



Högskolan
Kristianstad

Högskolan Kristianstad

291 88 Kristianstad

044 250 30 00

www.hkr.se

**Självständigt arbete, 15 hp.
Magisterexamen i utbildningsvetenskap
VT 2020
Fakulteten för lärarutbildning**

Undervisning i fritidshemmet: konstruktionen av undervisningsbegreppet i gränslandet mellan två traditioner

Christian Andersson

Författare

Christian Andersson

Titel

Undervisning i fritidshem: konstruktionen av undervisningsbegreppet i gränslandet mellan två traditioner.

Handledare

Charlotte Tullgren

Bedömande lärare

Sören Augustinsson

Examinator

Anders Jönsson

Abstract

Fritidshemmet erhöll från och med höstterminen 2016 en mer uttalad plats i styrdokumenterna i och med att verksamheten fick ett eget kapitel i läroplanen. Maktavarna bakom läroplanskapitlet framhöll klart och tydligt att det handlade om ett förtydligande av uppdraget, inte en förändring av detsamma. Hur blev det med den saken? När fritidshemmets uppdrag ges en mer tydligt uttalad plats i styrdokumenterna görs detta med en ny språkdräkt och begreppsflora som för tankarna till en mer traditionellt utbildningspolitisk och skolinspirerad diskurs. I denna uppsats riktas fokus mot undervisningsbegreppet och med utgångspunkt i hur detta begrepp skrivs fram i kapitel 4 i Lgr 11 (Skolverket, 2019) och tillhörande kommentarmaterial (Skolverket, 2016) var syftet att, med hjälp av diskursanalys, diskutera, analysera och problematisera konstruktionen av undervisningsbegreppet. Diskursanalys förstås här som såväl en teoretisk som metodologisk ram där en särskild modell har använts för att bearbeta, analysera och diskutera ovanstående styrdokument, med ett särskilt fokus på just undervisningsbegreppet. Resultaten av denna analys visar att fritidshemmets uppdrag i stort och framförallt undervisningsbegreppet befinner sig mitt i en diskursiv maktkamp mellan en diskurs som värnar om traditionellt klassiska fritidshemspedagogiska omsorgs- och socialpedagogiska värden och en utbildningstraditionell diskurs som på många sätt utmanar föreställningen om vad ett fritidshem är. Vidare har denna diskursiva kamp analyserats i förhållande till fritidshemseleven och hur hen positioneras i gränslandet mellan dessa. Fritidshemmets uppdrag förtydligas, men till vilket pris?

Ämnesord

Fritidshem, undervisning, kapitel 4, läroplan, lgr11, diskursanalys

Author

Christian Andersson

Titel

Teaching in school-age educare: the construction of the concept of teaching in the borderlands between two traditions.

Supervisor

Charlotte Tullgren

Assessing teacher

Sören Augustinsson

Examiner

Anders Jönsson

Keywords

School-age educare, teaching, chapter 4, curriculum, lgr11, discourse analysis

Innehållsförteckning

| | |
|--|----|
| 1. Inledning och problemformulering | 6 |
| 1.1 Syfte och frågeställningar | 8 |
| 2. Bakgrund..... | 9 |
| 2.1 Vägen fram till fritidshemmets första styrdokument | 10 |
| 2.2 Det pedagogiska programmet..... | 11 |
| 2.3 Fritidshemmet + skolan = sant? Vägen fram till giftermålet..... | 13 |
| 2.4 Giftermålet med skolan – fritidshemmet bjuds in med armbågen | 14 |
| 2.5 Fritidshemmets vandring ur skuggan och in i ljuset – men till vilket pris? | 17 |
| 3. Fritidshemmet som forskningsområde | 20 |
| 3.1 Nationell och internationell forskning om fritidshemmet | 20 |
| 3.2 Forskning om undervisning i fritidshemmet | 22 |
| 4. Teoretiska och metodologiska utgångspunkter | 25 |
| 4.1 En socialkonstruktionistisk ingång till diskursbegreppet | 25 |
| 4.2 Diskursbegreppet..... | 27 |
| 4.3 Diskursanalys – ingång till metod | 29 |
| 4.5 Urval..... | 30 |
| 4.6 Metod och tillvägagångssätt..... | 30 |
| 4.6.1 Bekanta sig med det empiriska materialet..... | 31 |
| 4.6.2 Organisera det empiriska materialet..... | 31 |
| 4.6.3 Närläsning | 32 |
| 4.6.4 Tematisering | 32 |
| 4.6.5 Kontextualisering | 32 |
| 4.8 Metoddiskussion..... | 34 |
| 5. Resultat och analys | 37 |
| 5.1 Undervisning i fritidshemmet: Omsorg om barnet..... | 38 |
| 5.2 Undervisning i fritidshem: Den kvalificerade eleven..... | 41 |

| | |
|--|----|
| 5.3 Undervisning i fritidshemmet: En diskursiv kamp..... | 44 |
| 5.4 Undervisning i fritidshem: Konstruktionen av fritidshemseleven | 46 |
| 6. Diskussion..... | 50 |
| 7. Förslag till vidare forskning | 54 |
| 8. Referenslista | 55 |
| Bilaga..... | 59 |

1. Inledning och problemformulering

I januari 2015 beslutade riksdagen att ett förtydligande av fritidshemmets uppdrag fordrades och detta uppdrag gavs till Skolverket som arbetade fram det som idag är fritidshemmets egna kapitel, kapitel 4, i *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet*, Lgr 11 (Skolverket, 2019). Från att tidigare enbart erhållit en implicit plats i styrdokumentet, där fritidshemmets uppdrag underförstått skulle tolkas och ingå i det som framförallt och uttryckligen var skolans uppdrag, erhöll fritidshemmet från och med införandet av kapitlet en mer tydligt uttalad och framskriven plats i läroplanen. I ett regeringsbeslut (2015, sid. 4) motiveras syfte och behov av ett förtydligt uppdrag enligt följande:

De läroplaner som gäller för förskoleklassen och fritidshemmet gör det endast i tillämpliga delar. Detta skapar en otydlighet för huvudmän och personal vid verksamheternas genomförande. Om ett särskilt avsnitt för förskoleklassen och ett för fritidshemmet införs i respektive läroplan blir det tydligare vad respektive verksamhet ska ha för innehåll.

Fritidshemmets dolda tillvaro i tidigare läroplaner hade skapat en oklarhet i hur uppdraget skulle förstås och genomföras och därför stipulerades behovet av ett förtydligande. Tonvikten låg på att *förtydliga* och detta synliggjordes vidare i beslutet där det står: ”Avsikten är endast att göra *förtydliganden* inom ramen för nuvarande reglering. Det är inte aktuellt att ge huvudmännen några nya uppgifter eller utökat åtagande.” (Regeringsbeslut, 2015, sid. 5, egen kursivering). Helena Karis, undervisningsråd på Skolverket, är inne på samma spår när hon kommenterar syftet bakom läroplanskapitlet: ”Vi har ingen tanke på att ändra fritidshemmets uppdrag utan vill *förtydliga* syftet och innehållet” (Koch, Lärarnas tidning, 2015, egen kursivering).

Meddelandet är följaktligen klart och tydligt; Det handlar om att *förtydliga*, inte förändra. Härefter uppstår det problemområde som föreliggande uppsats ämnar undersöka och problematisera, nämligen hur fritidshemmet, och närmare bestämt begreppet undervisning, konstrueras i såväl kapitel 4 i Lgr 11 (Skolverket, 2019) som tillhörande kommentarmaterial (Skolverket, 2016)¹. Vad görs med begreppet undervisning i dessa texter? Går det verkligen att förtydliga något utan att förändra? Denna studie tar sin utgångspunkt i att språket inte enbart är en avspegling av vår verklighet utan de facto

¹ Lgr 11 har uppdaterats vid ett antal tillfällen sedan införandet 2011 och den senaste upplagan släpptes 2019 vilket förklarar varför kommentarmaterialet är av tidigare årgång än läroplanen.

spelar en aktiv roll i formandet av sagda verklighet (i det här fallet fritidshemmet). Med utgångspunkt i att språket, i det här fallet texten, är en produktiv kraft (Svensson 2019) motiveras valet att studera dessa texter. I och med införandet av det nya läroplanskapitlet (Skolverket, 2019) stod fritidshemmet och dess verksamhet dessutom inför en helt eller delvis ny begreppsflora som skulle fungera som förklaringsmodell för vad fritidshemmet är, där begrepp som undervisning, elev och lärare får ses som tydligaste exempel på denna förändrade begreppsflora. Vän av ordning kan visserligen motsätta sig och mena på att dessa begrepp inte alls är nya för fritidshemmet, då de har varit en underförstådd del av fritidshemmets begreppsapparat allt sedan sammanslagningen med skolan under 90-talet. Om inte annat tydliggjordes det 2010 i den nya skollagen (2010:800) där fritidshemmets lärandeuppdrag och begrepp som undervisning, utbildning och elev skrevs fram. Dessa begrepp har dock på många sätt haft en perifer plats i talet om fritidshemmet där istället verksamhet, barn och pedagog har använts. Nedanstående citat från en rapport från Skolverket stryker under detta.

Enligt våra intervjupersoner är problemet således inte själva innehållet i läroplansdelen utan signalvärdet i att det överhuvudtaget finns en läroplansdel för fritidshemmet där begrepp som "undervisning" och "lärare" används istället för "lärande" och "fritidspedagog". Detta är något som helt enkelt utmanar föreställningar om vad fritidshemmet ska vara. (Skolverket 2018)

Det här citatet hade på många sätt kunna stå ensam som motivering för föreliggande uppsats valda problemområde där styrdokumentstexterna i allmänhet och den förändrade begreppsfloran i synnerhet problematiseras. Notera att ledande personer bakom såväl bestämmelser om som framskrivandet av kapitel 4 menade på att intentionen var att förtydliga och *inte* förändra. Med tanke på ovanstående citat kan detta ifrågasättas.

Den här uppsatsen tar sitt teoretiska avstamp i diskursanalysen (vilken diskuteras i kapitel 5) och intresserar sig för språket och framförallt vilka effekter det har. Som tidigare nämnt ser en diskursanalytiker inte språk och texter som enbart avbildande utan intresserar sig istället för text och språk som en *produktiv kraft*. En av förgrundsfigurerna inom diskursanalysen är Foucault. Nilsson (2008) menar att en av Foucaults utgångspunkter är att vi måste titta på saker och ting med en viss skepsis, framförallt sådant som ses som naturligt och självklart. När så fritidshemmets uppdrag tas upp till ytan för att förtydligas och detta görs genom att helt eller delvis byta skepnad, via sin nya plats i styrdokument, då uppstår en misstänksamhet och en vilja att förstå det som händer.

För att avgränsa och konkretisera ett explicit fokusområde väljer jag att rikta blicken mot ett centralt begrepp i den nya framskrivningen, nämligen undervisningsbegreppet. I och med införandet av fritidshemmets läroplanskapitel stod det klart att undervisning bildar en central del av den begreppsflora som omfattar beskrivningen av fritidshemmets läroplanskapitel. Detta synliggörs inte minst genom att begreppet undervisning står med 25 gånger på en och en halv sida i läroplanskapitlet (Skolverket, 2019). Talet om fritidshemmet förändras alltså på ett tydligt vis framför våra ögon och detta ämnar föreliggande uppsats att undersöka närmre.

Vad är då undervisning i fritidshemmet? Vi kommer att röra oss i dessa kretsar men vi kommer inte att utgå från den passiva formen som frågan ovan utgör utan istället fokuseras hur undervisningsbegreppet blir till och konstrueras i kapitel 4 i Lgr 11 (Skolverket, 2019) och tillhörande kommentarmaterial (Skolverket, 2016). Frågan är alltså inte vad undervisning i fritidshemmet är i sin renaste form, utan hur begreppet blir till och vilka diskurser som framträder. När undervisningsbegreppet skrivs fram i fritidshemmets kapitel i läroplanen (Skolverket 2019) händer något och presenteras inte bara utan det skapas och blir till utifrån hur det skrivs fram, vad som lyfts fram och vad som inte lyfts fram och beroende av den diskurs som begreppet skrivs fram inom.

[...] den mest intressanta frågan är inte vilken verklighet texter eventuellt avbildar utan vilka verkligheter och sanningar texter är med om att skapa och, inte minst, hur detta skapande går till. I diskursanalys förskjuts den traditionella uppmärksamheten för hur verkligheten är, till förmån för hur verklighet skapas. (Svensson 2019 sid. 81).

Undervisningsbegreppet konstrueras i nämnda dokument och detta ämnar föreliggande uppsats att diskutera och problematisera.

1.1 Syfte och frågeställningar

Med utgångspunkt i hur begreppet undervisning skrivs fram i kapitel 4 i Lgr 11 (Skolverket, 2019) och tillhörande kommentarmaterial (Skolverket, 2016) ämnar denna studie, med hjälp av diskursanalys, diskutera, analysera och problematisera konstruktionen av undervisningsbegreppet i sagda texter.

2. Bakgrund

”Alla behöver inte börja sin uppsats med att prata om de gamla grekerna!” Orden är yttrade av min handledare Charlotte Tullgren (u.å) där ”de gamla grekerna” ses som metafor för fritidshemmets tidiga historia. Det är lätt att greppa om för mycket och intentionen att vilja utbilda om fritidshemmets historik och utveckling sedan tidernas begynnelse är möjligtvis god men i sammanhanget inte särskilt nödvändig. Avgränsningar måste göras och jag väljer därför att ta avstamp i det som kan räknas som fritidshemmets första riktiga styrdokument, nämligen *Pedagogiskt program för fritidshem* (Socialstyrelsen, 1988). Fritidshemmen har genomgått betydande reformer allt sedan dess och för att få en större förståelse för läroplanskapitlet och begreppen däri som de är framskrivna idag, behöver vi förstå vägen fram och de glidningar i diskurser som har ägt rum. Just begreppet diskurs är återkommande i den här texten och dess innebörd berördes kort i inledningen men kommer att utvecklas i kapitel 4. För att rama in ytterligare och sätta in läsaren i ett sammanhang kan en förklaringsmodell av diskursbegreppet vara att likställa det med begrepp som diskussion, konversation eller talet om något (Svensson, 2009). Diskurs kan ses som ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (Börjesson, 2003). Diskurser av idag måste ställas mot diskurser av igår för att ges värde och därför ämnar denna bakgrund att ta med läsaren på en resa från införandet av det *Pedagogiska programmet*, vidare till det som jag har valt att kalla för *Giftermålet med skolan* tills vi slutligen landar i nutidens styrdokument. Bakgrunden kommer oundvikligen bli en del av den analys och det resultat som framträder längre fram i uppsatsen, dels som ett sätt att beskriva vad fritidshemmet har varit, vilka begrepp och diskurser som har omgärdat densamma för att kunna hänga upp dagens begreppsflora i något, så att de inte står helt för sig själv.

De nedslag som görs är främst i olika rapporter, granskningar, skollagar och läroplaner som på olika sätt har styrt och styrt om fritidshemmets uppdrag. Tanken är inte att avbilda *en* verklighet utan bakgrunden har som främsta funktion att sätta in läsaren i en kontext och hur olika tankeströmningar och maktförskjutningar gällande fritidshemmet har bidragit till förändringar och glidningar i talet om fritidshemmets verksamhet och i slutänden dess undervisning som det skrivs fram i det kapitel i läroplanen som fritidshemmet blev tilldelat. Hur blev dagens fritidshem till?

2.1 Vägen fram till fritidshemmets första styrdokument

Den här delen kommer främst att fokusera på *Pedagogiskt program för fritidshem* (Socialstyrelsen, 1988) och hur fritidshemmets uppdrag beskrivs häri. Men för att förstå uppkomsten av detta program behöver vi backa bandet något och titta på de faktorer som ledde fram till programmet. I början av 1960-talet befann sig Sverige i en stark expansion och högkonjunktur (Statistikmyndigheten SCB, 2016) och som en följd av detta kom fler i arbete, däribland landets kvinnor, vilket gjorde att ett utökad behov av barnomsorg än en gång aktuell. Rohlin (2012) beskriver 60–70-talen som en tid då olika social- och utbildningsreformer genomfördes i hög takt. Inom ramen för detta genomfördes bland annat en barnstugeutredning mellan åren 1968 och 1975 där det genomfördes fyra utredningar om förskolor och fritidshem. Detta mynnade bland annat ut i en utredning som kom att kallas för *Barns fritid* (SOU 1974:42). I denna går att finna förslag för barnomsorgen och med särskilt fokus på åldrarna 7–12, bland annat: heldagsomsorg för barn som har arbetande och/eller studerande föräldrar, heldagsomsorg för barn med behov av särskilt stöd och omsorg samt ett förslag om ett pedagogiskt program för fritidshemsverksamheten som pekar på vikten av utveckling av barns självständiga och sociala utveckling, bland annat genom att barnen ges möjlighet att få vara med och utforma verksamheten på olika vis vilket följande citat förtydligar; ”Barn och vuxna utgör tillsammans ett arbetslag för fritid” (SOU 1974:42 s. 13). Vidare nämns det även att fritidshemsverksamheten ska ses som en viktig jämlikhetsfråga som bör ges högsta prioritet, sett i kölvattnet av att fler kvinnor är och ska få vara i arbete. Här konstrueras fritidshemmet utifrån likvärdighets- och barnrättighetsfrågor.

