

Erbjudanden om barns meningsskapande i lärarledda aktiviteter i fritidshem

VETENSKAPLIG ARTIKEL

DOI: <https://doi.org/10.58714/ul.v18i1.17857>

Sanna Hedrén & Maria Hjalmarsson

ABSTRACT

This study explores children's meaning-making based on observations of teacher-led activities within Swedish School-Age EduCare (SAEC). SAEC exists in a tension between discourses of voluntariness and governance. Its mission is to provide children with a meaningful leisure experience. But how can teacher-led activities, influenced by both of these discourses, become meaningful for children? And how can teachers contribute to children's meaning-making during SAEC activities? The observed teacher-led activities are analyzed using conceptualizations of meaning-making and affordance. The results reveal three different aspects of meaning-making: intentional, situated, and relational. Additionally, the findings highlight teachers' opportunities to make activities meaningful for children at the situated and relational levels, even if the activity itself does not inherently attract the child.

Keywords: School-Age EduCare, governance and voluntariness, meaning-making, affordance

SANNA HEDRÉN

Lecturer

Department of Behavioural studies and Learning

Linköping University

E-post: sanna.hedren@liu.se

MARIA HJALMARSSON

Professor

Department of Educational Studies

Karlstad University

E-post: maria.hjalmarsson@kau.se

INLEDNING

Den här studien sätter fokus på barns möjligheter till meningsskapande i fritidshem, vilket i förlängningen ger insikter användbara för att erbjuda barn en meningsfull fritid inom fritidshemmets ramar.

Det svenska fritidshemmet som institution har genom utbildningspolitiska reformer genomgått betydande förändringar under de senaste decennierna, och därigenom utvecklats vad gäller socialt mandat, utbildningsmål och innehåll. Fritidshemmet har gått från att vara en socialpedagogisk verksamhet med uppdrag att komplettera hemmet, till en utbildningsverksamhet som ska komplettera skolan (Lager & Gustafsson Nyckel, 2021). Den reviderade läroplanen gav fritidshemmet ett förtydligat kunskaps- och undervisningsuppdrag och en egen del i läroplanen, som klargjorde fritidshemmets syfte och innehåll. Fritidspedagogikens särpräglade drag av att vara situationsstyrd, upplevelsebaserad och grupporienterad kvarstod emellertid (Skolverket, 2016). Närmare 85 % av landets yngre skolbarn är idag inskrivna i fritidshem (Skolverket, 2022b), vilket innebär att dessa barn spenderar en betydande del av sin barndom i fritidshemspraktiken (Hjalmarsson & Odenbring, 2020).

Fritidshem är en del av det svenska utbildningssystemet som aktualiserar olika diskurser om barn som kan uppfattas som motsägelsefulla – en diskurs om ett lärande och utvecklande barn och en diskurs om ett fritt och självständigt barn (Hedré, 2022). Att organisera en verksamhet som ska fostra, utveckla och utbilda barn att vara både lärande och självständiga kräver en väl avvägd blandning av styrning och frivillighet, begrepp som använts för att beskriva fritidshemmets verksamhet (Hjalmarsson, 2013; Holmberg, 2018). Relationen mellan styrning och frivillighet i fritidshemmets uppdrag kan också förstås som en spänning mellan planerade, lärarledda aktiviteter och fri lek (Hjalmarsson, Ljung Egeland & Carlman, 2023; Saar, Löfdahl & Hjalmarsson, 2012). En annan viktig aspekt av relationen mellan frivillighet och styrning handlar om fritidshemmets uppdrag att bidra till barns meningsfulla fritid. Vad meningsfull fritid är finns inte definierat i fritidshemmets läroplan (Skolverket, 2022), men flera studier har gjorts för att få mer kunskap om vad det skulle kunna innebära (Elvstrand & Lago, 2020; Lager, 2020; Lager & Gustafsson Nyckel, 2022; Ljusberg, 2023). Studierna om meningsfull fritid grundas på barns och lärares utsagor om vad meningsfull fritid är, men kunskap behövs också om hur barn skapar mening i praktiken och vilka erbjudanden om meningsskapande olika aktiviteter medför.

För att lärare ska kunna erbjuda barn en meningsfull fritid, behövs mer kunskap om hur barn skapar mening och vilka möjligheter till meningsskapande som uppstår i fritidshemmets vardagliga aktiviteter och interaktioner. En viktig aspekt läraren behöver förhålla sig till är den spänning mellan frivillighet och styrning som nämns ovan, vilken präglar fritidshemmets organisation och därmed också lärarens handlingsutrymme.

Lärarledda aktiviteter i fritidshem är ett exempel på styrning, då läraren på förhand har bestämt vad barnen förväntas göra under en begränsad tid och på en specifik plats. Samtidigt är det ofta frivilligt eller valbart för barnen att delta i aktiviteten, vilket gör att spänningen mellan styrning och frivillighet som nämns ovan är särskilt framträdande i lärarledda aktiviteter. Genom att observera lärarledda aktiviteter ges möjlighet att analysera vilken meningspotential som skapas i den spänning mellan frivillighet och styrning som tidigare beskrivits präglar fritidshemmets verksamhet.

Syftet med studien är att bidra med ny kunskap om fritidshemmets meningspotential i den balansakt mellan frivillighet och styrning som präglar fritidshemmets organisering av aktiviteter. Följande frågeställningar fokuseras:

- Vilka möjligheter till meningsskapande för barn framträder i lärarledda aktiviteter i fritidshem?
- Hur bidrar läraren till möjligheter för barns meningsskapande?

I studien använder vi begreppet barn för de individer mellan sex och tolv år som fritidshemmet vänder sig till. I läroplanen för fritidshemmet benämns dessa individer elever (Skolverket, 2022). Vi väljer ändå att använda begreppet barn, då det möjliggör fler sätt att förstå barns positioner i fritidshemmets verksamhet, varav elev är en sådan position. Vi använder oss även, för läsbarhetens skull, av begreppet lärare för att benämna de som arbetar i fritidshemmen, även om alla inte har en lärarutbildning.

Lekens roll i frivillighet och styrning

Fritidshem är ett exempel på en institutionell verksamhet som samlar barn, dessutom en stor majoritet av de yngre skolbarnen. Som institution innebär fritidshemmet vissa ramar, begränsningar och möjligheter för barns meningsskapande och levda barndom utifrån vissa uttalade och outtalade normer och värden (jfr Zeiher, 2009). Exempel på sådana samhälleliga normer är att läroplanen för fritidshemmet föreskriver att fritidshemmet ska stimulera utveckling och lärande, men samtidigt också erbjuda rekreation och vila för ökat välbefinnande (Skolverket, 2022). Leken är av tradition ett av grundfundamenten i fritidspedagogiken och således en viktig aspekt av barns meningsskapande och meningsfulla fritid i fritidshem. Införandet av ett förtydligat kunskaps- och undervisningsuppdrag har dock lett till diskussioner på både formaliserings- och realiseringsarenan om lekens egenvärde och dess nyttovärde (Norqvist, 2022). På ett liknande vis beskriver Skundberg (2022) det som en konflikt som handlar om vilket syfte leken har, om den förväntas vara målorienterad eller processorienterad. Frågan om hur lek relaterar till fritidshemmets undervisningsuppdrag har diskuterats av Ackesjö och Haglund (2021), som menar att i elevernas fria lek på fritidshem har personalen en i varierad grad stödjande funktion, men att den utifrån avsaknad av intentionalitet inte kan ses i termer av undervisning. Barns egeninitierade lek ses emellertid som självklar på fritidshem och den är svår att ifrågasätta. Holmberg och Kane (2020) konstaterar att talet om lek reproduceras okritiskt i fritidshemsforskning utifrån den syn på lek som tidigare empiriska studier har beskrivit och frågar sig vilken fritidsverksamhet som legitimeras utifrån talet om lek i både forskning och utbildningspolitiska dokument. Talet om lek i fritidshemsforskningen legitimerar både behovet av barns eget lekande och de vuxnas styrning utifrån hur det skrivs fram i policydokument, vilket gör att det finns lite förståelse för skillnaden mellan lekens egenvärde och dess nyttovärde. Lek beskrivs antingen som något som tillhör barnens domän, eller så ingår lek i tanken om fritidshemmet som en arena för fördjupat lärande, där barnens lek inspirerar till lärarnas planering av undervisning. Leken ses som en lekfull lärandeaktivitet: ”Framträdande i detta är den allsidiga funktion i talet om lek som används för att legitimera andra företeelser, exempelvis lärande och professionalism” (Holmberg & Kane, 2020, s. 92). Villkoren för barns institutionaliserade fritid synliggörs bland annat av att lärarens uppgift är att stödja och styra barnens lek mot ett önskvärt mål och lärande.