Utredningen om skolans inre arbete (1974), hädanefter förkortat till SIA-utredningen, var en annan utredning som kom att påverka fritidshemmen vid den här tidpunkten. Bland annat skrivs det fram förslag om samlad skoldag som kom att beröra fritidshemmets verksamhet. I grunden handlade det om att ordna sysselsättning för barnen på eftermiddagen, likt syftet med arbetsstugorna i slutet av 1880-talet. Rohlin (2012) beskriver det som ett sätt att ge barnen förutsättningar för ett framtida samhällsengagemang. Förslaget var att barnets skoldag skulle bli, precis som namnet antyder, samlad och ett tydligare ansvar för barnets hela dag skrevs fram. Fokus på social fostran löpte så här långt som en röd tråd genom verksamheten, oavsett styrning eller tillvägagångssätt. Ett socialpedagogiskt tankesätt läggs på fritidshemmet och en ambition om att förbättra barnens livsvillkor hamnade i fokus. Utifrån de ideologier som omger

perioden 60-80-talet märks en förskjutning och förändring gällande fritidshemmets verksamhet och uppdrag. Det handlade inte så mycket om att det var ett annat uppdrag som fordrades, det förebyggande arbetet och utvecklingen av barnens sociala liv låg fortfarande i förgrunden, utan det var snarare hur det talades om det som ändrades. En skiftning från att arbetsstugans uppdrag som innehöll idéer om att kompensera, förebygga och fostra barnet socialt med ett tydligt syfte att forma dugliga och moraliska medborgare som höll sig borta från gatan, till ett fritidshem som istället knöt sin verksamhet i relation till familjen och hemmet. ”Förskjutningen tolkar jag som att gå från en social arena till en socialpedagogisk dito” (Rohlin 2012 sid. 145).

2.2 Det pedagogiska programmet

I kölvattnet av ovannämnt upprättades det under 1980-talet ett pedagogiskt program för fritidshemmet (Socialstyrelsen 1988). Utgångspunkten var att detta program skulle fungera rådgörande för pedagoger som arbetade i fritidshemmet med ett tydligt innehåll och former för fritidshemsverksamheten. Häri beskrivs fritidshemmet som ett gemensamt ansvar för hela staten men med en tydlig skrivning om att det är fritidshemmets personal, tillsammans med barnen, som har ansvar för verksamhetens utformning. I uppdraget ingår att barnen ska ges möjlighet till en *meningsfull fritid* där möjlighet till varaktiga *och goda relationer* med barn och vuxna ska finnas. Vidare skrivs det fram att en inriktning och ett arbete med *omsorg, stöd och stimulans för barnets utveckling* bör bedrivas medvetet. Vikten av att utgå från barnets situation, vilket kan härledas till det som kom fram i utredningen *Barns fritid* (SOU 1974:42), konkretiseras. Ett exempel på målskrivning i programmet är följande:

Målen för fritidshemmets verksamhet baseras också på den pedagogiska tradition som vuxit fram inom den svenska förskoleverksamheten och som inom socialtjänsten lyfts fram till att gälla alla omsorger om barn och ungdom. Enligt dessa mål bör verksamheten tillsammans med hemmen skapa bästa möjliga betingelser så att varje barn kan

- Rikt och mångsidigt utveckla sina känslö- och tankemässiga tillgångar.
- Utvecklas till en öppen hänsynsfull människa med förmåga till inlevelse och till samverkan med andra, i stånd att komma fram till egna omdömen och problemlösningar.
- Grundlägga en vilja att söka och använda kunskap för att förbättra såväl egna som andras livsvillkor. (Socialstyrelsen 1988 sid. 21)

Det fokus som stipuleras ovan gällande samverkan med hemmet förtydligas ytterligare genom att ”Fritidshemmen ska göra det möjligt för människor att förena föräldraroll och yrkesroll. De ska vara ett komplement till hemmet och barnens sociala och kulturella miljö i övrigt.” (Socialstyrelsen 1988 sid. 22). Hemmet och fritidshemmets gemensamma

uppgift blir att samverka till en god och utvecklande uppväxtmiljö för barnen samt att ge dem en trygg omsorg under den skolfria delen av dagen samt under lov dagar. Här växer en begreppsflora fram som beskriver uppdrag och verksamhet, som idag benämns som undervisning, som tar sin utgångspunkt barnet självt. Målet är framförallt en personlig och individuell utveckling, social fostran, god uppväxtmiljö. När det gäller samarbetet med skolan, det som idag benämns som att *komplettera skolan*, finns det inget tydligt framskrivet pedagogiska programmet. Skolan nämns som en institution och myndighet bland många som på olika sätt möter, stödjer och utvecklar barnen.

Det pedagogiska programmet skriver fram ett holistiskt uppdrag där fritidshemmet, *tillsammans med hemmet*, stödjer och hjälper till i barnets hela utveckling, *såväl fysiskt, socialt, emotionellt som intellektuellt*. Det enskilda barnet, dess intressen och personliga utveckling samt ett större samhällsuppdrag såsom att fritidshemmen skall minska skillnaderna mellan *barns uppväxtvillkor* skrivs fram. I programmet tydliggörs även att fokus inte ska ligga på huruvida barnen lär sig bestämda kunskaper eller färdigheter utan fokus ska ligga på det som finns beskrivet här ovan och verksamheten förväntas stödja barnens hela utveckling, arbeta för att barnen ska känna trygghet och omsorg samt ge dem sammanhang i tillvaron samt stimulera deras intressen (Socialstyrelsen 1988). *Omsorg, trygghet och utveckling* är begrepp som är ständigt återkommande i beskrivningarna av verksamhetens uppdrag och följande citat förstärker detta: ”För en positiv utveckling krävs att barnen känner trygghet och har tillgång till vuxnas stöd och omtanke” (Socialstyrelsen 1988 sid 56). Trygghet, stöd och omtanke, begrepp som i dagens läroplan mer ska förstås implicit snarare än som explicit del av uppdraget.

Beskrivningen av fritidshemmets uppdrag i *Pedagogiskt program för fritidshem* (Socialstyrelsen 1988) har alltså ett tydligt omsorgs- och utvecklingspedagogiskt fokus, något som Rohlin (2012) benämner som den socialpedagogiska arenan som sedermera övergår i den utbildningspedagogiska arenan vilket kommer att beskrivas i avsnittet som behandlar *Giftermålet med skolan*.

Startskottet för institutionaliseringen av barns fritid avfyras i och med detta program ytterligare och fritidshemsverksamheten hade därmed, för första gången, fått tydliga mål och ett tydligt innehåll. Fritidshemmets första styrdokument var därmed ett faktum. Ett styrdokument som klargör ett fritidshemspedagogiskt uppdrag (verksamhet) som ska ta sin utgångspunkt både i eleven och gruppen och utifrån detta arbeta samhällsförändrande.

Stödande, solidaritet, värderingar, uppväxtvillkor, samverkan med andra, hänsynsfullhet utgör härmed en begreppsflora och ett tal om och en beskrivning av vad fritidshemmets uppdrag är och ska verka för.

2.3 Fritidshemmet + skolan = sant? Vägen fram till giftermålet.

I början av 90-talet påbörjades och sedermera accelererade det som häri benämns som *Giftermålet med skolan*. Den samlade skoldagen hade varit på tapeten länge och på många sätt samordnade de olika verksamheterna redan. 1991 släpptes en utredning (SOU 1991:54) som syftade till att driva på utvecklingen i riktning mot en organisatoriskt och pedagogiskt samlad verksamhet för skola och skolbarnomsorg. Motiveringen till idén om heldagsomsorg beskrivs dels bero på det kraftigt ökande antalet barn i verksamheten där en jämförelse som görs i utredningen visar på skillnaderna mellan 1971 när 19 000 barn i åldern 7-12 hade plats i fritidshem och 1989 när drygt 160 000 barn i samma ålder var placerade i landets olika fritidshem. Det ökade barnantalet inom institutionen accentuerade vikten av ett statligt ansvar för barnets hela dag. Dessutom skrivs det fram att det sker en stor utveckling i åldern 7-12; ”Tonvikten i utvecklingen ligger på de sociala aspekterna, dvs. barns och ungas kompetens att förstå, handla och orientera sig i omvärlden. Den ökade självständigheten och förmågan till eget ansvarstagande växer ur samspelet med andra, vuxna och jämnåriga kamrater.” (SOU 1991:54 sid. 11). Utifrån detta menas att det måste finnas någon som möter upp och finns med i barnens process till blivande samhällsmedborgare och detta ska göras utifrån en helhetssyn där skola och barnomsorg gemensamt tar ansvar för barnens livslånga lärande. Denna vilja förtydligas i en regeringsproposition från 1997.

Regeringens avsikt är att ett gemensamt synsätt på barns och ungdomars utveckling lärande från tidig ålder skall utvecklas och att de pedagogiska verksamheterna anpassas för att möta den nya krav som samhällsförändringarna innebär för individen. Genom en integration av förskolan s.k. sexårsverksamhet, skolan och skolbarnomsorgen kan verksamheten för barnen förbättras. Integrationen skall framförallt ses som en pedagogisk fråga med en fokusering på en utveckling mot mer av gemensamma mål, förhållningssätt, arbetsformer och synsätt i de olika verksamheterna. Ett viktigt syfte är att arbetslag med olika kompetenser skall kunna utvecklas som arbetsform för att bättre möta barns olika behov av stöd och stimulans. (Regeringen 1997, sid 48)

Vidare i skrivelsen går det på sidan 49 att läsa följande:

Det har varit en brist att den nya läroplanen (Lpo 94) inte kom att omfatta också skolbarnomsorgens och förskolans verksamhet. Arbetet med en gemensam läroplan påbörjades redan 1991, men fullföljdes aldrig på grund av nya direktiv. Regeringen anser att läroplanen nu bör ersättas av ett gemensamt måldokument för förskolans verksamhet för

sexåringar, grundskolan och skolbarnsomsorgen, som bygger på det organisatoriska och pedagogiska utvecklingsarbete som pågår i många kommuner.

Ovannämnt låg sedermera till grund när skolbarnsomsorgen fördes in i skollagen 1998 där Skolverket blev tillsynsmyndighet. Giftermålet med skolan var ett faktum. Men vad innebar det för fritidshemmets verksamhet? Hur konstrueras fritidshemmet i de dokument som avser skolan?

2.4 Giftermålet med skolan – fritidshemmet bjuds in med armbågen

Från och med höstterminen 1998 reviderades och anpassades läroplanen så att de hädanefter även innefattade fritidshemmet vilket mynnade ut i läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1998). Vilka konsekvenser fick detta för fritidshemmets verksamhet? Hur beskrivs samt vilken roll fick fritidshemmet i den nya läroplanen? Hur skulle uppdraget förstås? Vid en närmre titt i Lpo 94 nämns fritidshemmet endast vid sju tillfällen och två av dessa innefattar rubriker och som en del av något annat. Det fritidshem som i det pedagogiska programmet gavs en framträdande plats med ett uttalat innehåll verkade nu istället i periferin och skulle förstås som en del av en större helhet där förskola, skola och skolbarnsomsorg nu var integrerat med varandra. Framskrivningen av fritidshemmet uteblev, vilket så klart gav effekter och konsekvenser.

Kritiken mot denna utveckling lät inte vänta sig och i en rapport från Skolverket (1999) som syftade till att utvärdera kvalitén i fritidshemmet ställer de sig frågan: ”Finns fritids?”. På så sätt problematiserades utvecklingen av fritidshemmet utifrån det faktum att dess implicita och något undandömda plats i läroplanerna på många sätt hade lett till en utarmning av verksamheten. Det ”ekonomiserade barnet (och fritidshemmet)” (Skolverket 1999a sid. 54) sätter fingret på hur fritidshemmet har fått stå tillbaka i en tid av effektivisering och besparingar vilket har inneburit en verksamhet som många gånger reduceras till en övervakningsinstitution snarare än en pedagogisk verksamhet. Beskrivningen av fritidshemmet antar en dystopisk ton och förtydliganden fodrades.

Införandet av *Allmänna råd med kommentarer för fritidshem* (Skolverket 1999b) hade som funktion att förtydliga, ge råd och kommentarer kring hur fritidshemmet tillämpar såväl läroplan som skollag. Det förtydligas dock tidigt att ”Allmänna råd är generella rekommendationer om tillämpningen av en författning. De anger hur någon *kan* eller *bör* handla i ett hänseende och/eller syftar till att påverka utvecklingen i en viss riktning och

främja en enhetlig rättstillämpning.” (Skolverket 1999b sid. 10). Till skillnad från skollag och läroplaner som snarare stipulerar vilket innehåll och/eller vilka mål som *skall* följas har råden en mer vägledande funktion. Likväl är det ett styrdokument vari en beskrivning av fritidshemmet går att finna och är därför av intresse i bakgrundsbeskrivningen av fritidshemmets utveckling.

Hur beskrivs fritidshemmet verksamhet (som jag häri härleder till viss del som synonymt till undervisning)? Vari läggs tyngdvikten och hur påverkar detta i förlängningen talet om fritidshemmet? I det pedagogiska programmet synliggjordes en begreppsflora som riktade sig främst mot värdegrundsfrågor, individens uppväxtvillkor och relation/samverkan med andra. Rohlin (2012) beskriver eran fram till och med fritidshemmets inträde i skolans värld som en *socialpedagogisk arena* där barns sociala utveckling var fritidshemmets uppdrag framför allt. Dessa visioner synliggörs även i ovannämnda råd. Fritidshemmet beskrivs som en pedagogisk verksamhet som ska fokusera samvaro i grupp, identitetsutveckling, värnandet av olikheter och därigenom levandegöra ett demokratiskt förhållningssätt (Skolverket 1999b). Häri redogörs också vikten av att komplettera skolan, såväl tids- som innehållsmässigt. Fokus i den här texten ligger på det innehållsmässiga och häri beskrivs vikten av att erbjuda barn en meningsfull fritid där ”verksamheten bör vara rolig och stimulerande för barnen och ta till vara på deras nyfikenhet, företagsamhet och lust att lära.” (Skolverket 1999b sid. 14). Värde- och nyckelord *såsom samspel med kamrater, social kompetens, trygghet, lek och skapande verksamhet, omsorg och omvårdnad* visar på en begreppsflora som tydligt håller fast vid traditionellt fritidshemspedagogiska värden så som de är beskrivna i tidigare dokument om fritidshemmet samtidigt som en första glidning i diskursen synliggörs där företagsamhet och ett lärande-fokus tar mer plats. Dock används framförallt begrepp som omsorg och omvårdnad om barnet fortsatt som förklaringsmodell för den pedagogik som skulle genomsyra fritidshemmets verksamhet.

I fritidshemmets uppgift ingår att förena *omsorg och omvårdnad* i vid mening med en god pedagogisk verksamhet, vilket innebär att *omsorg och pedagogik bör ses som en helhet*. Verksamheten bör bygga på insikten att varje barns utveckling och lärande är oupplösligt förenat med dess emotionella, sociala och fysiska välbefinnande. (Skolverket 1999b sid. 15)

Fritidshemmet lägger tyngdpunkten vid *något annat* och detta förstärks i avsnittet som rör fritidshemmets kompletterande uppdrag. Häri beskrivs det att fritidshemmet ska erbjuda barnen något annat, andra erfarenheter och andra värden än det som fokuseras i skolan. Personalen på fritidshem beskrivs besitta andra kompetenser vilket ger innehållet

en annan inriktning. ”Med sin mer uttalade inriktning på barnens allmänna välbefinnande och på gruppen och dess sociala liv kan fritidshemmet till exempel vara ett värdefullt komplement i elevvårdsarbetet och bidra till att minska grogrunden för mobbning, trakasserier eller andra problem som kan uppstå inom barngruppen” (Skolverket 1999b sid. 15).

Ovanstående kompletterings-uppdrag får stå som exempel för hur fritidshemmets uppdrag under den här tiden och även en tid framöver är inne i en förändringsprocess. Visserligen skrivs fritidshemspedagogiska värden fram för att tydliggöra uppdraget men från att tidigare ha stått på egna ben skulle nu delar av fritidshemmets uppdrag förstås i förhållande till annan verksamhet. Vidare går det även att utläsa en vag, men tydlig skiftning i begreppsfloran i valda delar av de allmänna råden. Begrepp som *kunskaper*, *färdigheter* och *lärande* växer fram samtidigt som intentioner kring att varva teoretiska och praktiska inslag belyses så att ”en större balans mellan olika former för lärande uppnås” (Skolverket 1999b, sid. 15). Häri synliggörs en diskursiv glidning i framskrivningen av uppdraget och en begreppsflora i förändring. Rohlin (2012, sid. 17) beskriver detta som en inträde den utbildningspedagogiska arenan och ger bland ett exempel på denna glidning;

”Begreppet ”social kompetens” associeras till en vidare tolkning av begreppet än ”social fostran”. Social kompetens ska förstås som en mer kvalificerad förmåga som inte bara handlar om utvecklingen i sig utan också en förmåga att skickligt och kvalificerat använda sig av en social talang. Förskjutningen i synen på hur tiden inom fritidshemmet används tar nu form utifrån nya föreställningar och nytt tänkande om hur yngre skolbarns tid kan disponeras och ges innebörd inom ramen för skolan.

I och med det målfokus som tog fart redan vid införandet av det pedagogiska programmet, skapade det förväntningar på barnen där ett lärande ska ske, en form av nyttoaspekt där det inte längre handlade om en utveckling för egen skull, utan för att kvalificera sig för något. Fritidshemmet förklaras nu alltså i relation till och inom ramen för skolans verksamhet vilket ger synbara förändringar i talet om vad fritidshemmet är och hur fritidshemmets uppdrag ska förstås. Det är också här som kritiken i Skolverkets rapport (1999a) hämtar sin kraft ifrån när frågan ”Finns fritids?” ställs. Allmänna råd må göra adekvata försök i att rekommendera hur fritidshemmet *kan* och *bör* förstås och tillämpas utifrån skollagsbestämmelser och läroplan, men när detta sker inom för annan verksamhet, då händer det något med ursprungsidén om vad verksamheten är. Fritidshemmet har nu gått från att ha ett eget pedagogiskt program, till att bakas in och

förstås utifrån annan verksamhets intentioner och i nästa del beskrivs vägen ur detta och fram till ett eget läroplanskapitel.

2.5 Fritidshemmets vandring ur skuggan och in i ljuset – men till vilket pris?

Med skollagen (2010:800) har fritidshemmet fått ett tydligare uppdrag med inriktning på att stimulera elevernas utveckling och lärande. Fritidshemmet har därigenom fått en närmare koppling till förskoleklassen och de obligatoriska skolformerna. Mot den bakgrunden är det av vikt att klargöra delar av innehållet i uppdraget [...] (Skolverket 2014 s. 3)

Fritidshemmet får 2010 ett tydligare framskrivet lärandeuppdrag (Skollagen 2010:800) och förändringarna och den diskursiva glidningen i talet om fritidshemmets uppdrag fortsätter i obruten takt. Fritidshemmets uppdrag förtydligas och det görs genom tydliga förändringar i talet om fritidshemmet. Det citat som inleder detta kapitel är taget från de uppdaterade allmänna råden för fritidshemmet (Skolverket, 2014) som i takt med de förändringar som omgärdar fritidshemmet även förändrar hur rekommendationer och intentioner skrivs fram. Skolinspektionen (2010) släpper, strax innan fritidshemmets lärandeuppdrag förtydligas i skollagen, en rapport där kritik gällande kvaliteten i fritidshem framförs. Bland annat skrivs det fram att fritidshemmen inte lever upp till sin potential som pedagogisk verksamhet och det poängteras att fritidshemmen på ett tydligare sätt kan och bör bidra till att stimulera barns utveckling och lärande. Fritidshemmets verksamhet omformas och omkonstrueras framför våra ögon och det en förändrad begreppsflora fungerar här som styrningstekniker för detta. När fritidshemmets uppdrag förtydligas, görs det genom en delvis förändrad begreppsflora men framförallt ett tydligare fokus på lärande och utveckling. Vidare skrivs det i rapporten att det pedagogiska uppdraget måste tas mer på allvar genom att personal i fritidshem dels ges möjlighet att lägga större fokus på fritidshemsverksamheten, snarare än skolans verksamhet, dels måste förståelsen för fritidshemmets lärandeuppdrag utvecklas och fördjupas. Dessutom skrivs det fram att ”Skolinspektionen håller det även för mycket troligt att en hög kvalitet i fritidshemmets verksamhet gynnar elevernas kunskapsutveckling i grundskolan.” (Skolinspektionen 2010, sid. 7, egen kursivering). Glidningen i beskrivningen av fritidshemmets uppdrag som nämnts tidigare i den här uppsatsen får i och med detta en förnyad kraft där fokus på lärande, kvalificering och skolans vinster av fritidshemmets uppdrag lyfts fram och poängteras.

Dessa förändringar sker i nära samklang med den nya läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr 11 (Skolverket, 2011) som, bland annat genom att integrera kursplaner och kunskapskrav, ville få fram en läroplan med tydligare och mer kunskapsorienterade mål. Vad innebar detta för fritidshemmet? Hur påverkar ovanstående förändringar innehållet och beskrivningarna av fritidshemmets uppdrag i de styrdokument som omger fritidshemmet? Som tidigare nämnt tog Skolverket (2014) fram nya allmänna råd med anledning av det förstärkta lärandeuppdraget med följande faktum att fritidshemmet därmed blev positionerade närmre förskoleklassen och de obligatoriska skolformerna.

Förskjutningen, eller glidningen, i beskrivningarna av fritidshemmets uppdrag är ett återkommande tema i denna bakgrund, som en del i förståelseapparaten inför analysen av det fritidshem som framträder i dagens styrdokument. Över tid har förskjutningen från omsorg och omvårdnad tagit vägen via omsorg, utveckling och lärande till att från och med den här tidpunkten rikta in sig mer mot utveckling och lärande. Samverkansuppdraget mellan fritidshem, förskoleklass och grundskolan lyfts fram ytterligare bland annat genom att det skrivs fram att "fritidshemmets lärmiljöer med möjligheter till interaktion och lek med kamrater och med kunniga och intresserade vuxna, har större möjligheter att utvecklas och lära sig än barn som inte haft tillgång till dessa miljöer" (Skolverket 2014, sid 13). Sociala relationer, grupprocesser och relationella perspektiv förklaras nu ännu tydligare utifrån en nyttoaspekt i relation till lärande och utveckling, snarare än till barnet själv. Numera beskrivs barnet på fritidshem som en elev, fritidshemmets verksamhet varvas med undervisningsbegreppet och fritidshemmet ska nu förstås som utbildning vilket ytterligare lyfter fram en förändrad begreppsflora som ger nya sätt att tala om och förstå fritidshemmet och dessa aktörer i detta. Detta, till viss del nya, uppdrag måste förstärkas och förbättras (Skolinspektionen, 2010) och en avslutande rekommendation som Skolinspektion väljer att lyfta fram är att "Fritidshemmets uppdrag bör förtydligas i de statliga styrdokumenterna särskilt när det gäller lärande- och utvecklingsuppdraget liksom avseende kraven på en god omsorg" (Skolinspektionen, 2010 sid. 33)

Uppdraget behöver alltså förtydligas och då med särskilt fokus på lärande, medan omsorg får stå tillbaka som god tvåa. Ovanstående kan ses som av varandra såväl beroende som

oberoende anledningar bakom det beslut som Regeringen tog i januari 2015 och som lyder enligt följande:

Regeringen uppdrar åt Statens skolverk att lämna förslag till ändringar i de förordningar om läroplaner som gäller för förskoleklass och fritidshem och vissa andra förordningar om läroplaner, i syfte att förtydliga dels förskoleklassens och fritidshemmets uppdrag, dels övergången mellan förskola, förskoleklass, fritidshem och skola. (Regeringsbeslut 2015 sid. 4)

Skolverket fick alltså i uppdrag att förtydliga fritidshemmets uppdrag i läroplanen vilket sedermera ledde fram till fritidshemmets kapitel i läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr 11, Skolverket 2019) vars innehåll och uppdrag började gälla ute i verksamheterna från och med 1 juli 2016. Denna bakgrund har syftat till att ge en överskådlig inblick i hur fritidshemmets uppdrag och framförallt beskrivningarna av detta uppdrag har förändrats över tid och därmed belysa de glidningar i talet om fritidshemmet som har ägt rum. I inledningen av uppsatsen togs ett citat upp från *Lärarnas tidning* där Helena Karis, undervisningsråd på Skolverket, poängterar att syftet med kapitlet är att förtydliga, inte förändra. Som denna bakgrund har visat finns det anledning att mena att det nästintill är en omöjlighet att göra förtydliganden utan att på något sätt även förändra. Detta kan ske explicit där faktiska tillägg och förskjutningar av fokus görs men även implicit, där den/de diskurser som omger oss påverkar det som lyfts fram och det som inte lyfts fram. Lgr 11 (Skolverket 2019) och kommentarmaterialet till fritidshemmet (Skolverket 2016) utgör kommunikativa maktmedel som bidrar till olika sätt att tala om (diskurser) och förstå fritidshemmets uppdrag. Hur beskrivs fritidshemmets uppdrag och kanske framförallt; hur konstrueras undervisningsbegreppet i ovannämnda styrdokument? Innan uppsatsen går djupare ner i den frågan, tas vägen via tidigare forskning för att dels skapa en överblick över den forskning som finns, dels för att visa på varför just denna studie behövs.

3. Fritidshemmet som forskningsområde

När nu vägen fram till fritidshemmets läroplanskapitel i Lgr 11 (Skolverket 2019) i stora drag är presenterad blir nästa steg att sätta in föreliggande uppsats i ett forskningssammanhang. Varför behövs den? Vilken lucka fyller den? Följande del ämnar sätta in läsaren i detta.

”Forskningen om fritidshem är förhållandevis liten, vilket sannolikt beror på att verksamheten och yrket är relativt ungt” (Falkner & Ludvigsson 2016). En av de vanligast förekommande meningarna som kommer på tal när fritidshemmet som forskningsområde ska beskrivas är att fritidshemmet inte är beforskat i någon större omfattning samt att behovet av ytterligare studier är stort och viktigt för att området ska etableras vetenskapligt. Det finns så klart fog för att påstå detta, samtidigt är fritidshemmet som forskningsområde på stark uppgång. De senaste fem åren har exempelvis nio avhandlingar publicerats och vetenskapliga artiklar, antologier och andra studier publiceras i rask takt. Med det sagt finns det kunskapsluckor att fylla och här nedan följer en översikt över fritidshemmet som forskningsområde, såväl nationellt som internationellt. Den angränsande forskning om undervisning i fritidshem som finns kommer även den att presenteras för att påvisa den lucka som den här uppsatsen ämnar fylla, i alla fall till viss del.

3.1 Nationell och internationell forskning om fritidshemmet

De studier och avhandlingar som har genomförts har företrädesvis inriktats mot yrkesgruppen fritidspedagoger och hur de, tillsammans med fritidshemsverksamheten, har integrerats med grundskolan och läraren i densamma och hur detta har påverkat såväl verksamhet som pedagoger (Johansson 1984; Calander 1999; Hansen 1999; Munkhammar 2001; Haglund 2004; Hjelte 2005). I dessa studier framträder en beskrivning om ojämställdhet i mötet mellan de olika professionerna, där skolan många gånger anses ha tolkningsföreträde och där skolans diskurs överskuggar samt intar en särställning gentemot fritidshemmets. Detta görs även synligt när Lager (2015) undersöker det spänningsfält som finns mellan organisationsnivå och verksamhetsnivå gällande det systematiska kvalitetsarbetet i fritidshemmet. Det resultat som framträder är bland annat att skolans mer individuella inriktning används som norm när fritidshemmen arbetar med systematiskt kvalitetsarbete. Däremot syns inga tydliga mönster att så är

fallet i utförandet av undervisning i verksamheten utan det är snarare på en organisationsnivå som skolan fungerar som norm.

Vidare förekommer avhandlingar som studerar och belyser fritidspedagogernas förändrade yrkesidentitet och profession, samt fritidspedagogens arbete med relationer och vikten av relationsskapandet barn-barn. (Ihrskog 2007; Andersson 2013; Dahl 2014). Därtill har även fritidshemmets uppdrag och potential att utföra detsamma studerats utifrån dess möjligheter att erbjuda barnen en likvärdig utbildning utifrån olika uppväxtvillkor, till exempel kopplat till socioekonomisk segregation som en följd av bland annat decentralisering, kommunalisering och ökat individuellt fokus (Andishmand 2017). I anslutning till detta område finner vi ett av de senaste bidragen till den fritidshemspedagogiska forskningen, nämligen Holmbergs (2018) avhandling. Här avhandlas hur olika fostranspraktiker påverkar, formar och styr medborgare – i detta fall elever i fritidshem – men även hur dessa elever skapar sig själva utifrån fritidshemmet som social inrättning, med målet att bli demokratiska medborgare. Haglund (2016) problematiserar verksamheten via en komparativ studie där diskurser i fritidshemmets innehåll, med fokus på de diskurser som omgärdar begreppet fritid och vilka implikationer det kan få på verksamheten, relateras till den amerikanska motsvarigheten *afterschool-programs*.

Fritidshemmet som verksamhet är i princip unikt för Sverige och Norden vilket gör att den internationella forskningen riktigt specifikt mot fritidshemmet inte är så omfattande. I Danmark och Norge återfinns forskning som studerar barnet, leken och fritidshemmet som social konstruktion med utgångspunkt i ett barndomssociologiskt perspektiv (Hviid & Højholt 2008, Kjaer 2011, Öksnes 2008). Ett av de mer nutida, internationella bidragen till ett angränsande område till fritidshemmet, nämligen *school age care* som översatt till svenska blir *skolbarnomsorg*, är Hurst (2017) avhandling som med hjälp av Foucaults verktygslåda studerar, analyserar och kritiserar förgivetta ganden om barn i åldrarna 9-12 i den Australienska *skolbarnomsorgen*. Hurst analyserar försanttaganden som menar att barn i denna ålder ses som mer problematiska att arbeta med och det är detta, tillsammans med andra förgivetta ganden om barndomen samt hur barnen i detta åldersspann positioneras inom forskningen som utgör avhandlingens studieområde.

3.2 Forskning om undervisning i fritidshemmet

Forskning om undervisning på fritidshemmet är fortfarande i sin linda, givet att det nya läroplanskapitlet för fritidshemmet är så pass nytt. Avhandlingar på området lyser fortsatt med sin frånvaro, i alla fall om vi vänder oss mot forskning som mer fokuserar undervisning i fritidshemmet. Givetvis behandlar tidigare forskning, bland annat det som är nämnt här ovan, lärande, uppdrag etc. men det specifika undervisningsbegreppet och analyser av detta är försvinnande liten. Däremot finns det studier och artiklar som riktar sig mer direkt mot alternativt angränsat till området undervisning i fritidshemmet.

Lager (2018) använder i sin artikel data från en fallstudie där hon har följt två lärares arbete med undervisning i fritidshem i förhållande till läroplanens intentioner. Den helhetssyn på undervisningen i fritidshemmet som finns beskriven i läroplanskapitlet för fritidshemmet (Lgr 11, Skolverket 2019) där omsorg, lärande och utveckling ska bilda en helhet används som underlag och Lager följer lärarna utifrån faserna planering, genomförande, dokumentation utvärdering och uppföljning för att se vilka uttryck undervisning i fritidshem tar sig i förhållande till nationella mål. Här framträder bland annat hur undervisningen befinner sig i gränslandet mellan det som Lager kallar för socialpedagogisk diskurs och utbildningsdiskurs. Trygghet och omsorg utgör en del, samtidigt som det fokuseras att barnen ska lära sig och bli bättre på något. Slutsatserna som dras i artikeln är att även om undervisning är starkt förknippat med lärande blir trygghet och omsorg naturligt en del av undervisningen, framförallt då den socialpedagogiska diskursen är den mer dominerande av de två. I Lagers artikel undersöks hur undervisningsbegreppet, som det är beskrivet i styrdokumentet, tar sig uttryck i fritidshemmets verksamhet. Detta till skillnad från föreliggande uppsats som inte ämnar beskriva utfall eller vad undervisning är och kan vara, utan istället fokuserar hur det produceras och konstrueras i styrdokumentet.