Det fria valet i erbjudanden av aktiviteter

Ett sätt att hantera spänningen mellan frivillighet och styrning kan tolkas vara det fria valet av olika aktiviteter som erbjuds. En studie om kunskapsmöjligheter i svenska fritidshem (Saar, Löfdahl & Hjalmarsson, 2012) visar att lärarna uttrycker att de *erbjuder* barnen aktiviteter att välja mellan. Genom att erbjuda ett smörgåsbord av aktiviteter med varierad grad av frivillighet ges förutsättningar för barnen att engagera sig i något av det som presenterats för dem, samtidigt som lärarna också värnar frivilligheten. Genom att beskriva verksamheten i termer av erbjudanden skapas en distinktion mot skolan i fråga om både verksamhetens innehåll och styrning. Talet om erbjudanden relaterar till ett utbud av aktiviteter och material, liksom till barnens förmåga till att bemöta dessa erbjudanden. De aktiviteter som barnen kan välja att delta i är inte målstyrda och kopplar heller inte till riktlinjer om hur de ska utföras eller en förväntad produkt. Det centrala är istället friheten för barnen att göra sina val ur ett visst utbud och därmed framstår det fria deltagandet som ett mål i sig. Vad som blir viktigt och vad som beskrivs som god verksamhet verkar vara avhängigt av om det är en av lärarna planerad aktivitet som är möjlig att följa upp, utvärdera och som blir en del av den dokumentation där verksamhetens kvalitet ska synliggöras. Vissa aktiviteter var återkommande och det skapades traditioner om hur de skulle genomföras. Aktiviteterna var stabiliserade och upprepade, men också föränderliga och tedde sig på olika vis från gång till gång. De blev ett slags improvisationer utifrån ett tema, där den gemensamma nämnaren var att de innehöll en planerad startpunkt. I nästa moment kunde aktiviteten emellertid utvecklas till något som inte var förutbestämt, vilket ruckade på givna strukturer och ordningar och beredde möjlighet för andra sätt att vara. Saar et al (2012) ställer frågan om det är just den beskrivna möjligheten till prövande och ständig tillblivelse som är själva grunden i hur barn lever, materialiserar och ordnar fritidshemmet, det vill säga "hur barnen pågående praktiserar frågan om 'vad kan detta bli?'" (s. 112). Saar et al (2012) visar på kopplingar mellan erbjudanden om kunskapsmöjligheter och barns förmåga och vilja att engagera sig i dessa, vilket vi i föreliggande studie förstår och undersöker i termer av barns meningsskapande.

Tillblivelse i aktiviteter – en form av meningsskapande

Utifrån observationer av hur barn tar emot, hanterar och utvecklar aktiviteter i fritidshem visar Saar (2014) på ett liknande vis som Saar et al. (2012) att barns aktiviteter öppnar upp för nya sätt att samla och hantera en situation även om den inte är artikulär och förstådd som lärande av lärarna. Studien tar spjärn emot både den utbildningsmässiga debatten och den fritidspedagogiska forskning som har befäst en dualism mellan det skolmässiga och formella lärandet å ena sidan, och det barnstyrda och informella lärandet å andra sidan, vilket ofta beskrivs som socialt och/eller kroppsligt baserad lek. Genom att anlägga ett nomadiskt perspektiv problematiserar Saar denna dualism och lyfter fram barn som i ständig tillblivelse i oupphörlig dialog med idéer, tid, miljöer och objekt. I studien identifieras fyra exempel på tillblivelse (by choreographing, by cartographing, by creating och by embedding) som illustrerar och artikulerar barns kreativa processer, inte som ideal eller inneboende kvaliteter, utan som ett pågående utforskande och produktion av potentialitet i en utbildningsinstitution. På så vis förkroppsligas och sammanfogas plats, rum och tid i barnens aktiviteter, vilket ökar barnens möjligheter att ta emot, handla och skapa mening i och genom olika sociala situationer. Implikationerna för fritidspedagogiken innebär att när lärarna deltar i barnens aktiviteter, och ser, förstår och artikulerar dem som tillblivelser, kan lärarna skapa konkreta

arbetssätt som varken anpassas till skolans lärande och dess bedömningspraktiker eller som enbart organiserar en utbildningsinstitution som främjar social utveckling.

Olika förväntningar på fritidshemmets innehåll

Olika aktörers förväntningar på fritidshemmets innehåll har betydelse för (re)produktionen av graden av frivillighet och styrning i verksamheten. En dansk studie (Juhl, 2015) som riktar intresse mot det som sker mellan barn och vad de engagerar sig i på fritidshem, visar hur både barnen och deras föräldrar förväntar sig att det ska finnas planerade aktiviteter att delta i. Personalen får anstränga sig för att skapa aktiviteter som eleverna upplever som utmanande och lockande. Särskilt gäller detta de äldre eleverna, som i högre grad än de yngre kan välja att gå hem efter skolan istället för att vara kvar på fritidshemmet. Samma mönster har visat sig även i nationell forskning, som pekar på att särskilt de äldre eleverna på fritidshem tenderar att orientera sig utåt mot andra fritidsverksamheter som då kan bli konkurrerande och göra att eleverna väljer bort fritidshemmet (Lago & Elvstrand, 2022). Ett sådant val kan även ha sin grund i att eleverna uppfattar en hög grad av styrning från lärarnas sida och att de inte vill delta i aktiviteter och sammanhang som de upplever som alltför tvingande (Lago & Elvstrand, 2021). Det kan tolkas som att en hög grad av styrning inte uppfattas som meningsfull av eleverna. Likartade resultat synliggörs i ett forskningsprojekt som visar att lärarnas strävanden att locka eleverna att vara kvar på fritidshemmet och att delta i undervisningen både handlar om att eleverna ska uppfatta aktiviteterna som viktiga och relevanta, men också att eleverna i takt med stigande ålder har fler fritidsarenor att välja på, vilket i sig kräver att fritidshemmets verksamhet synliggörs (Elvstrand, Lago, Claesson, Karlsson, Storm, Lundh, Almroth, Claesson, Eklund & Häljeskog, 2022). En studie om barns perspektiv på meningsfull fritid i fritidshem (Lager och Gustafsson Nyckel, 2022) analyserar barns handlingsfrihet i relation till struktur och mejslar fram fyra olika teman: strategiska handlingar i kollektiva praktiker, delad meningsfull fritid i normativa praktiker, kampen om daglig mening i individuella praktiker samt brist på råd i meningslösa praktiker. Resultatet visar att barn socialiseras att ta individuellt ansvar och att skapa sin egen meningsfulla fritid, då många fritidshem inte erbjuder några externa strukturer som stödjer barns meningsskapande. Barnen använder och utmanar strukturer genom individuella och kollektiva strategier samt motstånd för att skapa meningsfull fritid, vilket såväl reproducerar som förändrar praktiken. Ett annat resultat är att vänner och fritidshemmets kollektiva organisation är barnens viktigaste resurs i skapandet av meningsfull fritid.