I artiklar som kan anses angränsa till området analyserar Holmberg och Ljusberg (2019) kurslitteratur som riktar sig mot fritidshem där de ämnar erbjuda en skildring av talet om fritidshemmet som utmanar föreställningar och förgivettaganden och som skapar underlag för diskussion. Framförallt är resultatet kring det som benämns som ideala lärandet i fritidshemmet särskilt intressant där det (lärandet) positioneras som något som ska vara informellt, spontant och flyktigt samtidigt som det ska vara skollikt i form av målfokuserad och planerad verksamhet. Lärarens och elevens roll analyseras också i

förhållande till detta där läraren förväntas agera pedagogisk garant samt ge utrymme för barnets medbestämmande och frihet. Lärande, så som det beskrivs i artikeln, fungerar till vissa delar som synonym till undervisning där lärandets process är i fokus, snarare än lärandets slutprodukt.

Artiklar som behandlar fritidshemmets positionering mellan omsorgstradition och utbildningstradition (Falkner och Ludvigsson 2019, Hjalmarsson 2019) framställer på olika sätt den något ambivalenta tillvaro som fritidshemmet rör sig i. Den här uppsatsen har i inledningen med ett citat om hur fritidshemmet utmanas i grunden och i dessa artiklar beskrivs dessa utmaningar på olika sätt. Ledordet i artiklarna är utbildning, snarare än undervisning som fokuseras i häri, men området är detsamma och dessa artiklar motiverar vikten av att fortsatt undersöka fritidshemmets delvis nya tillvaro, i form av bland annat läroplanskapitlet.

Även i magister- och masteruppsatser finns ett groende intresse för undervisning i fritidshemmet där bland annat Eklund (2019) & Hagberg Kindlund (2019) har studerat och undersökt detta område utifrån hur pedagoger och lärare uppfattar och beskriver begreppet undervisning i förhållande till uppdraget. Resultat visar att det saknas en entydig syn på vad undervisning är, en viss styvmoderlighet gentemot begreppet samt olika beskrivningar om hur de olika lärarna ser på vad undervisning är. Föreliggande uppsats ämnar skapa större förståelse för konstruktionen av begreppet, vilket till viss del kan utgöra samtalsunderlag för vidare förståelse av hur begreppet kan omsättas i praktiken.

I antologin *Fritidshemmets didaktik* (2017) diskuteras hur didaktik-begreppet ska förstås inom ramen för fritidshemmets verksamhet då det, precis som tidigare nämnda begrepp i den förändrade begreppsfloran, inte har en traditionellt given plats i fritidshemmet. Undervisningsbegreppet förstås i antologin såväl implicit i diskussioner om didaktik och lärande men även explicit där det i ett kapitel problematiseras utifrån svårigheten att använda och tillämpa ett språkbruk och terminologi som traditionellt hör skolan till men samtidigt görs försök att förstå begreppet inom ramen för fritidshemsverksamheten. Här konstrueras och förstås undervisning i fritidshem utifrån ett slutmål som handlar om att utveckla social-relationella förmågor. Hur undervisningen görs i fritidshemmet beskrivs bland annat genom lek men också genom att beskrivas som någonting annat än dess traditionella, skolorienterade innebörd. Fånga tillfället i flykten (sid. 46) används som en

förklaringsmodell för hur undervisning kan se ut i fritidshemmet i en vidare bemärkelse. Det handlar alltså om en undervisning som utgår från barnets situation och något som händer i stunden och den didaktiska förmågan ligger i att fånga detta och arbeta vidare med. Undervisningen positionerar sig här en bit ifrån det som undervisning traditionellt har förståtts som i en klassrumsmiljö.

Ovanstående visar att det finns såväl ett intresse som ett behov för ytterligare forskning inom uppsatsens valda område. Undervisning i fritidshem är ett relativt ungt och framförallt obeforskat område och föreliggande studie intresserar sig främst för hur begreppet konstrueras i läroplanen saknas vilket till viss del täcker uppkomna luckor. Hur genomförs en sådan undersökning? Vilka teoretiska och metodologiska utgångspunkter väljs för att möta ovanstående område och syfte? Detta presenteras i kommande kapitel.

4. Teoretiska och metodologiska utgångspunkter

Det teoretiska perspektivets syfte och funktion i en uppsats är att fungera som ett "raster" genom vilket vi söker förståelse för det område som vi har valt att undersöka. Beroende på vilka "glasögon" som den undersökande parten väljer att ta på sig när hen analyserar ett visst område, kommer olika resultat att synliggöras. Resan fram till valt perspektiv kan börja i olika ändar och ta olika vägar. I vissa fall härleds valet av teoretiskt perspektiv till författarens epistemologiska (kunskapssyn) och ontologiska (hur världen är beskaffad) syn på världen, sin samtid och valt område. Utifrån dessa perspektiv väljs sedan ett sätt att se på *något*, i det här fallet undervisning i fritidshem, som överensstämmer med detta. I andra fall är det forskningsfråga och syfte som styr utfallet av teoretiskt perspektiv och beroende på hur frågan ställs väljs sedan ett perspektiv och lämplig metod ut. Allt som oftast sammanfaller dessa olika val och utgör därmed tillsammans ingångsvärden när forskaren väljer att undersöka ett specifikt område, utifrån specifika frågeställningar och utifrån ett specifikt perspektiv. Det görs traditionellt ingen större skillnad mellan teori och metod inom diskursanalysen (Winther Jørgensen & Phillips 2000) och även i den här uppsatsen ska diskursanalysen förstås såväl som en teori och en metod för att bringa ytterligare perspektiv på valt område. Dock kommer en uppdelning ske i framskrivningen, för att förstå de olika beståndsdelarna. I den efterföljande analysen arbetar dock teori och metod i symbios.

4.1 En socialkonstruktionistisk ingång till diskursbegreppet

Innan vi närmar oss ett försök till förståelse av vad diskursbegreppet är och hur en diskursanalys genomförs tar vi vägen via något som anses vara tätt sammanlänkat dessa begrepp, nämligen det socialkonstruktionistiska perspektivet. Ett grundfundament inom detta perspektiv är en kritisk, på gränsen till misstänksam, inställning mot självklar kunskap och utgångspunkten blir istället att förstå verkligheten som en produkt av människors tolkningar, konstruktion och sätt att kategorisera densamma (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Det socialkonstruktionistiska perspektivet förtydligas ytterligare när författarna (2000, sid. 11-12) räknar upp fyra premisser som binder samman "fältet".

- En kritisk inställning till självklar kunskap

- Historisk och kulturell specificitet
- Samband mellan kunskap och sociala processer
- Samband mellan kunskap och social handling

Sammanfattningsvis lyfter de olika premisserna den socialkonstruktionistiska synen på att vår kunskap om världen inte kan betraktas som en objektiv sanning utan istället blir verkligheten tillgänglig för oss genom våra kategoriseringar, att vår syn på kunskap om vår verklighet alltid är kulturellt och historiskt präglad och hur vi uppfattar världen skapas och upprätthålls i sociala processer och interaktion, samt att olika sociala världsbilder leder till olika sociala handlingar där vissa former av handlingar blir naturliga med andra otänkbara. När så fritidshemmet, och texter om fritidshemmet, befinner sig under lupp används det här teoretiska perspektivet som ett övergripande paraplybegrepp, eller en ontologisk ingång, där diskursanalytikern går in med en viss skepsis kring det som finns framskrivet. Framförallt i förhållande det som inledde denna uppsats, nämligen att de som står bakom framskrivningen av kapitel 4 i Lgr 11 (Skolverket, 2019) och tillhörande kommentarmaterial (Skolverket, 2016) menar på att kapitlet i sig inte förändrar synen på vad fritidshemmet är eller hur uppdraget ska förstås. I det socialkonstruktionistiska perspektivet framställs världen som antiessentialistisk (Winther Jørgensen & Phillips, 2000) vilket ska förstås som att världen konstrueras socialt och diskursivt snarare än att det finns essenser, en inre natur, i olika skeenden.

En fråga som då kan ställas, vilket också härleds till den vanligast förekomna invändningen mot detta perspektiv, är om någonting verkligen finns eller om allt bara är konstruerat? Den här uppsatsen gör inga sådana antaganden. De styrdokument som är föremål för analys och diskussion finns i allra högsta grad och i dessa finns uppdrag, syfte och mål med fritidshemmet presenterade. Däremot, och utifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv, är ingångsvärdet en skepsis mot textens självklarhet och att den på något sätt enbart har en avbildande och förtydligande roll och istället analyseras och dessa dokument med utgångspunkt i att någonting görs i framskrivandet av dessa texter, till viss del explicit men framförallt implicit, och att detta sker inom ramen för den diskurs och den samtid vi lever i. Detta leder oss vidare till diskurs-begreppet och dess analys.

4.2 Diskursbegreppet

Sökandet efter en enkel förklaring av begreppet diskurs får i det närmaste ses som en utopi men följande citat fångar, med breda penseldrag, in hur diskurs som begrepp kan förstås; ”Diskurser representerar eller föreställer verklighet – samtidigt som *diskurser skapar världen genom läggande av tyngdpunkter och givande av selektiva skildringar*” (Börjesson 2003, sid 19, egen kursivering). Å ena sidan står fritidshemmets styrdokument som en ren representation för och förklaring av fritidshemmets uppdrag, å andra sidan gör texten om fritidshemmet något med framställningen och förståelsen av fritidshemmet, bland annat genom, som nämnt ovan, läggande av tyngdpunkter och selektiva skildringar. Hur skrivs undervisningsbegreppet fram? Vilka val görs? Hur skildras det? En konstruktion av begreppet sker. Diskursbegreppet går vidare att likställa med begrepp som *diskussion*, *konversation* eller *talet om något* (Svensson 2009). Diskurs kan alltså ses som ett bestämt sätt att tala om och förstå världen och i denna uppsats förstås begreppet diskurs utifrån detta. Talet (texten) om fritidshemmet konstrueras utifrån den diskurs och den samtid vi befinner oss i, alltså utifrån ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (fritidshemmet och den utbildningspolitiska sfären).

I talet om och beskrivningen av diskurs och diskursanalys går det inte att frångå att nämna Michel Foucault. Foucault ses som en av de stora förgrundsfigurerna inom diskursanalysen och mycket av det som vi vet om diskursanalys och dess underliggande begrepp har sina rötter i Foucaults tankar. ”Foucault följer den generella socialkonstruktionistiska premissen att kunskap inte bara är en avspeglning av verkligheten. Sanningen är en diskursiv konstruktion och olika kunskapsregimer anger vad som är sant och vad som är falskt.” (Winther Jörgensen & Philips 1999, sid. 19). Nilsson (2008) beskriver Foucaults gärningar och utgångspunkter genom att lägga tyngdpunkten vid att möta olika områden och ’sanningar’ med skepsis och undvika att hamna i förgivettaganden kring hur vår verklighet är beskaffad. När Foucault själv beskriver vad diskurs är skriver han bland annat att diskurser är ”praktiska handlingar som systematiskt bildar de objekt de talar om” (Foucault, 2002, sid. 67). Texten, i det här fallet styrdokument som skriver fram fritidshemmets uppdrag, ses som en produktiv kraft där olika språkhandlingar görs och genom detta konstrueras en bild av hur exempelvis undervisning i fritidshemmet ska förstås. Diskursbegreppet används för att synliggöra mönster och därmed avtäcka diskurser i läroplanskapitlet för fritidshem och

med fokus på hur undervisning konstrueras. Winther Jørgensen & Phillips (2000, sid?) resonerar kring diskurs och dess analys enligt följande:

De diskursanalytiska angreppssätten bygger på en strukturalistisk och post-strukturalistisk språkfilosofi som hävdar att vårt tillträde till verkligheten alltid går genom språket. Med hjälp av språket skapar vi representationer av verkligheten, som aldrig bara är speglingar av en redande existerande verklighet – *representationerna bidrar till att skapa den*. Det betyder inte att verkligheten inte finns; betydelser och representationer är nog så verkliga. Den fysiska världen finns också, men den får *bara betydelse genom diskurs*. (egen kursivering)

Ovanstående citat kan användas som förklaringsmodell där utgångspunkten är att språket bidrar till att skapa en form av verklighet och i den här uppsatsen används verkligheten och fritidshemmet synonymt. De beskrivningar som görs synliga i de styrdokument som omgärdar och styr fritidshemmet fungerar inte enbart som en presentation och en målbild över verksamheten utan den är även produktiv och *gör* något med innehållet utifrån de val som görs kring vad som ska skrivas fram och fokuseras vilket Bergström och Boréus (2012, sid. 221) förtydligar när det skriver att: ”Språket återger inte verkligheten utan bidrar till att forma den”. I de texter som denna uppsats fokuserar konstrueras undervisningsbegreppet via olika språkhandlingar. De beskrivs inom en viss tid, en viss ram, en viss kontext, utifrån en viss diskurs. Vissa delar skrivs fram, vissa hålls i det fördolda, olika delar värderas högre, andra lägre och i allt detta konstrueras begreppen framför våra ögon. I detta föds ett tal om fritidshemmets undervisning och vi får andra sätt att förstå såväl begreppet som verksamheten på. En glidning från en diskurs till en annan har använts tidigare i denna uppsats och detta kommer vara en central del av resultat och analys. Ett skifte, ett nytt att se på något sker inte bara från en dag till en annan utan sker över tid där nyanser i talet om något förändras och en glidning, eller övergång, sker. Det kan liknas vid paradigmskiften men i detta fall väljer undertecknad istället att skriva om en diskursiv kamp. Börjesson (2003) nämner diskursiv kamp som i grunden handlar de strider som sker inom/runt om diskursen där olika sätt att tala om världen, eller ett fenomen, kämpar för att nå dominans. Tidigare bakgrund och forskning om fritidshemmet vittnar om denna diskursiva kamp där den socialpedagogiska och utbildningspedagogiska diskursen har kämpat om utrymmet på ett tydligt vis. Hur synliggörs och framförallt hur påverkar dessa olika traditioner, denna glidning från en tid till en annan och denna kamp framskrivandet av undervisningsbegreppet?

Ovanstående diskussion om diskursbegreppet, med utgångspunkt i det socialkonstruktionistiska perspektivet, ska i den här uppsatsen ses som paraplybegrepp

och förklaringsmodell för det den ontologiska utgångspunkt som den här uppsatsen vilar på. En idé om hur världen är beskaffad som handlar om att titta på olika fenomen med viss skepsis och där ingångsvärdet är att språk, i det här fallet texter, inte enbart fungerar som en återspeglning av hur uppdraget är utan istället ska texten och hur olika begrepp skrivs fram förstås som handlingar varigenom dessa begrepp konstrueras. Hur ska denna teoretiska ingång omvandlas i ett metodologiskt genomförande av studien?

4.3 Diskursanalys – ingång till metod

Föregående avsnitt har haft till syfte att skapa förståelse för den här uppsatsens teoretiska utgångspunkt, det raster som styrdokumentet ska passera i analysen. I kommande avsnitt ämnas förklara hur diskursanalysen kommer att genomföras som metod.

Med utgångspunkt i att föreliggande uppsats ämnar belysa och problematisera konstruktionen av undervisningsbegreppet i fritidshem blir diskursanalysen, sammantaget med tidigare nämnda utgångspunkter såväl en teoretisk utgångspunkt som metod för att göra detta. Det som diskursanalysen försöker göra är bland annat ta sig bakom språkets mer beskrivande roll och istället närma sig den mer produktiva rollen som språket har (Svensson 2019). Bergström och Boréus (2012) understryker detta genom att förklara att språket inte kan anses återge verkligheten direkt och på ett enkelt sätt utan istället bidrar den till att forma den. Börjesson (2003) menar att diskursanalys handlar om att titta bortom frågan om vad som är sant och riktig och istället fokusera på de ramar och gränser för hur vi kan förstå saker och ting som diskurser sätter. Börjesson (2003, sid 19) exemplifierar detta via följande citat: ” Istället för att fråga sig hur staten ser ut, ställs frågor kring hur, när och varför staten blev till – och vilka dess verkningar är.”. Som diskursanalytiker ställer jag mig vid sidan om fenomenet och funderar kring vad som görs snarare än vad som är. Så med andra ord: Hur görs, eller konstrueras, undervisningsbegreppet i fritidshemmets styrdokument? Detta är denna uppsats fokus och via de skrivningar som görs i styrdokumentet, och utifrån de ramar eller den kontext (diskurser) som är rådande används vissa tekniker för att konstruera undervisningsbegreppet. De ramar som den här uppsatsen utgår från presenteras under rubriken *Kontextualisering*, lite längre fram i det här arbetet.

I de styrdokument som är i fokus förr analys gör språket, framskrivandet, något med innehållet, något som inte görs synligt vid en första anblick utan som istället förstås

utifrån olika styrningstekniker och som diskursanalytiker ska du presentera dessa för läsaren. Däremot framträder inte diskurserna av sig själv utan det krävs kreativitet och en forskare som delvis dramatiserar sina observationer (Börjesson 2003, Svensson 2019). Nedan beskrivs först och främst de urval av dokument som har gjorts och varför dessa används i analysarbetet för att förstå konstruktionen av fritidshemmets undervisning.