Sammantaget pekar studierna på att fritidshemslärares roll tar form i balansakten mellan att leda verksamhetens aktiviteter och att skapa utrymme för barns egna val och initiativ. Denna balansakt kompliceras av att innebörden av den meningsfulla fritiden saknar en entydig definition, och därmed är öppen för olika tolkningar. Vår studie kompletterar de ovan refererade studierna som bygger på lärares och barns berättelser, genom att vi istället har intresset mot och observerat konkreta undervisningssituationer i fritidshemspraktiken. Studien kompletterar också de tidigare observationsstudier som gjordes innan fritidshemmet fick ett förtydligat kunskaps- och undervisningsuppdrag.

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Studien utgår från Ohlssons (2021) diskussion om olika teoretiska infallsvinklar på begreppet mening och meningsskapande samt Gibsons (2014) teoretiska resonemang om *affordance*.

Ohlsson (2021) beskriver tre olika teoretiska perspektiv på meningsbegreppet: ett språkligt perspektiv, ett livsvärldsperspektiv samt ett handlings/temporalitetsperspektiv. I föreliggande studie är det språkliga perspektivet en utgångspunkt för att förstå barns interaktioner i lärarledda aktiviteter i fritidshem. Det språkliga perspektivet på mening och meningsskapande aktualiserar en realiserad förståelse av hur mening skapas. I interaktioner mellan människor utför en individ en talhandling, den säger bokstavligen något till någon annan, eller utför en fysisk handling som riktas till en annan individ. (Tal)handlingar i interaktioner är kopplade till talarens intentioner, den som säger något vill ha någonting sagt. Ohlsson (2021) menar vidare att meningsskapande i interaktion dock inte är så enkelt som att talarens intentioner överförs och skapar mening hos mottagaren. Meningsskapande i interaktioner består också av en immanent dimension, där mottagarens tolkning av det som sägs och görs kommer att bidra till hur mottagaren svarar eller agerar vidare i interaktioner. Det sagda har därmed olika meningspotential beroende på vilka relationer individerna har och i vilket diskursivt sammanhang interaktionen utspelas i. Det diskursiva sammanhanget innebär det sätt som liknande interaktioner inom kontexten brukar utspela sig och hur det förväntade sättet att agera är inom kontexten (van Langenhove & Harré, 1999).

Med stöd i Ohlsson (2021) menar vi att mening skapas i en relation mellan miljön (kontexten) och individen. Kontexten innebär olika erbjudanden om meningspotential och potentialen realiseras först genom att individen svarar på dessa erbjudanden. Den här relationen mellan kontext och individ kan benämnas *affordans*, som bygger på engelskans *afford* och som på svenska kan förstås som meningserbjudanden, handlingserbjudanden eller meningspotential (Fredholm, 2021). I teorin om *affordans* är människan och dess kontext/miljö i ett ständigt samspel. Människan agerar och reagerar i miljön utifrån hur hon uppfattar och tolkar hur miljön *kan* användas (Aziz & Said, 2015). Gibson (2014) menar att interaktionserbjudanden är beroende av människans förmåga att agera och interagera i och med miljön. Samtidigt är *affordanser* också objektiva meningen att potential kan nyttjas och bli meningsfull, utan att individen är medveten om det. Individen använder sin tidigare kunskap för att interagera med miljön, och på så sätt blir händelser begripliga genom att de sätts i sammanhang av tidigare erfarenheter och kunskaper.

I föreliggande studie aktualiserar *affordans*begreppet den balansgång mellan frivillighet och styrning som ovan beskrivs karaktärisera fritidshemmets särskilda organisation. Balansgången mellan frivillighet och styrning är således någonting som är en inbyggd kontextuell aspekt av fritidshemmets verksamhet, och kan därför sägas vara det specifika diskursiva sammanhanget för de lärarledda aktiviteterna som studeras i denna studie.

Hur barn och lärare agerar och interagerar i lärarledda aktiviteter avgörs därmed av hur de uppfattar att de *kan* agera i relation till det specifika diskursiva sammanhanget, som innebär att lärarledda aktiviteter erbjuds men de är samtidigt valbara. Lärarledda aktiviteter i fritidshem förstås som ett samspel mellan erbjudandets/aktivitetens innehåll, det diskursiva sammanhanget och individernas förmåga att ta till sig och att *vilja* delta i aktiviteten.

METOD OCH ANALYS

Studiens empiriska material innefattar deltagande observationer (Fangen, 2005) av lärarledda aktiviteter i fritidshemsverksamhet.

Urval och deltagargrupp

Observationerna gjordes på tre olika fritidshem i två kommuner, representerande både stad och landsbygd. Dessa fritidshem har såväl gemensamma som specifika drag. På fritidshemmet Måsen som var beläget i närheten av stadens centrum, var 50 barn från förskoleklass till och med årskurs fyra inskrivna. Där delades barnen inledningsvis upp i två grupper – en för förskoleklass och årskurs ett, och en för årskurs två till fyra - efter den obligatoriska skoldagens slut, för att efter någon timme slås ihop till en enda grupp. Verksamhetens struktur innebar att barnen under de två första timmarna på fritidshemmet deltog i aktiviteter som var planerade och styrda av personalen, medan övrig tid fram till stängning gav utrymme för barnens fria val. En av fyra i personalen var behöriga lärare i fritidshem. Fritidshemmet Bofinken är beläget i ett mindre samhälle på landsbygden. Fritidshemmet bestod av en enda åldersintegrerad avdelning med 65 barn i åldrarna 6 till 9 år inskrivna. Den stora gruppen delades ofta in i åldersindelade grupper, en för de yngre och en för de äldre barnen, som gjorde olika aktiviteter. Några dagar i veckan organiserades gruppen utifrån intressegrupper, där barnen fick välja intresseområde. Sena eftermiddagar spenderades på en stor öppen yta i mitten av det nybyggda skolhuset. Här fanns utrymme för många olika aktiviteter och barnen grupperade sig utifrån vad de ville göra. Personalgruppen bestod av en förstelärare och fyra andra pedagoger, alla med pedagogisk utbildning. På fritidshemmet Tranan arbetade fyra personer, en fritidspedagog, två behöriga lärare i fritidshem samt en långtidvikarie utan pedagogisk utbildning. Tranan är en av två fritidshemsavdelningar på skolan, och innefattar barn i årskurserna två till sex. Majoriteten av de 60 inskrivna barnen gick i årskurs 2 till 3 och några enstaka barn var i mellanstadieålder. Tranan erbjöd varje dag lugna och mer fysiska aktiviteter som barnen fick välja mellan utifrån hur de kände sig. Vissa aktiviteter var återkommande varje dag, vissa erbjöds efter önskemål från barnen. Observationer gjordes under sammanlagt sju besök i dessa fritidshem på eftermiddagstid, totalt observerades drygt 20 timmar.

Observationer

Under observationerna följde vi de lärarledda aktiviteter som förekom på respektive fritidshem. Upplägget vid de olika fritidshemmen såg olika ut vad gäller lärarledda och mer fria och valbara aktiviteter. Under observationerna navigerade vi med inspiration från Løndal (2010) mellan positionerna deltagande och distans, vilket innebär att vi inte aktivt var med och påverkade undervisningsmomenten, men likafullt besvarade barnens frågor om vår forskning och det de uttryckte om sina aktiviteter. Det innebar att vi inte deltog i själva aktiviteterna, utan betraktade det som hände från sidan av rummet. Inför observationerna informerades vi barnen om att vi skulle sitta med och att vi skulle anteckna vad de sa och gjorde. Vi uppmuntrade barnen att säga till oss eller läraren om de inte ville att vi skulle skriva ned vad de sa och gjorde under aktiviteten. Det var dock ingen som gjorde det. Vår upplevelse var att barnen inte brydde sig särskilt mycket om att vi satt med, vilket gör att vi utgår ifrån att vår närvaro inte påverkade aktiviteten i någon högre utsträckning. Fältanteckningarna fokuserade på interaktioner (talhandlingar och fysiska handlingar) mellan lärare och barn och mellan barn. Vid vissa tillfällen skedde många interaktioner samtidigt, vilket gör det tydligt att observationer och fältanteckningar innebär en första filtrering av data. Då vår ambition med studien är att visa exempel på meningsskapande i lärarledda aktiviteter, valde vi att följa och analysera de interaktioner som påverkade aktiviteten på något sätt. Vi är dock medvetna om att vårt fokus kan ha gjort att vi missat andra interaktioner.