4.5 Urval

Den här uppsatsen har haft fritidshemmets läroplanskapitel i Lgr 11 (Skolverket, 2019) i fokus genomgående och det är detta kapitel samt *Fritidshemmet – ett kommentarmaterial till läroplanens fjärde del* (Skolverket 2016) som är föremål för analys. Dessa två dokument fungerar som produktiva maktmedel såväl i dess renaste form, där fritidshemmets syfte och mål stipuleras, men utifrån de val som görs i framskrivandet av detsamma. Med utgångspunkt i den här uppsatsens teoretiska ramverk, där språket ses som en produktiv kraft, finns det få, om ens några, andra dokument som kan anses ges samma värde när det kommer till hur fritidshemmets undervisning konstrueras. Dessa två dokument ger på inget sätt en helhetsbild och det går att argumentera för att empirin kan och bör utökas till att även bestå av propositioner, statliga utredningar och granskningar för att sammantaget få en större helhetsbild av hur undervisning i fritidshem skrivs fram. Avgränsningar i förhållande till uppsatsens magnitud måste dock göras och med tanke på det tydliga maktmedel dessa är som två dokument som dagligen påverkar den reella verksamheten anser jag att dessa ger tillräckligt med stoff för att behandla studiens övergripande syfte.

4.6 Metod och tillvägagångssätt

Det diskursanalytiska arbetet är en kreativ process där diskursanalytikern aktivt ska göra något med sitt underlag för att avtäckas och påvisa de upptäckelser som görs. Svensson (2019) styrker detta och menar att en bra diskursanalys kännetecknas av ett kreativt tolkningsarbete som har en systematisk och disciplinerad arbetsgång. Svensson presenterar vidare ett, med betoning på ett, möjligt metodupplägg som en diskursanalytiker kan arbeta utifrån. Detta upplägg beskrivs här nedan där de olika stegen förklaras i förhållande till hur föreliggande analysarbete gick till.

4.6.1 Bekanta sig med det empiriska materialet

Precis i uppstarten av analysarbetet betonar Svensson (Svensson 2019, sid. 133) vikten av att bekanta sig med eller ”umgås med sitt empiriska material”. Det handlar helt enkelt om att starta upp tankeverksamheten genom att exempelvis skumläsa och bläddra i materialet. Genom att bekanta sig med sitt material menar Svensson (2019) att en blir känsligare för nyanser i materialet samtidigt som denna inledande fas även hjälper forskaren att kalibrera och finjustera sig själv.

Bekantgörandet med det material som jag har valt ut startade egentligen långt innan själva idén till den här uppsatsen var en realitet. I mitt arbete ute i verksamheten, men även i rollen som universitetsadjunkt, har styrdokumentet varit en del av den dagliga verksamheten. Den initiala fasen, bekantgörandet med materialet, fick framförallt fungera som en uppstart och kalibrering där det handlade om att jag med min förförståelse, vilken kommer diskuteras närmre i metoddiskussionen här nedan, behövde hitta vägar för att denna förförståelse inte skulle ”stå i vägen” i analysarbetet.

4.6.2 Organisera det empiriska materialet

Efter att bekantgörandet med materialet var det dags för nästa steg. I denna fas ska forskaren organisera sitt empiriska material och Svensson (2019) menar att redan här sker det en form av analys då de subjektiva valen i hur organisationen sker, ger mening i analysarbetet. I det här fallet innebar det jag organiserade upp i vilken ordning de olika dokumenten lästes samt göra en första genomläsning av varje dokument. Ordningen blev enligt följande:

- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr 11 (Skolverket 2019).
- Fritidshemmet: ett kommentarmaterial till läroplanens fjärde del (Skolverket 2016)

Motiveringen bakom varför dokumenten lästes i den här ordningen är för att författaren av denna uppsats vill mena att det är i den här ordningen som dokumenten hanteras även ute i verksamheterna och det är utifrån denna påverkansföljd som fritidshemmen agerar. Dessutom är kommentarmaterialet ett förtydligande av läroplanen och därmed ger det en logisk följd. Utifrån denna organisering genomfördes också de första genomläsningarna av dokumenten. Om det i det tidigare steget mer var av karaktären ”att slå i böcker” hade

jag nu en penna närvarande för att kunna stryka under intressanta passager, anteckna infall och idéer och spara på såväl aha-upplevelser som frågetecken som dyker upp längs vägen. I det här stadiet är alla tankar viktiga, selekteringen av tankar sker i nästa steg, så jag valde att skriva ner i princip varenda tanke och/eller frågetecken för få ett så fylligt underlag som möjligt.

4.6.3 Närläsning

Efter de inledande faserna som i mångt och mycket handlar om att lära känna och skapa sig en uppfattning om innehållet handlar detta steg om att börja läsa noggrant och på djupet. ”Vad sker här?” är en fråga som (Svensson 2019, sid 138) ger tips om att en ska ha med sig och denna fråga har följt med mig i stort sett hela arbetet. Genom att ställa den frågan och via upprepade närläsningar kalibreras och fokuseras analysverktyget, i det här fallet diskursanalytikern själv. Via denna fråga ökar även möjligheten att avtäckta delar som till en början inte görs direkt synliga, som sedan görs möjliga att tematisera. I denna fas ställer forskaren frågor till texten och blicken riktas mer mot språkbruk, variationer, tyngdpunkter etc. I detta steg påbörjades en mycket tydligare selektering och med hjälp av frågor till texten, framträder olika tema, som behandlas i nästa punkt.

4.6.4 Tematisering

Teman, rubriker, områden, kärt barn har många namn. Oavsett vad en väljer att kalla det kräver tematiseringsarbetet en stor portion av den kreativitet som Svensson (2019) förordar. I steg fyra fokuseras tematiseringen av de upptäckter som har gjorts. Tema, överrubriker eller frågeställningar som det blev i det här fallet hjälper till att ordna upp den analys som har gjorts så här långt. Frågor som ställdes var: Var läggs tyngdpunkterna? Hur synliggörs detta? Vilka tekniker? Hur konstrueras undervisningsbegreppet? Vilken roll har fritidshemseleven? Hur konstrueras fritidshemseleven? Utifrån frågeställningar och rubriker användes överstrykningspenna med olika färger, beroende på vilket tema, rubrik eller frågeställning som var i fokus. Utifrån detta framkom de rubriker som kan utläsas i kommande resultat- och analysdel.

4.6.5 Kontextualisering

I det avslutande steget *kontextualisering* menar Svensson (2019) att diskursanalytikern ska ta ett steg tillbaka och betrakta sina upptäckter från ett vidare perspektiv där analysen

placeras in i en samtidskontext. Vilken tid verkar fritidshemmet i och hur påverkar detta de val som görs i framskrivningen av fritidshemmet uppdrag? I denna uppsats kontextualiseras innehållet med hjälp av olika teorier som anser sig beskriva, förklara och förstå vår samtid, såväl i allmänhet som utbildning i synnerhet.

Biesta (2011) beskriver och diskuterar utbildning med utgångspunkt i att vi befinner oss i vad han väljer att kalla för 'mätningens tidevarv'. Kontentan är att istället för att försöka förstå utbildningens verkliga syfte, landar diskussioner och fokus ofta i utbildningens resultat och utfall. Begreppet 'learnification' används som ett sätt att förstå det som Biesta själv menar är ett utbildningspolitiskt samtida problem där vi i slutändan landar i att vi värderar det vi mäter snarare än att mäta det vi värderar. Rent utbildningspolitiskt befinner vi oss alltså i en tid av resultatfixering.

Denna samtidsanalys delas av Bornemark (2018) som i sin bok går till angrepp den mätkultur som råder i dagens Sverige. Hon ramar in sina tankar redan tidigt i boken.

Vi lever i en mätbarhetens tidsålder och vi löser våra problem genom att spalta upp, mäta och kvantifiera. Våra mantran ekar i styrdokument och på kvalitetskonferenser: effektivitet, kvalitetssäkring, evidensbaserad. Samtidigt ramar våra liv in av rankinglistor, betyg, kvalitetsindex, pulsmätare och stegräknare. Tilltron sätts därmed till yttre parametrar som vi tänker oss objektivt pekar ut den rätta vägen framåt. Vi flyr undan det subjektiva, det känslomässiga, det tillfälliga och den blotta tron och räknar istället: siffror, diagram och staplar verkar så mycket pålitligare. Ett resultat är att utrymmet för den praktiska kunskapen, för omdöme och situationskunskap blivit allt mindre. (sid. 9).

Gemensamt för Bornemark och Biesta är ett kritiskt förhållningssätt till den upplevda fixeringen som finns vid mätbarhet och resultatutfall. Jag gör häri ingen ansats att återge en helhetsbild av ovanstående författares mer djupgående tankar och förstår också att den kritiska ton som läggs an även påverkar utfallet i mitt kommande resultat. Dock ger ovanstående, med utgångspunkt i den här uppsatsens omfång, tillräcklig information för att rama in och kontextualisera dokumenten som ska analyseras.

Utöver detta förstås och kontextualiseras dokumenten även utifrån den historia som på olika sätt har lett fram till det som idag är styrdokument och kommentarmaterial och som finns beskrivet i bakgrundsdelen. Här förstås fritidshemmets framväxt i olika kontexter från införandet av det pedagogiska programmet 1988 (Socialstyrelsen) fram till dags dato. Rohlin (2012) beskriver ju bland annat olika tidsepoker och diskurser varigenom fritidshemmet har utvecklats och påverkats av och detta har funnits nära till hands under hela arbetet med att förstå hur undervisning i fritidshem konstrueras och utifrån vilken

förståelsehorisont. Dessutom sätts fritidshemmet idag in i en kontext där idén om livslångt lärande ses som en viktig pusselbit i det som Utbildningsdepartementet (2016) beskriver som något viktigt i den ”kunskapsintensiva, komplexa och globala värld vi lever i.” Det skrivs fram att målet är att Sverige ska vara en ledande kunskapsnation och med tanke på att utbildningsdepartementet skriver fram detta så tydligt får det så klart efterverkningar även på fritidshemmets verksamhet.

Sammanfattningsvis analyseras, diskuteras och problematiseras kapitel 4 i Lgr 11 (Skolverket, 2019) och tillhörande kommentarmaterial (Skolverket, 2016) med utgångspunkt i en teoribas som bygger mycket på en skepsis gentemot det som tas för givet, vilket i det här fallet kan sammanfattas med citatet från inledningen, nämligen: ”Vi har ingen tanke på att ändra fritidshemmets uppdrag utan vill *förtydliga* syftet och innehållet”. Utifrån denna skepsis används en metod för att förstå hur valda delar, i det här fallet undervisningsbegreppet, konstrueras och inom vilken diskurs detta görs, vilket kontextualiseras enligt ovanstående. Innan resultat och analys presenteras tas vägen via en metoddiskussion som dels problematiserar valt förfarande men även sätter in läsaren i en kontext gällande eventuella bias hos författaren.

4.8 Metoddiskussion

Syftet med denna uppsats är att belysa och problematisera hur undervisning i fritidshem konstrueras i sagda dokument samt föra en problematiserande diskussion om detta. Motiveringen till varför valet faller på att ta sig an detta med hjälp av diskursanalys som teori och metod är för att en sådan på ett tydligt vis riktar sitt intresse mot språkets produktiva kraft och hur det används för att skapa en verklighet. I det här fallet fokuseras framskrivningen av fritidshemmets verklighet. Givetvis går det att argumentera för att undersökningen kunde använt sig av ett innehållsanalytiskt förfarande som har ett kvantitativt tillvägagångssätt och som exempelvis intresserar sig för hur och hur ofta olika element används för att få fram bestämda idéer eller hur texten riktar sig till olika människor (Bergström & Boréus, 2012). Även om det finns gemensamma referenspunkter ligger inte intresset specifikt hur undervisningsbegreppet används eller vem de riktar sig mot utan *hur det blir till*. Utgångspunkten kunde även varit en mer övergripande kvalitativ textanalys och det går också att mena på att diskursanalysen, i den formen som den används i den här uppsatsen där texten är i fokus, är en del av paraplybegreppet textanalys. Valet föll dock på att istället motivera och förklara

ingångsvärden utifrån ovanstående ontologiska förklaringsmodeller och i en uppsats av den här storleken behöver vissa begränsningar göras, därav ett tydligare fokus enbart på diskursanalysen.

Traditionella begrepp som validitet och reliabilitet sätts i uppsatser likt denna ur spel och istället blir det viktigt med kvalitet i genomförandet av analysen där krav på tydlig transparens är en nyckel, såväl vid metodbeskrivning som i det faktiska resultatet där upptäckter synliggörs bland annat via framskrivandet av citat och tydliga exempel från de olika dokumenten, samtidigt som resonemangen ska kunna stå på egna ben. Denna uppsats visar på *ett* perspektiv och genom att synliggöra process och forskarens intentioner säkerställs kvaliteten. Kan en diskursanalytiker förhålla sig objektiv till det hen studerar? Total objektivitet får nog anses vara mer av en utopi och utifrån denna uppsats teoretiska utgångspunkt behöver det heller inte bli ett problem. En diskursanalys är till stora delar en subjektiv tolkning och det förutsätts att forskaren har någon form av tolkningsföreträde. De val som forskaren gör är såväl selektiva som subjektiva vilket betyder att en analys fri från forskarens egna uppfattningar och tolkningsmönster inte är möjlig. Detta är heller inte tanken.

Dramatiseringen av det som forskaren observerar är en kreativ verksamhet, det är forskaren som gör något med sitt material. Empirin talar aldrig för sig självt, utan behöver alltid presenteras, dramatiseras och förstås inom ramen för en intressant problematisering” (Börjesson 2003 sid.)

Jag har genom åren gjort och förvärvat mig erfarenheter som på olika vis påverkar analysarbetet. Via utbildning till grundlärare i fritidshem, arbete i fritidshemspedagogisk verksamhet och skola till arbete som universitetsadjunkt med inriktning mot det fritidshemspedagogiska området samt otaliga möten med andra lärare, pedagoger, barn, skolledare, vårdnadshavare har en förståelsehorisont tagit form och konstruerats. Dessa erfarenheter är en styrka då det skapar en kunskap om och förståelse för området. Det går också att mena att viss förförståelse behövs för att kunna genomföra någon form av tolkning. Våra enskilda erfarenheter, vår uppfattning om världen, samhället och människorna däri, de sociala sammanhang vi rör oss i, vår utbildning, allt påverkar vår förståelse av den texten vi har framför oss (Bergström & Boreus 2012). Samtidigt kan denna kunskap och förförståelse även fungera begränsande om jag inte gör upp med min bias och förstår dess påverkan. Genom att skriva fram det här blottar jag till viss del mig själv men jag visar också upp så väl här, som i beskrivning av metod, att eventuell bias har tagits i beaktande och att ständig kalibrering och finjustering av mig själv som

analytiker har skett, bland annat genom att ställa mig vid sidan om mitt material, ifrågasätta det, och arbeta för att bevisa att det resultat som framträder är legitimt.

5. Resultat och analys

Med utgångspunkt i hur begreppet undervisning skrivs fram i kapitel 4 i Lgr 11 (Skolverket, 2019) och tillhörande kommentarmaterial (Skolverket, 2016) ämnar denna studie att, med hjälp av diskursanalys, diskutera, analysera och problematisera konstruktionen av undervisningsbegreppet i sagda texter.

Analys och resultat fungerar i denna uppsats som synonymer och avhängiga varandra. I en diskursanalys går det inte att särskilja resultat och analys då dessa förutsätter varandra. Under läsningens gång har uppsatsens teoretiska utgångspunkt, tidigare forskning och bakgrund varit en tydlig del av analysarbetet och detta har sedermera lett fram till det resultat som presenteras här nedan. Via en ingress kommer du som läsare att ledas vidare till konstruktionen av fritidshemmets undervisning som via olika diskurser leder fram till en avslutande reflektion om beskrivningarna av fritidshemseleven i förhållande till denna konstruktion.

Nästan omgående i fritidshemmets egna kapitel, alltså kapitel 4 står följande: ”Begreppet undervisning ska ges en vid tolkning i fritidshemmet där omsorg, utvecklig och lärande utgör en helhet” (Skolverket 2019, sid 25). Omedelbart skapas en mångtydig bild av undervisning i fritidshem där *omsorg, utveckling och lärande* är begrepp som måste tas i beaktande. Lite längre ner på samma sida går det att läsa följande: ”Undervisningen i fritidshemmet ska stimulera elevernas utveckling och lärande samt erbjuda en meningsfull fritid.”. Undervisning i fritidshem konstrueras och förstås utifrån ovanstående citat begrepp som dras ifrån olika håll. En form av maktkamp, vilken vi återkommer till längre fram. Dels ska det ske undervisning där eleverna ska utveckla och lära sig saker, samtidigt som undervisning i fritidshem konstrueras och förstås utifrån att det ska vara meningsfullt. Häri, och med stöd i den genomläsning som har genomförts, synliggörs en dikotomi där lärande och meningsfull fritid *inte* ska förstås och tolkas som något likställigt utan snarare utifrån två olika traditioner och sätt att se på och tala om fritidshemmet.