Analysprocess

De renskrivna fältanteckningarna lästes initialt flera gånger. Interaktioner som tycktes leda till att aktiviteten påverkades på något sätt, till innehåll, form eller deltagande, markerades.

Analysen bestod av att markera vad som sägs och hur den/de andra svarar, med talhandling eller med fysisk handling. Vid upprepade läsningar av fältanteckningar framträdde tre olika faktorer särskilt avgörande för hur aktiviteten utspelades: barnens interaktioner, lärarens bemötande, samt ramarna för aktiviteten. Ytterligare läsningar och nära analyser av interaktioner inom aktiviteten synliggjorde att möjligheter till barns meningsskapande realiserades i samspelet mellan dessa tre faktorer. Det framträdde ett pågående samspel mellan det vi tolkade som talarens intention, den/de andras tolkning av vad som sades och hur aktiviteten förändrades utifrån olika interaktioner som ägde rum. Återkommande mönster i hur interaktioner utspelade sig och vilken påverkan de fick på aktiviteten noterades. Analysprocessen liknar vad Fangen (2005) benämner tolkning av första och andra graden, som innebär att teoretiska begrepp i analysen (i det här fallet *affordans* och meningsskapande) ökar förståelsen av det observerade. Som ett raster i analysen ligger det diskursiva sammanhanget – balansakten mellan lärarens intentioner (styrning) och barnens fria val att delta (frivillighet).

Etiska överväganden

Studien vägledades av riktlinjer för god forskningssed (Vetenskapsrådet, 2017) och har granskats av Karlstads universitets forskningsetiska kommitté (HS 2022/1084). Barns deltagande i forskning måste föregås av genomtänkta etiska reflektioner varför konsekvenserna av deltagandet analyserades av oss forskare innan forskningsprojektet startade. Observationer av barns interaktioner kan leda till att de känner olust, vilket skulle kunna leda till en minskad lust att delta i den aktuella aktiviteten, eller en känsla av att vara hämmad. Därför var det viktigt att vi informerade barnen om vad vi skulle göra och att vi var nyfikna på att se vad de gjorde på fritids. Detta för att undvika att barnen skulle uppfatta det som att vi förväntade oss något särskilt av barnen. Det var en del i att försöka skapa ett förtroende hos barnen genom att vara öppna med vad syftet med observationerna var, och att ett deltagande i studien är frivilligt. Barnen informerades muntligt om forskningsprojektet, att deltagande är frivilligt och att de när som helst kan avbryta sin medverkan utan att ange skäl för det, genom att meddela någon i personalen eller forskaren. Personalen och barnens vårdnadshavare gavs skriftlig information och gav samtycke skriftligen. För att skapa transparens och förtroende var vi öppna med vad vi antecknade, även om barnen inte läste våra anteckningar. Det innebar att vi som observatörer interagerade med barn och personal när det föll sig naturligt. Denna form av deltagande observatörer skapar ofta mindre uppmärksamhet och påverkar de observerade interaktionerna i mindre utsträckning än om observatören skulle vara icke deltagande och inte interagera med forskningspersonerna (jfr Fangen, 2005). I resultatredovisningen har namn på fritidshem, barn och lärare bytts ut för att skydda deltagarnas identitet.

RESULTAT

Här presenteras analysresultatet av de observerade lärarledda aktiviteterna. Resultatet struktureras efter tre aspekter av realisering av möjligheter till meningsskapande som framträtt i analyserna: *Realisering av balansakten mellan frivillighet och styrning*, *Realisering av möjligheter till meningsskapande* samt *Realisering av möjligheter till barns meningsskapande i ett diskursivt*

sammanhang. Tolkningarna av de empiriska exemplen görs utifrån studiens teoretiska utgångspunkter som lins och utifrån ambitionen att visa exempel på hur meningsskapande kan ske i lärarstyrda aktiviteter.

Realisering av balansakten mellan frivillighet och styrning

I det följande presenteras analysresultaten som handlar om lärarnas intentioner med aktiviteterna och hur de organiserar och planerar verksamheten i balansakten mellan frivillighet och styrning som ett diskursivt sammanhang. Analysresultaten visar hur denna balansakt realiseras, blir till, i och genom organiseringen av verksamheten. Vart och ett av de tre fritidshemmen har varsitt sätt att organisera verksamheten på.

På fritidshemmet Tranan arbetar lärarna med att barnen ska känna efter och kunna ta egna beslut beroende på hur de mår just för dagen. Barnen får ta beslutet om de känner sig trötta och vill ha en lugn aktivitet, eller om de känner sig energiska och vill ha en fysisk aktivitet. Det erbjuds gröna och gula aktiviteter några eftermiddagar i veckan. Gröna aktiviteter är lugna lekar, som barnen ska välja om de känner sig trötta. Gula aktiviteter är energifyllda aktiviteter, ofta någon form av rörelselek, utomhus eller i idrottshallen. Det är viktigt att barnen gör ett eget val, vilket lärarna påtalar många gånger:

Exempel 1

Mellis. Genomgång av gröna och gula aktiviteter. Det påtalas flera gånger att det är jag som ska välja utifrån vad jag behöver.

Läraren Viktor: Jag brukar ju säga att det är lite mindre jag, lite mera vi på fritids. Men i det här så är det inte så. Nu är det jag.

Alla barnen får tänka efter själva i trettio sekunder och uppmanas sedan räcka upp handen om de känner sig gröna respektive gula. Därefter får de veta vilja aktiviteter som gäller för dagen.

Viktor säger för att avsluta genomgången (efter en liten eftertänksam tystnad): Har jag sagt att jag älskar att jobba på fritids? Det gör jag. Jag älskar att jobba på fritids. (Observation, Tranan)

Tranans fokus på barnens egna val utifrån sina egna behov är ett sätt att realisera spänningen mellan att erbjuda lärarledda aktiviteter och att deltagande i aktiviteterna ska vara frivilligt. Genom att få känna efter vilka behov en har just nu, kan barnet genom sitt val koppla samman sina egna individuella behov och erfarenheter med den kollektiva fritidshemspraktiken. På så sätt kan barnet sätta in den gula eller gröna aktiviteten i ett eget sammanhang och välja utifrån det. Barnets val kan därmed tolkas som ett svar på lärarens intention att valet ska komma inifrån barnet själv.

På fritidshemmet Bofinken utgår lärarna ifrån så kallade intressegrupper. Dessa grupper utgör verksamheten i åtta veckors-perioder. Barnen får föreslå och rösta igenom olika intressegrupper utifrån vad de själva är intresserade av, t.ex. drama, historia, fotboll, sy. Intressegrupperna leds av en vuxen och lärarna försöker att hitta rätt person för uppdraget. Det innebär att det kan vara en klasslärare som inte arbetar på fritidshemmet och som har ett specialintresse för exempelvis historia som leder aktiviteten. Intressegrupperna möjliggör för barnen att koppla samman erfarenheter från skoldagen genom att lärare leder aktiviteten.

Exempel 2

Dagens schema består av att de två intressegrupper, sy och historia, som fortfarande har ofärdiga projekt ska arbeta vidare. Resten av barnen ska vara ute fram till mellis. Jag följer med sy-gruppen som går till textilslöjdsalen. Rummet är rent och fräscht, det är en kombinerad slöjd och bildsal. Tre stora bord finns i salen, två av dem har stolar kring sig. Läraren Vera tar fram en stor låda med barnens projekt i. Hon visar att barnen först gör en skiss över vad de vill göra och sedan syr de projektet. I den lilla gruppen är det fyra flickor och en pojke. De håller alla på med individuella saker som de själva har valt och som de håller på att avsluta. Flickorna sätter sig vid det ena bordet där jag sitter och pojken sätter sig vid det andra. Han är nästan färdig med den mössa han syr, jag får känslan av att han egentligen inte vill vara där men att han ändå blivit uppmanad att göra klart eftersom det här är gruppens sista tillfälle.

(Observation, Bofinken)

Organisationen med intressegrupper är en ram som fritidshemspersonalen erbjuder och upprätthåller. Observationerna visar dock att inom ramen för intressegruppen sy-grupp har barnen fritt att välja vad en vill göra för projekt. Det innebär flera led av val för barnen, val som de gör utifrån vad de själva vill. Först har de tillsammans bestämt vilka intressegrupper som ska finnas i en period, därefter har de också valt vilken av dessa grupper som de vill vara med i. När de väl valt grupp får de sedan också välja vad de vill göra, i det har fallet vad de vill göra för sy-projekt. Det är alltså flera led av val som gör det möjligt för barnen att välja en aktivitet som utgår från deras egna önskemål, behov och viljor.

Även på fritidshemmet Måsen finns en återkommande struktur på dagen utifrån en variation av vila och aktivitet. En skillnad mot Tranans organisation är att på Måsen har barnen inte möjlighet att formellt välja aktivitet. Samma aktivitet och upplägg gäller för alla barn. Varje eftermiddag inleds med "lugna stunden", vilket innebär att en ljudbok spelas upp och barnen förväntas lyssna och återhämta sig efter skoldagen.

Exempel 3

I treans klassrum sitter cirka 10 barn i sina bänkar. Barnen från årskurs 2 sprider ut sig, på stolar vid bänkarna, på golvet eller på mattan på golvet. Läraren Simone säger att de ska ha "Lugna stunden" och fortsätta lyssna på ljudboken, där berättarens röst synkroniseras med bokens text på smartboarden som visar med färgmarkering var i berättelsen handlingen befinner sig. Några få barn sitter helt tysta i sina bänkar, andra kryper eller smyger runt, småpratar, gör hand- och fingerlekar, någon arbetar med Rubriks kub. De två lärarna är under tiden helt tysta. Efter 20 minuter stängs berättelsen av i samband med kapitelavslut.

(Observation, Måsen)

Exemplet visar att "lugna stunden", trots att den har ett på förhand bestämt och återkommande innehåll (att lyssna på ljudbok), innehåller en rad olika informella aktiviteter. Barnen gör således informella eller outtalade val i och med att det också är möjligt att göra andra saker än att endast lyssna på ljudboken. På så sätt blir aktiviteten "lugna stunden" till en ram som begränsas till en viss

plats (treans klassrum) och till stillsamhet och lugn, men som innehåller mer möjligheter än det förutbestämda.

Exemplen från de tre fritidshemmen visar tre olika sätt som lärares organisering av verksamheten realiserar spänningen mellan frivillighet och styrning. Exemplen från Bofinken och Tranan visar att barns egna val av aktivitet är ett sätt att hantera frivilligheten, men samtidigt är valet av aktiviteter begränsat och på olika sätt styrt av lärarna. I fritidshemmet Måsen finns inte motsvarande organisering av barns egna val, där är erbjudanden om aktiviteter inte valbara. Däremot visar exempel 3 hur barnen, trots den styrda formen, har möjlighet att sysselsätta sig med andra saker än vad läraren instruerat dem till.

Ovan har olika sätt att hantera spänningen mellan frivillighet och styrning beskrivits, vilket utgör de diskursiva sammanhang som påverkar de lärarledda aktiviteternas *affordans*. I det följande visas exempel på interaktioner som synliggör hur barn och lärare hanterar denna spänning i lärarledda aktiviteter.

Realisering av möjligheter till meningsskapande

I den här delen presenteras analysresultaten kring hur barn och lärare realiserar möjligheter till meningsskapande i och genom hur de agerar och interagerar i lärarledda aktiviteter. Analysen visar hur meningspotential skapas i relationen mellan talarens intention, den andres svar/reaktion och hur aktiviteten/interaktionen sedan fortlöper.

Utifrån Ohlssons (2021) beskrivning av meningsskapande utifrån ett språkligt perspektiv, förstås meningsskapandet i lärarledda aktiviteter inte som något på förhand planerat eller bestämt, utan kontextuellt, relationellt och situerat. Med några exempel visas hur barn erbjuds möjligheter att skapa mening i det diskursiva sammanhanget genom att göra de lärarledda erbjudandena begripbara.

I ett första exempel på situerade interaktioner som innebär möjligheter till meningsskapande i det diskursiva sammanhanget, visas hur en introduktion av en aktivitet som ska genomföras senare under eftermiddagen, blir till ett tillfälle där barnens intresse för TikTok-danser fångas upp och skapar en spontan och gemensam dans:

Exempel 4

Vid en genomgång av eftermiddagen berättar läraren Niklas att dans är en av aktiviteterna som går att välja. Barnen vill veta vilka låtar som kommer spelas och vilka danser som gäller. Niklas berättar namnet på några låtar och det blir lite diskussion om vilka låtar det egentligen är. Niklas spelar upp låtarna. Många är sugna på dans.

Niklas: Vill ni köra en (dans) nu?

Barnen: Jaa

Alla ställer sig upp och dansar en TikTok-dans till låten som spelas. Alla deltar och alla verkar mer eller mindre kunna danserna. Sedan sätter sig alla ner igen.

(Observation, Tranan)

Exemplet visar hur det utbryter viss diskussion om vilka danser barnen ska få göra senare under eftermiddagen. Det tycks vara viktigt för barnen att det är låtar de känner igen och som de kan

dansen till. Läraren fångar upp det uttryckta behovet av att i förväg veta vad som ska komma samt vikten av att också sedan tidigare känna igen och kunna dansen. Lärarens intention med att hålla en genomgång av eftermiddagen, bryts i exemplet av tack vare det ”svar” eller respons som barnen ger på genomgången. Barnens svar är att stanna upp vid vilka låtar som ska spelas. Läraren hörsammar barnens svar och avbryter genomgången. En tolkning är att genom att läraren hörsammar barnens svar, förankras barnens intresse och vilja att delta i dansen som en lärarledd aktivitet senare på eftermiddagen. En annan tolkning är att lärarens agerande signalerar att styrningen i lärarledda moment är förhandlingsbar och föränderlig. Det kan också tolkas påverka *affordansen* i lärarledda aktiviteter och moment.

I sy-gruppen på fritidshemmet Bofinken synliggörs hur den lärarledda aktiviteten ger utrymme för att lära känna barnen genom att det finns möjlighet till informella samtal.

Exempel 5

I sy-gruppen. Flera barn och en lärare sitter vid ett bord. Ett barn ber läraren Vera (som inte sitter vid bordet) om hjälp och hon kommer och sätter sig. Alla sitter och småpratar med varandra. En flicka som nyligen börjat på fritidshemmet, säger i ett samtal:

- Jag har en syster.

Alla tystnar och lyssnar. Vera och en annan lärare blir också märkbart intresserade:

- Jaha, har du flera syskon?
- En storebror.

Vera fortsätter:

- Vi har ju inte hunnit få koll på dig riktigt ännu
(de skrattar)
- Men snart så! Säger den andra läraren.

Ett av barnen:

- Vad heter din syster?
- Det börjar på E, säger flickan och ser glad och lurig ut.

En gissningslek utbryter. Alla är med.

Sedan övergår det i att gissa vad flickans storebror heter. När det visar sig att han heter samma som en pojke i klassen utbryter mycket skratt:

- Vet han om det?? frågar en flicka och skrattar.

(Observation, Bofinken)

Flickan som gör kommentaren om att storebror heter samma sak som en pojke i klassen hjälper den nya flickan att skapa ett sammanhang mellan den nya sociala kontexten (fritidshemmet) i ett befintligt socialt sammanhang (familjen). På så sätt länkas flickans familj och fritidshem samman i något gemensamt.