I den omfattande genomläsning och analys av texterna som har genomförts framträder det som den här uppsatsen väljer att kalla för en kamp mellan diskurser. På ena sidan framträder den omsorgs- och värdecentrerade undervisningen i fritidshem som har tydlig koppling till det som så väl Lager (2018) som Rohlin (2012) benämner som den

socialpedagogiska arenan/diskursen. På den andra sidan avtäckts en diskurs som beskriver och konstruerar undervisning i fritidshem utifrån en utbildningstraditionell begreppsflora, exempelvis via skildringar och läggande av tyngdpunkter på lärande, kunskaper och måluppfyllelse. En form av kvalificeringsdiskurs framträder. Mellan dessa diskurser framställs och konstrueras även en bild av en elev. De olika traditionerna, diskurserna, talet om och konstruktionen av undervisning i fritidshem kommer först och främst att presenteras var för sig för att slutligen ställas i förhållande till varandra i en problematiserande reflektion kring konstruktionen av undervisning i fritidshemmet. Denna reflektion mynnar sedan ut i en diskussion om fritidshemmets viktigaste aktör, nämligen eleven.

5.1 Undervisning i fritidshemmet: Omsorg om barnet.

I genomläsningen av dokumenten tydliggörs ett tal om undervisning i fritidshem som delvis ska förstås som *något annat* och då handlar det framförallt om något annat i förhållande till den obligatoriska skolformen.

Undervisning i fritidshemmet kompletterar förskoleklassen och skolan genom att lärandet i högre grad ska vara situationsstyrt, upplevelsebaserat och grupporienterat. [...] Undervisningen i fritidshemmet ska komplettera förskoleklassen och skolan även genom att erbjuda eleverna rekreation och vila för hälsa och välbefinnande (Skolverket 2019, sid. 24)

Uttryck som *kompletterar* i samvaro med *i högre grad* och *även genom* tydliggör i det här fallet en skiljelinje där styrningstekniker och utestängningsmekanismer används. Undervisning i fritidshemmet kompletterar förskoleklass och skola genom att i högre grad erbjuda *andra* former av undervisning än i dessa verksamheter. Eleven och omsorg om denna är i fokus när beskrivningar av undervisning som situationsstyrd, upplevelsebaserat och grupporienterat bildar ett tal om fritidshemmets undervisning. Genom att lägga tyngdpunkten på att undervisningen ska vara så väl situationsstyrd som upplevelsebaserad tar texten sitt avstamp i vad eleven gör, ett upplevelsebaserat förhållningssätt bygger på idén om att upplevelsen ska väcka intresse hos eleven och grupporienterat förstärker den traditionella inriktningen mot social-relationella förmågor. Det finns inget annat syfte än att det ska vara till gagn för och genom elevens förståelsehorisont och undervisningen ska tydligt utgå från och vara värdefullt för eleven. Detta accentueras i andra delen av citatet när undervisning i fritidshem kompletterar förskoleklassen och skolan *även genom* att erbjuda något annat, i det här fallet rekreation

och vila. Som tidigare nämnt ska begreppet undervisning ges en vid tolkning i fritidshemmet där omsorg, utveckling och lärande utgör en helhet. I denna diskurs värderas begrepp som *omsorg, trygghet, meningsfull fritid och eleven intressen och behov* högt. I bakgrundskapitlet i föreliggande uppsats lyftes en socialpedagogisk tradition upp med utgångspunkt i liknande begrepp samt att det övertid har skett en diskursiv glidning från detta till en utbildningspolitisk tradition. Detta synliggörs till viss del även i denna uppsats, samtidigt som flertalet framskrivningar också lyfter fram socialpedagogiska värden vilket indikerar att övergången inte har skett fullt ut. Snarare handlar det om en uppdelning, det som längre fram i den här uppsatsen liknas vid en diskursiv kamp.

Undervisning görs och förstås i grunden utifrån och tillsammans med eleven där hens behov, intressen och erfarenheter är i förgrunden. Detta tydliggörs vidare i kommentarmaterialet vid återkommande tillfällen: ”Det är viktigt att komma ihåg att undervisningen i fritidshemmet ska utgå från en helhetssyn på eleverna, elevernas behov, intressen och erfarenheter” (Skolverket 2016 s. 6). Lite längre ner på sidan tydliggörs ytterligare att undervisning i fritidshem ska förstås som något som tar sin utgångspunkt i omsorg om eleven och gruppen.

Hur man arbetar med de olika kunskapsområdenas innehåll i relation till varandra är något som med fördel kan avgöras tillsammans med eleverna. På så sätt kan de olika kunskapsområdena i det centrala innehållet sättas in i sammanhang som är betydelsefulla för eleverna. Det centrala innehållet behöver inte utgöra allt innehåll i undervisningen. Det finns alltid möjlighet att komplettera med ytterligare innehåll utifrån elevernas behov och intressen. (Skolverket 2016 s. 6)

Fritidshemmets undervisning ges värde i och förstås utifrån en omsorg om eleven och ett här-och-nu-perspektiv. Det ska vara betydelsefullt, värdefullt och meningsfullt. Vidare beskrivs meningsfull fritid som något som ska förstås utifrån den enskilda elevens egna tankar och idéer om vad som är meningsfullt (Skolverket 2016). Meningsfull fritid beskrivs också som något som finns där, men som eleven ännu inte har hittat, där fritidshemmet kan finnas med och hjälpa eleven att hitta det.

[...] Här kan fritidshemmet fungera som dörröppnare. När olika alternativa aktiviteter introduceras och eleverna stimuleras att pröva på, kan de upptäcka nya saker som intresserar dem och därigenom vidga sin upplevelse av meningsfull fritid. Det kan handla om att upptäcka naturen, biblioteket, idrotten eller eget och andras skapande – och finna att just detta är meningsfullt. På så sätt kan undervisningen i fritidshemmet ge eleverna en möjlighet att utveckla egna intressen och tillit till sin egen förmåga, så att de kan skapa en positiv och utvecklande fritid på egen hand. (Skolverket 2017, s. 7)

Ingångsvärdet är omsorg om individens intressen och undervisningsbegreppet ramas in utifrån omsorg om eleven meningsfulla fritid. Undervisning i fritidshem ska utifrån detta fungera som en dörröppnare, utmana vara möjliggörare, uppmuntra, ge förutsättningar för eleven att utvecklas som individ och samhällsmedborgare (Skolverket 2019)

I undervisningen ska eleverna genom leken ges *möjlighet* att bearbeta intryck, pröva sin identitet, utveckla kreativitet samt sin förmåga att samarbeta och kommunicera. I undervisningen ska eleverna *uppmuntras* och *utmanas* att pröva egna och andras idéer, lösa problem och omsätta idéerna i handling. Därigenom ska eleverna *ges möjlighet* att utveckla kreativitet, nyfikenhet och *tilltro till sin egen förmåga*. (Skolverket 2019 s. 22, egen kursivering)

Undervisning utifrån den denna diskurs ges värde i form av att det är värdefullt för just eleven och det är hans intressen och behov som är i fokus. Detta är återkommande i inledningen av syftet i kapitel 4 (Skolverket 2019) där fokus läggs vid att undervisningen ska utgå från elevens behov, intressen och erfarenheter där elevens idéer värderas samt tillmötesgår. Detta tydliggörs vidare i kommentarmaterialet vid återkommande tillfällen:

Det är viktigt att komma ihåg att undervisningen i fritidshemmet ska utgå från en helhetssyn på *eleverna, elevernas behov, intressen och erfarenheter* (Skolverket 2016 s. 6, egen kursivering)

Både implicit och explicit synliggörs och konstrueras en undervisning som framför allt annat ska handla om att erbjuda en verksamhet som utgår från eleven, dess behov, intressen och erfarenheter där meningsfull fritid för individen, utan prestation, kan ses som slutdestinationen. Undervisningen ska i slutändan leda till att eleverna känner att fritidshemmet är meningsfullt (Skolverket 2019).

När eleverna får möjlighet att möta meningsfulla aktiviteter i fritidshemmet kan de utveckla ett intresse för och få erfarenheter av olika slags aktiviteter som kan vara *betydelsefulla för elevernas fritid men också för deras fortsatta liv. Vad som är meningsfullt kan naturligtvis variera för olika elever. Läroplanen anger att undervisningen i fritidshemmet ska utgå från elevernas behov, intressen och erfarenheter.* (Skolverket 2016, sid. 7, egen kursivering)

Med utgång i omsorgs-, och värdecentrerade förklaringsmodeller, lyfter jag fram en konstruktion av fritidshemmet som tydligt baseras på traditionellt socialpedagogiska diskurser. I framskrivningen av undervisning framställs en diskurs där eleven står i centrum och där hans fria tid och val inom detta framhävs. Undervisningsbegreppet konstrueras och positionerar sig till viss del kring att förstås som något annat genom att tyngdpunkt läggs på att något ska ske *i högre grad* och en tydlighet om att det ska finnas ett brett perspektiv på hur undervisning ska förstås. Denna diskurs och på vilket sätt det medverkar till att konstruera undervisning i fritidshemmet står inte ensam och för sig själv

utan står istället i relation till någonting annat. Undervisningsbegreppet ska ges en vid tolkning stipuleras det i läroplanskapitlet, där omsorg, utveckling och lärande ska bilda en helhet. Denna helhet såväl lyfts upp till ytan, som problematiseras i nästkommande avsnitt och leder oss oundvikligen till den diskursiva kamp som redan har vidrörts i detta kapitel.

5.2 Undervisning i fritidshem: Den kvalificerade eleven.

Det första som möter den som slår upp kapitel 4 i Lgr 11 (Skolverket, 2019) är själva utformningen av kapitlet, en ram som såväl omfamnar som utestänger. När fritidshemmet förtydligade syfte och mål lyfts upp till ljuset görs detta genom att klä innehållet i en språkdräkt som för tankarna till mer traditionella skolämnena. Detta görs inte med någon förmodad baktanke, diskursanalytikern ämnar dessutom inte söka eventuella baktankar, snarare lyfta fram det som händer och görs i texten, utan anledningen bakom utseendet beskrivs av de ansvariga som ett sätt att skapa en enhetlig och samlad läroplan och därför ser upplägget likadant ut oavsett om kapitel 4 slås upp eller om du öppnar upp valfritt ämne i kapitel fem i läroplanen.

Med det sagt går det inte som diskursanalytiker att bortse att det händer något med förståelsen för vad fritidshemmet är och ska vara när verksamheten tar på sig denna nya skrud. Vad händer med den initiala idén om att förtydliga men inte förändra? Genom införandet och införlivandet av ett eget kapitel i läroplanen innesluts fritidshemmet i gemenskapen och med detta sker en form av maktutövning, en styrningsteknik, som betyder att när fritidshemmets mål och syfte för första gången skrivs fram explicit då görs det med ett utseende som riktas traditionellt mot en diskurs som för tankarna till en mer uttalad utbildningspedagogisk tradition, eller diskurs. Förväntningarna stramas åt och fritidshemmet ska nu förstås, inte bara utifrån en ny form utan också utifrån en delvis ny begreppsapparat. Detta påverkar givetvis även eleven som skrivs fram i dokumenten.

Begrepp så som *lärande*, *kunskapsområden*, *måluppfyllelse* och *kunskapsområden* vittnar om en begreppsflora som på olika sätt ritar och formar om talet om undervisning i fritidshem. Plötsligt uppstår en förväntan, ett underförstått (i vissa fall tydligt) krav på att någonting ska uppnås. Den diskursiva maktkampen får allt större plats och accentueras om genom att det i kommentarmaterialet till fritidshemmets fjärde kapitel (Skolverket 2016, sid. 5) å ena sidan står att det inte finns några kunskapskrav i fritidshemmet,

samtidigt som det går att läsa följande: ”Undervisningen i fritidshemmet kompletterar förskoleklass och skola i genomförandet och uppfyllandet av läroplanens mål”. Bakom orden *uppfyllandet av läroplanens mål* tittar en kvalificeringsdiskurs fram som berättar att undervisning i fritidshem inte enbart kan handla om valfrihet och att verksamheten inte enbart kan utifrån elevens intressen och behov utan att undervisning i fritidshem också behöver underordna sig idén om att meningsfull och god undervisning även ska innefatta att ett lärande sker och att mål uppfylls. Här konstrueras alltså undervisningsbegreppet utifrån den mätbarhetkultur och resultatnriktade samtid som såväl Bornemark (2018) och Biesta (2011) lyfter fram. Dessutom synliggörs en viss obalans i maktförhållanden mellan verksamheterna där fritidshemmet genomgående förstås i relation till den obligatoriska skolan.

Undervisningen ska syfta till att stimulera elevernas utveckling och lärande samt erbjuda eleverna en meningsfull fritid. Därför kan det vara värdefullt för lärarna i fritidshemmet att vara orienterade om innehållet i övriga delar av läroplanen. När lärarna i fritidshemmet har en förtroendefull samverkan med förskoleklassen och skolan, samt har kännedom om alla delar av läroplanen, kan det bidra till att ges en kontinuitet i undervisningen. (Skolverket 2016, sid. 5)

Om undervisningsbegreppet förstods och konstruerades utifrån en idé om att kompletteringsuppdraget innebär att i högre grad erbjuda något annat, markeras det här snarare att fritidshemmets undervisning måste förhålla sig till och agera i skolans tjänst. Å ena sidan går det att se på detta utdrag ur kommentarmaterialet för fritidshem, enbart som ett uttryck för hur viktigt det är med samarbete och samverkan mellan de olika lärarna och verksamheterna men med utgångspunkt i en diskursanalytisk tradition där språket inte bara avbildar en verklighet utan också, och framförallt, är med och producerar densamma går det att utläsa att något annat mellan raderna. Det värdefulla i undervisning i fritidshem förstås i ovanliggande citat utifrån hur väl en lärare i fritidshem är orienterad i övriga delar av läroplanen och att detta bidrar till kontinuitet i undervisningen och i förlängningen en högre måluppfyllelse, något som förtydligas i följande citat från kommentarmaterialet (Skolverket 2016, sid. 8, Skolverkets kursivering):

Läroplanen anger att undervisningen i fritidshemmet *kompletterar förskoleklassen och skolan genom att lärandet i högre grad ska vara situationsstyrkt, upplevelsebaserat och grupporienterat samt utgå från elevernas behov, intressen och initiativ*. Förskoleklassen skolan och fritidshemmet kan samverka med varandra för att bidra till elevernas **måluppfyllelse**. (Skolverket 2016, sid. 8, Skolverkets kursivering, egen fetmarkering)

Fram träder en mer kravfylld undervisning där fritidshemmet visserligen ska erbjuda och utgå från eleven meningsfullhet, men samtidigt måste det utmytna i någon form av resultat – i det här fallet måluppfyllelse. Detta ord och dess inneboende betydelse gör någonting med innehållet och förståelsen för hur vi ska förstå undervisning i fritidshemmet. Vidare går det att läsa att: ”Eleverna ska erbjudas en strukturerad och utvecklande undervisning som knyter an till elevernas kunskaper och erfarenheter från förskoleklassen och skolan, samtidigt som den blickar framåt.” (Skolverket 2016, s. 7, Skolverkets kursivering). Vikten av *struktur, kunskaper* och *måluppfyllelse* förstärker en diskurs som riktar blicken mot kvalificering och med fokus på måluppfyllelse. Undervisningen i fritidshem ges återkommande värde i förhållande till i vilken grad eleven presterar och når målen i läroplanen, vilket förstärker en diskurs som skapar en idé om att det krävs någon form av resultat i form av lärande och uppfyllande av mål, där elevens fritid stramas åt och struktureras upp. Utifrån en teoretisk ram som ser på språket som en produktiv kraft styrs fritidshemmet, och dess aktörer, i en önskad riktning som handlar om kvalificering och måluppfyllelse och som rimmar väl med en samtidskontext som (upp)värderar lärande.