Exemplet från sy-gruppen visar hur lärarledda aktiviteter kan bli ett forum för informella och samtal, som egentligen inte har med själva aktiviteten att göra. Exemplet synliggör därmed att lärarledda och styrda aktiviteter också innefattar en dimension av frivillighet i den mån att barnen i sy-gruppen har möjlighet att sitta och samtala med varandra om saker som de själva väljer. På så sätt kan aktiviteten fyllas med meningsfullt innehåll, även om det inte är direkt kopplat till lärarens intentioner med själva aktiviteten.

I Bofinkens fritidshem finns även en återkommande aktivitet som kallas för Berättartronen och som också erbjuder barnen möjligheter till meningsskapande, genom att föra samman erfarenheter som görs i hemmet, med erfarenheter som görs i fritidshemmet.

Exempel 6

En dag i veckan har barnen i årskurs ett vad som kallas för Berättartronen. Inför dagen har Agnes läst en bok och ska nu berätta om den för de andra. Berättartronen är en fysisk, dekorerad stol och barnet som berättar får en krona på sig. Agnes och läraren Vera sitter framför de andra barnen. Vera intervjuar Agnes som får berätta om huvudpersoner, handling och om vad hon tyckte om boken. De andra barnen lyssnar intresserat. Mitt i intervjun knackar det på dörren och Agnes pappa och lillebror kommer för att hämta.

”Jag väntar” mimar han till Vera och slår sig sedan ner bland barnen med lillebror i knäet. Agnes fortsätter sin presentation. När det är dags för frågestund får publiken ställa frågor till barnet på Berättartronen. Då ställer även pappan frågor och ger en kommentar om hur han tycker boken verkar vara. Frågestunden tar slut och Vera rundar av. Pappan går fram till Agnes och Vera och säger ”wow, vad bra du var”.

(Observation, Bofinken)

Exemplet visar hur Agnes pappa, oplanerat, blir en del av den lärarledda aktiviteten. *Affordansen*, eller meningspotentialen, i den lärarledda aktiviteten påverkas i exemplet inte bara av barnen och läraren, utan även av Agnes pappa. Exemplet synliggör hur fritidshemmets verksamhet i allmänhet och de lärarledda aktiviteterna i synnerhet är och behöver vara flexibla och föränderliga avseende relationen mellan styrning, barnens frivillighet och andra situerade interaktioner som kan uppstå. Men det visar också att sådana situerade interaktioner kan bidra till aktiviteternas *affordans*.

Sammanfattningsvis synliggör exemplen ovan att situerade interaktioner mellan barn, lärare och även vårdnadshavare, kan fungera som en bro mellan frivillighet och styrning i lärarledda aktiviteter. Analyserna visar hur barnens situerade interaktioner under lärarledda aktiviteter bidrar till och formar innehållet och *affordansen* i aktiviteterna. *Affordansen* i en aktivitet påverkas av hur barn och lärare uppfattar att det är möjligt att agera inom aktiviteten. Exempler ovan visar att det är möjligt att interagera informellt och relationellt även i aktiviteter som har ett förbestämt innehåll. Det påverkar *affordansen* och utökar barnens möjligheter till meningsskapande. Det indikerar vidare att frivillighet och styrning i fritidshemmet inte står i motsats till varandra, utan kan pågå samtidigt i och genom aktivitetens organisering och de interaktioner som pågår i sådana aktiviteter.

Realisering av möjligheter till barns meningsskapande i ett diskursivt sammanhang

Ovan beskrivs hur situerade interaktioner luckrar upp gränsen mellan frivillighet och styrning i lärarledda aktiviteter. I det följande presenteras analysresultaten kring hur lärarens bemötande i sådana situerade interaktioner möjliggör realisering av meningsskapande. Analyserna synliggör hur läraren navigerar mellan sin egen styrning av en aktivitet och barnens egna initiativ och interaktioner. Analyserna visar också vilka konsekvenser lärarens bemötande får för den pågående aktiviteten.

De identifierade situationerna kan vid en första anblick förstås som barns motstånd mot att delta i aktiviteterna. Analysen visar dock hur dessa situationer också kan tolkas som meningsskapande av barnen där de försöker länka samman sina egna önskemål och erfarenheter med de som erbjuds i aktiviteten och/eller försöka förändra villkoren för dem.

Exempel 7

Aktivitet i gymnasalen. Linjerna är en jaga-lek med två tagare. Läraren Niklas förklarar aktiviteten för 10 till 12 barn som sitter uppradade på bänkar längs med väggen. Barnen frågar om man åker ut om man kommer sist. Niklas bollar över frågan: åker man ut om man börjar springa men sedan ångrar sig? Flera barn räcker upp handen och det utbryter en diskussion om vilka regler som ska gälla. Till slut är man överens och leken kan börja.

(Observation, Tranan)

Reglerna för aktiviteten förhandlas tillsammans. Det visar att det finns olika regler som det går att förhålla sig olika till. Det tydliggörs vikten av att använda samma regler och att vara överens om vilka regler som ska gälla den här gången. Istället för att delge vilka regler läraren tänkt skulle gälla under leken, öppnar Niklas upp för en förhandling mellan barnen om vilka regler som ska gälla. Det visar på ett sätt att balansera mellan frivilligheten (i det här fallet tolkas inflytande in i frivilligheten) och lärarens styrning.

Exempel 8

Två tagare till kull ska utses. De som är frivilliga uppmanas att räcka upp handen. Lisa räcker upp handen, Naima tittar om Lisa räcker upp och gör sen det själv också.

Lisa: Nej, förresten, jag vill inte (tar ner sin hand)

Naima tar snabbt ner sin hand igen: Inte jag heller.

Niklas: Jaha, jag tänkte att ni kunde vara [tagare] tillsammans annars?

Lisa och Naima tittar snabbt på varandra: Jaa!

(Observation, Tranan)

Exemplet visar att det tycks vara viktigare för barnen att ha en gemensam uppgift tillsammans med kompiserna, än vad det är att ha tagarrollen i leken. När tagare ska utses i olika lekar görs det vanligtvis genom att frivilliga räcker upp handen och läraren avgör vilka som ska få uppdraget. Det finns således inte inbyggt i rutinen att barnen själva får välja vem de vill vara tagare tillsammans med. I exemplet sker en tyst förhandling mellan Naima och Lisa, där de med ögonkontakt stämmer av med

varandra att de vill vara tagare tillsammans. Lisa ångrar sig snart, vilket tolkas som att hon inte vill vara tagare utan Naima. Naima tolkar snabbt situationen och tar därefter ned sin hand också. De vill inte vara tagare utan varandra. Niklas som uppmärksammat den tysta förhandlingen, erbjuder då barnen att vara tagare tillsammans, vilket bekräftas av att båda barnen utbrister: Jaa! Niklas visar i sitt agerande dels att han uppmärksammar barnens egentliga önskemål, dels att reglerna för att utse tagare kan anpassas efter barnens egna önskemål.

Exempel 7 och 8 ovan visar hur barns meningsskapande också påverkar organisationen. Barns initiativ/interaktioner leder till att den vuxne ändrar upplägget, eller ger aktiviteten en annan riktning. På så sätt visas ett ömsesidigt förhållande mellan barns meningsskapande och den institutionella praktiken, de påverkas av varandra.

Det finns dock även exempel på när barns initiativ/agerande inte leder till förändring av aktiviteten, och där barn istället ställs inför valet att stå utanför den erbjudna aktiviteten eller att anpassa sig till den:

Exempel 9

Läraren Simone säger att nu ska de leka Hela havet stormar. Alla ska efter varandra gå runt ringen av stolar som placerats med sitsarna utåt rummet och ha händerna på ryggen och snabbt hitta en ledig plats att sätta sig på när Alma stänger av musiken. Tre barn står ute i tamburen. Simone säger till mig att ”vi har 22 barn här som är med och tre protestanter”, och nickar menande ut mot tamburen. Där står tre barn och pratar med varandra. Musiken startar och barnen börjar gå efter varandra runt ringen av stolar. Ett av barnen som Simone benämnde som ”protestanterna” kommer tillbaka in i rummet och frågar Simone ”om man kan vara med då?”. Simone svarar ”självklart!”. Barnet går in i ringen till de andra.

(Observation, Måsen)

I exemplet uppmärksammar Simone att det är tre barn som inte deltar i den erbjudna aktiviteten. Hon låter dem vara kvar i tamburen och inleder leken med de andra barnen. Efter en stund kommer ett av barnen i tamburen in och vill vara med. ”Protestanterna” ges därmed utrymme att röra sig mellan egenvalda och förmodat meningsfulla aktiviteter (i det här fallet att stå och prata med kompisar) och att delta i lärarledda och gemensamma aktiviteter. Barnets val att till slut ansluta till leken blir ett medvetet val och deltagandet kan inte förstås som påtvingat. Trots att läraren i exemplet uttrycker vad som tolkas som ett missnöje med att de tre barnen inte är med (genom att kalla dem för ”protestanter”), låter hon dem vara och är sedan inkluderande och välkomnande mot barnet. Situationen visar därmed att lärarledda aktiviteter också kan ge utrymme för barn till frivilligt deltagande.

Exemplen som beskrivits av hur barns egna initiativ bemöts visar på hur aktivitetens *affordans* blir till i samspelet mellan aktiviteten i sig, barnets engagemang och initiativ och lärarens bemötande i relation till både aktivitet och barn. Läraren har, som synliggörs i exemplen, stor makt och möjlighet att bidra till att barns engagemang och erfarenheter ”synkas” med den lärarledda aktiviteten och på så sätt göra den meningsfull; men också att detta kan göras på flera olika sätt.

DISKUSSION

Syftet med den här studien är att bidra med ny kunskap om barns möjligheter till meningsskapande i den spänning mellan frivillighet och styrning som präglar fritidshemmets organisering av aktiviteter.

Fritidshemmet som diskursivt sammanhang har i studien undersökts utifrån en spänning mellan frivillighet och styrning som tidigare beskrivit fritidshemmets särskilda villkor. Det diskursiva sammanhanget har legat som ett raster i analysen för att förstå barns meningsskapande i aktiviteter som på samma gång är styrda och lärarledda och inrymmer olika grader av barns frivillighet och inflytande. Genom begreppet *affordans*, meningspotential (Gibson, 2014), har det varit möjligt att förstå mer om vilka möjligheter till barns meningsskapande i det specifika diskursiva sammanhanget som framträder. *Affordansen* innebär vilka erbjudanden om handling och meningsskapande som möjliggörs i och genom lärarledda aktiviteter, men också om barnens och lärarnas förmågor och vilja att interagera i och med miljön och aktiviteten. Analysresultaten har visat att realisering av meningsskapande i lärarledda aktiviteter blir möjligt i ett ständigt samspel mellan: lärares intentioner, situerade interaktioner och lärares bemötande av barnen. Detta huvudresultat kommer att diskuteras som tre olika aspekter av meningsskapande, som samspelar med varandra: *intentionella*, *situerade* och *relationella* aspekter.

Intentionell, situerad och relationell aspekt av en lärarledd aktivitet, skapar i ett samspel *affordans*, möjligheter till meningsskapande. Meningspotentialen i en sådan aktivitet avgörs av det diskursiva sammanhanget, relationerna mellan individerna och individernas förmåga och vilja att delta i aktiviteten (Aziz & Said, 2020). Det innebär en balansakt mellan det som är på förhand bestämt, oplanerade händelser och interaktioner som uppstår samt hur läraren väljer att bemöta barnen i sådana oplanerade interaktioner. Ett för stort fokus på att genomföra lärarens planering skulle minska *affordansen* i aktiviteten, medan ett för stort fokus på att läraren hörsammar det oplanerade som uppstår skulle kunna bidra till en splittrad låt-gå-undervisning.

Analysresultaten som visar att meningspotentialen i lärarledda aktiviteter uppstår i samspelet mellan det intentionella, situerade och relationella, bidrar till att vidga perspektivet av hur frivillighet och medbestämmande realiserar. Tidigare har medbestämmande studerats främst utifrån mer eller mindre formella val av aktiviteter (Holmberg, 2018; Lago & Elvstrand, 2020). Det riskerar en begränsning i förståelsen av barns möjligheter inom frivilligheten till att ha inflytande till innehållet och formen av aktivitet, eller en förståelse av att barns fritid blir meningsfull först när de deltar i aktiviteter som de själva har önskat (Lager & Gustafsson Nyckel, 2020). Föreliggande studie ger exempel på hur mening kan skapas genom val och interaktioner *inom* aktiviteter, oavsett form och innehåll. I de lärarledda aktiviteterna pågår ett ständigt samspel mellan det intentionella, situerade och relationella. Vi öppnar därmed upp för en vidgad förståelse genom att inte bara se till val av aktiviteter, utan också val *inom* aktiviteter. Det är inom aktiviteter som fritidshemmets erbjudanden om meningsskapande kan realiserar. Formella val av aktiviteter är en väg att komma dit. Därför, menar vi, behöver uppmärksamhet riktas mot lärarens bemötande av det som uppstår i lärarledda aktiviteter, än vilka aktiviteter läraren erbjuder barnen.

Det diskursiva sammanhanget, spänningen mellan styrning och frivillighet, möjliggör *affordans* som kan sägas vara specifik för fritidspedagogisk verksamhet. De situerade interaktionerna som uppstår i lärarledda aktiviteter, bör därför inte ses som något som avviker från det huvudsakliga syftet, utan

måste få vara en del av en fritidspedagogisk aktivitet. Denna tanke liknar den som Saar et al (2012) presenterar som en potentiell didaktik särskild för fritidshemmet, där det framhålls att det ständigt pågående blivandet av och i aktiviteter är kärnan i fritidshemmets potentiella didaktik. Det pågående blivandet består i barns interaktioner och samspel. Analysen i föreliggande studie visar på samma resultat, men med ett särskilt fokus på lärarledda aktiviteter. Där spelar lärarens agerande och interaktioner också en roll för att möjliggöra barns meningsskapande, vilket inte finner sin motsvarighet i Saar et al (2012) studie. Läraren beskrivs snarare som ett hinder för barns och lekens tillblivelse, genom att bryta och störa leken med intentioner om lärande och utveckling. Föreliggande studie problematiserar denna beskrivning av läraren och det lärarledda som symbol för styrning på ena sidan och barns lek och tillblivelse på andra sidan. Genom att förstå barns meningsskapande och aktivitetens *affordans* i ljuset av det diskursiva sammanhanget med frivillighet och styrning, vidgas bilden av vad fritidshemmets särskilda pedagogik skulle kunna vara: ett samspel mellan lärarens intentioner, barns situerade interaktioner och lärarens bemötande av sådana interaktioner. Studien bidrar framför allt till mer nyanserade perspektiv på aspekter av det som i tidigare forskning har benämnts i termer av en spänning mellan styrning och frivillighet. Resultaten pekar på att det snarare handlar om en balansakt mellan det lärarledda, och det av barnen valda och initierade, i fritidshemmets undervisning. Resultaten visar att verksamheten erbjuder barn möjligheter att i olika grad påverka och göra val i en given situation.