Just lärandefieringen, eller *learnification* (Biesta, 2011), får ses som ett tydligt starkt och vägledande begrepp inom diskursen som talar om vikten av kvalificering. Tyngdpunkten läggs på vikten av att lärande ska ske och att det bör finnas en struktur och systematik i undervisningen lyfts upp och poängteras vidare, bland annat genom att föreslå hur läraren kan lägga upp undervisningen för att ytterligare *systematisera och befästa kunskaper (egen kursivering)*. ”Samtalen kan utgå från frågor som: ”Hur fick du idén till det här? Vad ville du uppnå med att använda den här tekniken?” Hur tänkte du när du valde de här materialen?” (Skolverket 2016, s. 21). Idén om systematisering och befästande av kunskaper förstärks ytterligare i samlings-citatet från kommentarmaterialet:

Eleverna kan också beskriva och dokumentera något genom till exempel bilder och tecken, en film eller i form av en utställning för att ytterligare fördjupa sin förståelse. [...] Eleverna kan exempelvis uppmuntras att föra statistik i samband med ett spel, omvandla mängden ingredienser när man tillagar något efter ett recept eller att använda matematiska lägesord i samband med en fysisk aktivitet. [...] I samband med att eleverna konstruerar och bygger kan de utveckla förmågan att lösa problem genom att de får arbeta i längre processer där de utgår från förebilder, får återkoppling, prövar och omprövar (Skolverket 2016, s. 22)

I ovanstående utdrag synliggörs ett sätt att styra fritidshemmets innehåll och undervisning mot en diskurs där elevernas lek, aktiviteter och fritid anses behöva någon form av slutprodukt för att ges tydligare värde.

Som nämnt i metoddelen kontextualiseras dessa styrdokument i en tid där fokus ligger på mätbarhet, resultatorienterad och utbildningsutfall. Det är i denna tid som fritidshemmets kapitel och tillhörande kommentarmaterial produceras och genom att klä fritidshemmet i samma skrud som traditionella skolämnen, använda helt eller delvis ny begreppsflora för att förklara vad som ska ingå i fritidshemmets undervisning accentueras fritidshemmet som en tydlig del av elevernas utbildning mot högre måluppfyllelse. Medvetet eller omedvetet glider vi i talet om fritidshemmet och någonting händer.

Sammanfattningsvis visar ovanstående resultat och analys även att undervisningsbegreppet konstrueras i vad som kan liknas vid en maktkamp mellan olika traditioner. Glidningen från den socialpedagogiska arenan till en mer uttalad utbildningspolitisk arena tydliggjordes redan i bakgrundskapitlet. Denna glidning kan dock anses ha klingat av och istället framträder en situation där dessa två traditioner står på varsin sida, i en diskursiv maktkamp. Hur påverkar det konstruktionen av undervisningsbegreppet och den mest centrala aktören i detta begrepp: Eleven?

5.3 Undervisning i fritidshemmet: En diskursiv kamp

Utifrån analys av de dokument som har varit föremål för undersökning avkläds en diskursiv maktkamp. Detta är inget som har skett över en natt utan det är en utveckling som har skett över decennier, allt sedan *Pedagogiska programmet* (Socialstyrelsen 1988) vidare genom det som jag har valt att kalla för giftermålet med skolan och fram till dags dato där fritidshemmet har ett eget kapitel i det yttersta, bortsett från skollagen (2010:800), maktmedlet inom svensk utbildning, nämligen läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr 11 (Skolverket, 2019).

Genom hela läroplanskapitlet och tillhörande kommentarmaterial skrivs det fram att undervisning i fritidshem ska förstås utifrån ett helhetsomtag där omsorg, lärande och utveckling ska fungera och arbeta tillsammans. I den här uppsatsen problematiseras detta helhetsomtag och via en diskursanalys som tittar in bakom och mellan raderna, framträder snarare kamp mellan de olika diskurserna. Fritidshemmet har en stark tradition av det som kan omnämnas som mjuka omsorgs-värden, i den här uppsatsen benämnt som

omsorg om barnet, där begrepp som meningsfullhet, valfrihet, fri tid, elevers intressen använts för att beskriva verksamheten och detta ska från och med införandet av fritidshemmets läroplanskapitel i Lgr 11 (Skolverket, 2019) relateras till och förstås inom ramen för grundskolans omfång (läroplanens utformning) och begreppsapparat som innefattar traditionellt utbildningspolitiskt laddade begrepp som undervisning, lärande, kunskapsområden och måluppfyllelse. Det är utifrån dessa skildringar som undervisning i fritidshem konstrueras.

Kampen mellan diskurserna, som den här uppsatsen avbildar, handlar inte nödvändigtvis om att det i processen under framskrivandet av läroplanen fanns två läger som stred om rätten att definiera begreppet. Diskurser och diskursanalys förstås inte som att makt finns hos givna personer utan snarare om att de personer som har givits makt, utifrån sin kunskap, skriver fram ett läroplanskapitel utifrån de ramar som diskursen tillåter. Diskursanalysen används i det här fallet som ett analysverktyg för att förstå att de som har varit en del i framskrivandet av fritidshemmets uppdrag i Lgr 11 (Skolverket 2019) själv är infogade i olika maktschema och diskurser som påverkar dem. Diskurserna måste förstås utifrån att de föregår verkligheten snarare än att de avspeglar densamma (Börjesson, 2003). Makten finns hos de som sitter på vetandet och som har tilldelats positionerna att skriva fram läroplanskapitlet men en diskurs omfamnar och pratar igenom oss och det är svårt, för att inte säga omöjligt, att ställa sig utanför och agera helt objektivt. När så fritidshemmets uppdrag ska förtydligas och när detta görs inom en ram som ursprungligen är skriven för annan verksamhet, händer det ofrånkomligen något med förståelsen av fritidshemmets verksamhet i allmänhet och i synnerhet undervisningen i fritidshem. Resultatet, som den här uppsatsen har kommit fram till, blir därför ett fritidshem som förtydligas och förstås utifrån en ny ram, en ny begreppsflora och utifrån detta framträder idéer, diskurser om fritidshemmet, och dess undervisning, som står på varsin sida och försöker samsas om platsen.

Undervisningsbegreppet konstrueras alltså utifrån olika förståelsehorisonter där det å ena sidan framträder en bild av undervisning med tydlig utgångspunkt i omsorg om barnet där meningsfullhet och innehåll i verksamheten formas utifrån fritidshemsbarnens intressen och behov. Detta perspektiv delar plats med och för en intern kamp mot bilden om undervisning där det avkrävs någon form av prestation. Fritidshemmet förväntas utifrån denna idé, kvalificeringsdiskursen, bedriva undervisning där ett lärande och

kunskapsinhämtning ska ske för att innehållet ska ges mening och där såväl den obligatoriska skoldagen som fritidshemmets mål faktiskt ska *uppnås*. Motsättningen att göra detta i en verksamhet som inte har några kunskapskrav, vilket förtydligas i kommentarmaterialet (Skolverket 2016), och i en verksamhet som är byggd på valfrihet och meningsfullt för den enskilda eleven, bekräftar bara den inbyggda dikotomin och den kamp som uppstår mellan de olika diskurserna. Det som händer i framskrivningen av undervisningsbegreppet, i alla fall om vi vänder blicken mot kvalificeringsdiskursen, är att det inte kan förstås enkom utifrån en idé om frihet, fritid och meningsfullhet och utifrån barns intressen utan det måste finnas ett syfte, ett mål och en slutprodukt. Helt inom ramen för den diskurs som såväl Bornemark (2018) och Biesta (2011) skriver fram och problematiserar. Fritidshemmets fria ingångsvärden utmanas och i framskrivningen tydliggörs det att fritidshemselevens fria tid behöver styras upp och stramas åt.

Återkommande i beskrivningen av undervisningen i fritidshemmet i styrdokumentet är eleven. Eleven har en tydligt framskrivna och viktig roll och som subjekt positioneras hen inom de ramar som styrdokumentet tillåter. Vad gör dessa ramar, denna konstruktion av undervisning i fritidshem, med barnet? Hur positioneras barnet utifrån den konstruktion av undervisning i fritidshemmet som föreliggande uppsats har framlagt. Vad är det för elev som konstrueras i dessa texter? Även om just eleven inte var ett initialt fokus, är det svårt att bortse från denna konstruktion då eleven tillskrivs en sådan central roll när såväl uppdrag som undervisningsbegrepp konstrueras.

Inom de ramar som finns beskrivna här ovan såväl lever som beskrivs barnet som subjekt och påverkas ofrånkomligen av hur fritidshemmets verksamhet beskrivs och förklaras. Den här uppsatsen, som tar sitt avstamp i styrdokumentet, varken kan eller vill förklara hur dessa subjekt upplever och agerar utifrån dessa ramar i realiteten. I fokus är fortsatt styrdokumentet och hur olika beskrivningar och därigenom olika styrningstekniker påverkar och konstruerar fritidshemseleven i gränslandet mellan de olika diskurserna.

5.4 Undervisning i fritidshem: Konstruktionen av fritidshemseleven

Eleven, eller barnet, i fritidshemmet har, som tidigare nämnt, en tydligt framskrivna plats i styrdokumentet i allmänhet och i förhållande undervisningsbegreppet i synnerhet. När undervisning i fritidshem stipuleras görs detta återkommande i förhållande till eleven och

via dessa framskrivningar skapas en bild av fritidshemseleven. Eleven konstrueras i förhållande till och i samklang med hur undervisningsbegreppet blir till.

Inom de ramar som föreliggande uppsats har ämnat avtäckta gällande konstruktionen av undervisningsbegreppet i styrdokumentet och de diskurser som omgärdar och påverkar framskrivningen av detta begrepp, hittas en fritidshemselev som befinner sig i gränslandet mellan två traditioner inom fritidshemmet. Tidigare avsnitt använde begreppet kamp som ett sätt att förstå dikotomin som uppstår mellan de olika diskurserna och mitt i denna kamp positioneras en fritidshemselev. Å ena sidan konstrueras en elev som positioneras och positioneras som tydlig rättighetsbärare där rätten till fritid, valfrihet och meningsfull fritid är ingångsvärden. Som rättighetsbärare synliggörs eleven som någon som driver undervisningen framåt och där verksamheten och innehållet tydligt ska utgå från hans intressen. Värdeord och aktiva verb så som; *ta tillvara på, ges möjlighet, uppmuntras, ges förutsättningar, utveckla intresse* (Skolverket 2016, 2019) skapar ett sätt att tala om undervisning där fritidshemseleven bjuds in utifrån en idé om undervisning som värnar om omsorg om elevens rättigheter/egenvärde.

Ovanstående framställning av fritidshemseleven som rättighetsbärare kan dels förstås utifrån en traditionell fritidshemspedagogisk diskurs där elevens intressen och behov varit ledord för verksamheten. Vidare kan det också förstås utifrån den här uppsatsens teoretiska ramverk där olika styrningstekniker, skildringar, läggande av tyngdpunkter och inneslutande mekanismer (begreppsflora och positiva aktiva verb) skapar möjligheter för att styra populationen (fritidshemseleverna) i rätt riktning. Genom att skriva fram det på det här viset känns dels fritidshemmets syn på elevens roll i fritidshemmet igen, dels skapar det möjligheter för en styrning av fritidshemseleven mot samtidens ideal, vilket leder oss vidare till de två avslutande idéer om fritidshemseleven som framträder i och möjliggörs av undervisning i fritidshemmet, nämligen den ansvarsbärande och den kvalificerade fritidshemseleven.

Ovanstående möjlighetsgörande verb i talet om fritidshemseleven skapar också vissa förväntningar på hen. Förväntningar som i styrdokumentet skrivs fram utifrån att fritidshemseleven förväntas ta ansvar och vara en aktiv aktör i såväl planering som genomförande av fritidshemmets undervisning. Elevers intressen, behov och erfarenheter ska tas tillvara på i planeringen och återkommande i styrdokumentet benämns vikten av elevens delaktighet och inflytande. ”Elevers delaktighet och inflytande är därför viktiga

ledord vid planering” (Skolverket 2016, sid 15). Vidare går det att läsa i kommentarmaterialet (Skolverket 2016 sid. 13) att: ”För att eleverna ska uppleva att verksamheten i fritidshemmet är stimulerande är det en förutsättning att de får vara delaktiga och ta ansvar. Enligt skollagen ska eleverna ges inflytande över utbildningen”. I förhållande till fritidshemmets undervisning konstrueras barnet här utifrån en uttrycklig önskan och en relativt stark kravbild, stipulerat i skollagen, att hen både ska ges möjlighet samt vilja ta ansvar för fritidshemmets undervisning.

Avslutningsvis, och i nära angränsning, konstruerar och positionerar beskrivningarna av undervisning i fritidshemmet en fritidshemselev i gränslandet mellan nämnda traditioner, men närmre förankrat i kvalificeringsdiskursens skildring av undervisningsbegreppet. Det finns i formuleringarna om fritidshemmets undervisning en vilja att systematisera och strukturera upp fritidshemmets verksamhet. Ett exempel är att lekens (upp)värderas genom att förklara hur det gynnar lärandet och tillägnandet av kunskaper (Skolverket, 2016). I denna uppstyrning av fritidshemmet, där styrningen riktar sig mot samtidens ideal om livslångt lärande och kunskapsmätning, positioneras den *kvalificerade* fritidshemseven. Häri skapas tydliga förväntningar på måluppfyllelse, lärande, kunskapsinhämtning och utveckling av förmågor. Ett exempel på denna konstruktion fastställs på sidan 10 i kommentarmaterialet (Skolverket, 2016) när leken ännu en gång lyfts upp som ett medel för att inhämta kunskaper, förmågor och nå lärande; ”Det är förmågor och kunskaper som i förlängningen kan bidra till ökad måluppfyllelse”. Ännu en gång blossar kampen mellan de olika diskurserna upp och mitt i mellan dessa diskurser framställs en fritidshemselev fast i ett snårigt landskap där hen å ena sidan ska känna stor valfrihet och känna att verksamheten utgår från hens intressen och behov samtidigt som styrdokumentet stipulerar krav på produktion och måluppfyllelsen.

I denna resultat- och analysdel har olika framställningar av fritidshemmets undervisning i fritidshemmets kapitel i läroplanen (Skolverket, 2019) och kommentarmaterialet för fritidshem (2016) avtäckts och analyserats. Dessa framställningar konstruerar på olika sätt undervisningsbegreppet i fritidshemmet. Det resultat som har framkommit är att fritidshemmet befinner sig i skottlinjen i en diskursiv maktkamp mellan en diskurs som värnar om traditionellt klassiskt fritidshemspedagogiska omsorgs- och socialpedagogiska värden och en utbildningstraditionell diskurs som på många sätt utmanar föreställningen

om vad ett fritidshem är. Vidare har denna diskursiva kamp analyserats i förhållande till fritidshemseleven och hur hen positioneras i gränslandet mellan dessa två.

Den här uppsatsen kommer avslutas genom att vi tittar tillbaka, sammanfattar och blickar framåt. I det avslutande kapitlet diskuteras ovanstående resultat i förhållande till den teoretiska utgångspunkten, tidigare forskning, bakgrund och avslutningsvis förs en kritiskt problematiserande diskussion kring resultat innan förslag på vidare forskning presenteras.

6. Diskussion

Vilka slutsatser går att dra av den i den här uppsatsen? Vad tillför den här uppsatsen till fritidshemmets forskningsområde? Innan dessa frågor kan besvaras behövs en påminnelse om vad som var syftet med föreliggande uppsats. Med utgångspunkt i hur begreppet undervisning skrivs fram i kapitel 4 i Lgr 11 (Skolverket, 2019) och tillhörande kommentarmaterial (Skolverket, 2016) ämnade denna studie att, med hjälp av diskursanalys, diskutera, analysera och problematisera konstruktionen av undervisningsbegreppet i sagda texter. Vad mynnar denna analys ut i då? Resultatet kommer att diskuteras kort nedan, i förhållande till tidigare forskning och bakgrund. Detta mynnar sedermera i en problematiserande diskussion i ett vidare perspektiv kring såväl undervisningsbegreppet som fritidshemmets utveckling.

Det mest framträdande bidraget är synliggörandet av den diskursiva kamp som pågår i styrdokumentet. Att fritidshemmets utveckling har rört sig mellan olika diskurser är i sig inget nytt. Rohlin (2012) exempelvis lyfter upp en glidning mellan olika diskurser och hur fritidshemmet har rört sig från en diskurs till en annan och att fritidshemmet numera beskrivs utifrån utbildningspolitiska diskurser. I resultatet ovan görs visserligen denna glidning till viss del synlig men framförallt framträder ett undervisningsbegrepp som konstrueras och förstås i en pågående kamp mellan diskurser, snarare än att det handlar om en glidning från en sak till något annat. I resultatet framträder idéer om att undervisningsbegreppet dels ska förstås utifrån mer klassiska, socialpedagogiska och omsorgshuldande värden, samtidigt som en kvalificeringsdiskurs där lärande, kunskaper och måluppfyllelse används som begrepp för att styra konstruktionen åt ett annat håll. Lager (2018) lyfter också fram de olika diskursernas påverkan på hur undervisningsbegreppet används och förstås i den direkta verksamheten, i pedagogernas planering, och förklarar det som ett gränsland mellan den socialpedagogiska diskursen och den utbildningspedagogiska diskursen. Det som särskiljer resultatet häri med Lagers är att fokus här inte har beskrivit utfall eller vad undervisning är och kan vara, utan istället fokuserat på hur det blir till och konstrueras i styrdokumentet. Den kamp som framträder kan därmed förklara såväl den begreppsförvirring som lyfts redan i inledningen av den här uppsatsen men även det gränsland som pedagogerna i Lagers (2018) studie befinner sig i. Fritidshemmet, och undervisningsbegreppet, skrivs inte fram utifrån att vara endera

det ena eller det andra utan växer snarare fram i denna kamp mellan olika diskurser. Är det då ett uppdrag som har förtydligats, eller har det hänt något mer?