Studien hade kunnat genomföras i fritidshem med mer explicita och på förhand kända skillnader i lärarnas syn på sitt uppdrag, vilket kan inverka på hur de tolkar och förstår relationen mellan att undervisa i den lärarledda verksamheten och i den verksamhet där barnens egna val och initiativ står i förgrunden. Det hade kunnat bidra till en bredare empirisk bas. Därtill hade en längre initial observationsprocess kunnat möjliggöra en djupare förståelse för de olika fritidshemmets villkor och erbjudanden, och på så vis gett incitament för fördjupade frågor till barnen under de efterföljande intervjuerna. Ett sådant tillvägagångssätt hade sannolikt även gett möjlighet till en annan kontakt med barnen, vilket i sin tur hade kunnat öka deras trygghet att uttrycka sig under intervjuerna och utförligheten i deras berättade erfarenheter och perspektiv.

REFERENSER

- Ackesjö, Helena. & Haglund, Björn. (2021). Fritidspedagogisk undervisning: En fråga om intentionalitet, situations-styrning och inbäddning. *Fritidshemmets Pedagogiska Uppdrag Utbildning Och Lärande/Education and Learning*, 15(1), 69–87.
- Aziz, Nor Fadzila.; & Said, Ismail. (2015). Outdoor Environments as Children's Play Spaces: Playground Affordances. I Bethan Evans, John Horton, Tracey Skelton (eds.). *Play, Recreation, Health and Well Being, Geographies of Children and Young People*, 9. 87-108.
https://doi.org/10.1007/978-981-4585-96-5_7-1
- Bergnehr, Disa. (2019). Barnperspektiv, barns perspektiv och barns aktörskap - en begreppsdiskussion. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5, 49-61
<https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1373>
- Elvstrand, Helene. & Lago, Lina. (2020). 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, Helene., Lago, Lina., Björk, Anna., Claesson, Sebastian., Karlsson, Marcus., Storm, Annika., Lundh, Linda., Almroth, Andreas., Claesson, Tobias., Eklund, Erika. & Häljeskog, Zacharias. (2022). Hur får vi kvar dem på fritids?: Att utveckla fritidshemmets verksamhet med fokus på de äldsta eleverna. *Venue*, 5(21).
<https://doi.org/10.3384/venue.2001-788X.4128>
- Fangen, Katrine. (2005). *Deltagande observation*. Liber.
- Fredholm, Kent. (2021). *Genvägar, omvägar och irrvägar. Gymnasielevs användning av maskinöversättning under uppsatsskrivande på spanska*. Karlstad University Studies 2021:8, Karlstads universitet, Studia Romanica Upsaliensia 89, Uppsala universitet.
- Gibson, James Jerome. (1979/2014). The theory of affordances. I Jen Jack Gieseking & William. Mangold. (Eds.). *The people, place and space reader* (pp. 56-60). Routledge.
- Hedré, S. (2022). *Fritidshemmets (mellan)mål och mening. Positioneringar i kollegialt samtalande mellan fritidshemspersonal*. Doktorsavhandling, Högskolan Väst.
- Hjalmarsson, Maria. (2013). Governance and voluntariness for Children in Swedish Leisure-Time Centres: Leisure-Time Teachers Interpreting Their Tasks and Everyday Practice *IJREE*, 1(1) 86–95.
- Hjalmarsson, Maria. & Odenbring, Ylva. (2020). Compensating for unequal childhoods: Practitioners' reflections on social injustice in leisure-time centres. *Early Child Development and Care*, 190(14), 2253-2263.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1570176>
- Hjalmarsson, Maria., Ljung Egeland, Birgitta. & Carlman, Peter. (2023). Professional Dilemmatic Spaces in Swedish School-Age Educare. *International Journal for Research on Extended Education*.
- Holmberg, Linnéa. (2018). *Konsten att producera lärande demokrater*. Doktorsavhandling, Stockholms universitet.
- Holmberg, Linnéa. & Kane, Eva. (2020). Den tacksamma leken: Lek som retorisk resurs i svensk fritidshemsforskning. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 25(2–3), 92–113
<https://doi.org/10.15626/pfs25.0203.05>
- Lager, Karin (2020). Possibilities and Impossibilities for Everyday Life: Institutional Spaces in School-Age Educare. *International Journal of Research on Extended Education*, 8(1), 22-35.
<https://doi.org/10.3224/ijree.v8i1.03>
- Lager, Karin & Gustafsson-Nyckel, Jan. (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/spn0-8f76>

- Lago, Lina & Elvstrand, Helene. (2021). Ett eget utrymme: barns perspektiv på kontroll i relation till fritidshemmets gränser, *Barn*, 2(3), 15–28.
<https://doi.org/10.5324/barn.v39i2-3.3785>
- Lago, Lina. & Elvstrand, Helene. (2022). Elevers perspektiv på att sluta i fritidshem. I H. Elvstrand. & L. Lago. (Red). *Barn i fritidshem* (s. 91–105). Stockholm: Liber.
- Ljusberg, Anna-Lena (2023). The concept of pupils' interests in the context of school-age educare in Sweden, *Early Child Development and Care*, 193(2), 223-234,
<https://doi.org/10.1080/03004430.2022.2075356>
- Løndal, Knut. (2010). *Revelations in bodily play. A study among children in an after-school programme*. Norweigan School of Sport Science.
- Norqvist, Maria (2022). *Fritidshemmets läroplan under förhandling. Formulering, tolkning och realisering av del fyra i Lgr11*. Doktorsavhandling. Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap. Umeå universitet.
- Ohlsson, Robert. (2021). Meningsbegreppet i pedagogiken: En reflektion över meningsdomäner och meningsskapandets modaliteter. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 26(2-3), 85-110.
<https://doi.org/10.15626/pfs26.0203.07>
- Saar, Tomas. (2014). Towards a new Pedagogy in the after-school setting. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(2), 254-270.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.883722>
- Saar, Tomas., Löfdahl, Annica. & Hjalmarsson, Maria. (2012). Kunskapsmöjligheter i svenska fritidshem. *Nordisk Barnehageforskning*, 5(3), 1–13.
- Skolverket. (2022.) *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (202b). *Elever och personal i fritidshem. Läsåret 2021/22*. Diarienummer: 2022:378. Stockholm: Skolverket.
- Skundberg, Øystein. (2022). Lokens instrumentelle verdi: fire eksempler fra praktisk-pedagogisk litteratur. In *Pedagogikkens idé og oppdrag* (p. 1 online (nettilkoblet) ressurs (s. 27–41). Fagbokforlaget.
- van Langenhove, Luk, & Harré, Rom (1999). *Positioning theory*. Blackwell.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Zeihner, Helga. (2009). Institutionalization as a Secular Trend. In Jens Qvortrup., William A Corsaro & Michael-Sebastian Honig (Eds.). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 127-139). Palgrave Macmillan: United Kingdom.

Vol 18, nr 1 2025

Utbildning & Lärande

Introduktion: Samarbete och frihet i lärande. Perspektiv på skolutveckling och pedagogisk praxis

Iris Ridder

Speciallärares och specialpedagogers relationskompetens i arbete med elevers kamratrelationer och med relationer till elevernas föräldrarektors rörlighet i Sverige: En kunskapsöversikt

Jonas Aspelin, Daniel Östlund & Anders Jönsson

Kunskapsbildning för professionellt lärande genom kollegiala samtal

Jaana Nehez, Katina Thelin, Veronica Sülau, Eva Kane & Karin Rönnerman

STREAM-didaktik i förskola med litteracitet(er) i fokus – mellan att öppna för det okända och söka efter det kända

Helena Hansen & Ann-Christine Vallberg Roth

A School Improvement Project about Digital Technology and Differentiated Instruction: Outcomes and a Project Model

Johanna Lundqvist, Margareta Sandström, Karin Franzén, Gun-Marie Wetso, Ulrika Larsdotter Bodin & Petra Runström Nilsson

Erbjudanden om barns meningsskapande i lärarledda aktiviteter i fritidshem

Sanna Hedrén & Maria Hjalmarsson

Risk eller frisk? Tvärprofessionell samverkan för att förebygga att barn i förskola och skola hamnar i svårigheter

Maria Olsson

Masterutdannede barnehagelærere – mellom myndighetenes intensjoner og barnehageeierens ansvar

Kristina Axelsen Ivarson