I inledningskapitlet skriver jag fram hur de beslutande bakom såväl beslutet för som sedermera framskrivandet av kapitel 4 i Lgr 11 (Skolverket, 2019) med enfaset tryckte på att det i grunden handlade om att lyfta fram fritidshemmets uppdrag och förtydliga densamma samt att det inte handlade om att *förändra* uppdraget. Lyckades de med detta? Jag varken kan eller intresserar mig för att finna ett rakt ja- eller nej-svar på den frågan då syftet snarare handlade om att *analysera, diskutera* och *problematisera* innehållet. Utifrån denna analys går det att ana vissa tendenser, ana att någonting händer, att någonting görs som skakar om fritidshemmet i grunden. ”Det är någonting som helt enkelt utmanar förställningar om vad fritidshemmet ska vara” (Skolverket, 2018). Citatet används i inledningen av den här uppsatsen och får här fungera som en ingång till det som jag väljer att benämna som *gentriferingen av fritidshemmet*.

Gentrifering har i grunden med stadsplanering att göra och beskrivs och förstås kortfattat som en ”social förändringsprocess” (Nationalencyklopedin, 2020) där en stadsdel genomgår en gradvis förändring där fasader byts ut, bostadspriser ökar vilket i förlängningen innebär en omsättning där vissa tvingas flytta på sig medan andra kan flytta in. Vad har då stadsplanering med fritidshemmet? Det korta svaret är: ingenting. Men om vi istället använder begreppsfloran för att förstå fritidshemmets utveckling, då öppnas nya dörrar. När fritidshemmets uppdrag slutligen ska lyftas upp till ytan och förtydligas, görs detta med en språkdräkt och begreppsflora som helt eller delvis är främmande för detsamma. Fasaden (ny plats i läroplanen) rustas upp, status höjs och ”populationen” byts ut när begrepp som verksamhet, barn och pedagog flyttar ut och lämnar plats för undervisning, elev och lärare. Vilken effekt detta får på den faktiska verksamheten och utförande ämnar inte den här uppsatsen att redogöra för. Däremot förändras talet om fritidshemmet framför våra ögon och oundvikligen förändras så även uppdraget, vilket ett ökat fokus på resultat, lärande och måluppfyllelse synliggör.

Jag hävdar med eftertryck att de återkommande propåerna om att det inte handlade om att förändra fritidshemmet utan att det istället handlade om att stärka och förtydliga fritidshemmets uppdrag faller på sin egen orimlighet. När fritidshemmet paketeras om och, som nämns i Pihlgrens antologi (2017), lånar ett språkbruk och terminologi som har en stark tradition i annan verksamhet, i det här fallet skolan, gör det oundvikligen något

med konstruktionen av såväl fritidshemmet i allmänhet som undervisningsbegreppet i fritidshem i synnerhet. Fritidshemmets traditionella omsorgs- och värdegrundsladdade utformning utmanas i och med denna nya paketering och ritar om landskapet för hur vi kan och bör förstå fritidshemmets som pedagogisk verksamhet. Med nya begrepp, och utifrån idén om att språket är en produktiv kraft i formandet och omformandet av det som det beskriver, går det att ana ett nytt fritidshem bortom horisonten. Vad blir undervisning i fritidshemmet? Hur blir undervisningen till? Hur kommer vi att prata om fri tid och meningsfullhet i framtiden? Vilken roll kommer omsorgsbegreppet ges? Vad händer egentligen med fritidshemmet?

Möjligen utvecklas det mot det som en anonym Facebook-användare (2019) uttryckte det i en diskussionstråd där hen skriver att ”Jag tror att tanken är att legitimerade fritidslärare ska ansvara för undervisning medan barnskötare etc. har huvudansvar för omsorg”. Bara i det här citat tydliggörs och levandegörs den diskursiva maktkamp som lyfts i den här uppsatsen samtidigt som det klargörs att vågskålen är på väg att tippa över helt åt ett kvalificerings- och lärandefokus. Vilka effekter får detta på fritidshemmets verksamhet? Det bör vara av intresse i framtida forskning. Kanhända innebär den förändrade begreppsfloran och den efterföljande konstruktionen av undervisning och uppdrag i fritidshemmet att vi går mot en ny utvärderings- och bedömningspraxis i verksamheten där barnen bedöms i förhållande till målen som om de vore kunskapskrav (se bilaga), snarare än att bedömningen handlar om på vilken nivå fritidshemmets undervisning skapar förutsättningar för eleverna. Detta trots att det tydligt står i kommentarmaterialet (Skolverket, 2016) att fritidshemmet inte har några kunskapskrav. Där omsorg om eleven till fullo sätts åt sidan till förmån för ett mer resultatorienterad fokus. Plötsligt ställs det krav på prestation, att något ska uppnås, att mål ska uppfyllas, i en verksamhet fri från kunskapskrav. Hur hänger det ihop?

Det som den här uppsatsen avtäckar, och problematiserar, är förgivettaganden om språkets, i det här fallet texterna i sagda dokument, påverkansroll i förståelsen för någonting. Språket har en given och produktiv kraft för hur vi ska förstå innehåll och framskrivandet av fritidshemmets uppdrag sker inte i ett socialt eller politiskt vakuum utan det skrivs fram och produceras (och producerar!) i en diskurs, en samtid där mätbarhet, resultatfixering och livslångt lärande värderas högt. ”Begreppet undervisning ska ges en *vid tolkning* i fritidshemmet där omsorg, utveckling och lärande utgör en

helhet.” (Skolverket, 2019, sid. 24, egen kursivering). Dessa rader är bland de första som möter den som slår upp kapitel fyra. För att markera visst avstånd från ett traditionellt sätt att förstå undervisningsbegreppet markeras det att undervisning i fritidshemmet ska ges en *vid tolkning*, att undervisning i fritidshemmet ska förstås som *något annat*. Det må vara hänt att adekvata försök gjordes genom att bevara vissa traditionellt fritidshemspedagogiska och socialpedagogiska förklaringsmodeller för hur uppdraget ska förstås men den diskursiva kampen tydliggör också ett fritidshem som, när det högst uttalade målet med det nya kapitlet var att förtydliga, istället fortsatte den förändringsprocess som till stora delar alltid varit en del av fritidshemmets historik men som har accentuerats senaste 30 åren. När fritidshemmet slutligen fick lämna den dunkla tillvaro i styrdokumentet och genom detta belönas med en egen plats i styrdokumentet görs det i en diskurs som styrs av utbildningspolitiska incitament där måluppfyllelse, kunskapsmätningar och lärandet sätter normer för vad som ska prioriteras. Fritidshemmets uppdrag förtydligades. Men till vilket pris?

7. Förslag till vidare forskning

Denna uppsats har med hjälp av diskursanalys diskuterat och problematiserat konstruktionen av såväl undervisningsbegreppet som eleven i kapitel 4 av Lgr 11 (Skolverket, 2019). Det som avtäckts ger bara en liten bild av och förståelse för såväl valda begrepp som fritidshemmets uppdrag och verksamhet och utifrån dessa har idéer om vidare forskning väckts.

Hur ställer sig lärare i fritidshem till läroplanen eller sagda begrepp? Undervisning, elev, lärare och utbildning utgör en begreppsflora som väcker viss misstänksamhet men framförallt upplevda svårigheter i hur dessa begrepp ska omsättas och förstås i den faktiska verksamheten. Därför hade det varit av intresse att fördjupa såväl förståelsen av hur lärarna uppfattar det begrepp men också att via en studie tillsammans fördjupa förståelsen för densamma, exempelvis med hjälp av en learning study.

Ett grundläggande problem gällande forskning om fritidshem är att barnens röster nästintill är osynliga. Beträffande forskning om barn och deras perspektiv är det oftast den vuxnes perspektiv som äger företräde. Fokus ligger på att prata *om* barnen snarare än att prata *med* dem. Barnets roll i läroplanen är tydligt framskriven och fritidshemmets uppdrag innefattar att ta utgångspunkt i barns perspektiv. Utifrån detta hade det varit av intresse att studera barnens, eller snarare elevernas, perspektiv och uppfattning om fritidshemmets uppdrag.

8. Referenslista

- Andersson, B. (2013). *Nya fritidspedagoger - i spänningsfältet mellan tradition och nya styrformer*. Diss. Umeå: Umeå universitet.
- Andishmand, C. (2017). *Fritidshem eller servicehem? En etnografisk studie av fritidshem i tre socioekonomiskt skilda områden*. Doktorsavhandling: Göteborgs universitet.
- Allmänna råd med kommentarer för fritidshem*. (1999b). Stockholm: Statens skolverk.
- Bergström, G. & Boréus, K. (red.) (2012). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. (3., [utök.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Bornemark, J. (2018). *Det omätbaras renässans: en uppgörelse med pedanternas världsherravälde*. (Första upplagan). Stockholm: Volante.
- Börjesson, Mats (2003). *Diskurser och konstruktioner: en sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Calander, F. (1999). *Från fritidens pedagog till hjälplärare: fritidspedagogers och lärares yrkesrelation i integrerade arbetslag*. Diss. Uppsala: Univ.
- Dahl, M. (2014). *Fritidspedagogers handlingsrepertoar: pedagogiskt arbete med barns olika relationer*. Diss. Kalmar: Linnéuniversitetet.
- Falkner C. & Ludvigsson A. (2016). *Fritidshem och fritidspedagogik - en forskningsöversikt*. Malmö: SKL och Kommunförbundet Malmö.
- Foucault, M. (2002). *Vetandets arkeologi*. ([Ny utg.]). Lund: Arkiv
- Haglund, B. (2004). *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 224). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Haglund, B. (2016). *Fritidshemmets vardagspraktik i ett nytt diskursivt landskap*. I *Educare* 1, 64-82.

- Hansen, M. (1999). *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 131). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hjelte, J. (2005). *Samarbete i gränsland: Om relation och kommunikation i samarbete mellan skola och baromsorg*. Avhandling. Umeå: Umeå universitet.
- Hurst, B. I. (2017). *"Eat, play, go, repeat": Researching with older primary-age children to re-theorise School Age Care*
- Højholt, C. (2012). *Fritidspædagogers faglighed og børns fritidsliv*. In C. Højholt, & P. Hviid (Eds.), *Fritidspædagogik og børneliv*. (pp. 20 - 44). Chapter 2. København: Hans Reitzel.
- Ihrskog, M. (2007). *Kompisar och kamrater. Barn och ungas villkor för relationsskapande i vardagen*. Akademisk avh. Växjö: University press
- Johansson, I. (1984). *Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 48). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kjaer, B. (2011). *Børn og barndom på fritidshjem: et folkløstiske studie af fortolkning og forhandling om barnlig identitet*. ([Ny utg.]). Nacka: Play Design Sweden
- Koch, E. (2015, 30 november). *Skarpare roll för fritids i omskriven läroplan*. Lärarnas tidning. <https://lararnastidning.se/skarpare-roll-for-fritids-i-omskriften-laroplan/>
- Munkhammar, I. (2001). *Från samverkan till integration. Arena för gömda motsägelser och förgivet tagna sanningar. En studie av hur förskollärare, fritidspedagoger och lärare formar en samverkan*. Doktorsavhandling/Luleå tekniska universitet
- Holmberg, L. (2018). *Konsten att producera lärande demokrater*. Doktorsavhandling: Stockholms universitet
- Lager, K. (2018) *Att undervisa i fritidshem: omsorg, lärande och utveckling i en helhet*. *Educare* nr 2, s. 51-68.

Ljusberg, A.-L. & Holmberg, L. (2019). *Lärare, barn och lärande i kurslitteratur. Ideologiska dilemman i talet om fritidshem. Educare – Vetenskapliga skrifter. 2019(3), (17-33)* Hämtad från: <https://ojs.mau.se/index.php/educare/article/view/409/371>

Regeringen. (1997). *Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning - kvalitet och likvärdighet: Regeringens skrivelse 1996/97:112*. Stockholm: Fritze.

Regeringsbeslut (2015). *Uppdrag till Statens skolverk om förtydligande av förskoleklassens och fritidshemmets uppdrag*. [Elektronisk resurs].

Nilsson, R. (2018). *Foucault: en introduktion*. (Första upplagan). Malmö: Égalité.

Rohlin, M. (2012). *Fritidshemmets historiska dilemman: en nutidshistoria om konstruktionen av fritidshemmet i samordning med skolan*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.

Statistikmyndigheten SCB. (2016). *Rekordår och kriser – så har BNP ökat och minskat*. Hämtad 2019-06-25 från <https://www.scb.se/hittastatistik/artiklar/2016/bruttonationalprodukten-bnp/>

Skolbarnsomsorgskommittén (1991:54). *Skola - skolbarnsomsorg, en helhet: slutbetänkande*. Stockholm: Allmänna förl..

SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolinspektionen (2010). *Kvalitet i fritidshem*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket (1999a). *Finns fritids? En utvärdering av kvalitet i fritidshem*. Stockholm: Skolverket

Skolverket (2014). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer: Fritidshem*. Stockholm: Skolverket

Skolverket (2016). *Fritidshemmet: ett kommentarmaterial till läroplanens fjärde del*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Rev. uppl.)*. Stockholm: Skolverket

Skolverket (2018). *Nya läroplansdelar för fritidshemmet och förskoleklassen. [Elektronisk resurs]: en utvärdering av Skolverkets insatser samt implementeringen av läroplansdelen för fritidshemmet.* Stockholm: Skolverket.

Socialstyrelsen (1988). *Pedagogiskt program för fritidshem: Allmänna råd från socialstyrelsen.* Stockholm: Socialstyrelsen.

SOU 1974:42 *Barns fritid: fritidsverksamhet för 7-12-åringar: betänkande.* Stockholm: Allmänna förl..

Svensson, P. (2019). *Diskursanalys - Greppbar metod.* Studentlitteratur AB

Utbildningsdepartementet (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet: Lpo 94, anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet.* Stockholm: Utbildningsdep., Regeringskansliet.

Utredningen om skolans inre arbete (1974). *Skolans arbetsmiljö: betänkande.* Stockholm: Allmänna förl.

Öksnes, M. (2008). *The carnival goes on and on! Children's perceptions of their leisure time and play in SFO1.* Leisure Studies, 27(2), 149-164. doi:10.1080/02614360701757140

Bilaga

hallon 21:01 38 %
igniteresearch.org

Arbetsätt:

2 av 3
Eleverna delas upp i 4 grupper. I varje grupp finns en fritidspedagog som skall finnas till hjälp under processen. Vid första tillfället sker följande:

Eleverna bestämmer vilket bakverk som ska framställas, efter detta får de själva leta efter receptet, antingen i kokböcker eller på internet. När detta är gjort lämnar eleverna in handlingslistan till fritidspedagogen.

Vid tillfälle 2 sker bakningen. Fritidspedagogen finns tillgänglig men tanken är att eleverna själva tar fram, förbereder mättenheter och det som behövs av ingredienser. Efter detta moment utvärderar eleverna sin egna prestation.

Bedömning:

Elevernas formulär fylls i skriftligt på dator där följande frågor besvaras:

1. Vart i uppgiften använde du dig av matematik ?
2. Hur gick det att samarbeta med resten av gruppen ?

Pedagogen bedömer eleverna utifrån följande matris samtidigt som de ser över dokumentationen de gjort under själva processen:

| Bedömningsmatris | Kan utvecklas | God | Mycket god |
|---|---------------|-----|------------|
| Tar ansvar för sin uppgift | | | |
| Förstår naturliga tal och deras egenskaper samt hur talen kan delas upp och hur de kan användas för att ange antal och ordning. | | | |
| Kan själv bedöma sina resultat och ställa egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna. | | | |
| Kan rimlighetsbedöma vid enkla beräkningar och uppskattningar. | | | |
| Fungerar och samarbetar bra med resten av gruppen under hela uppgiften | | | |

Dokumentation

Fritidspedagogen dokumenterar processen från början, kameran används för