



# Didaktiska positioner vid elevers fria lek på fritidshem

En studie om fritidslärares och pedagogers didaktiska intentioner i den  
fria leken på fritidshem

Namn: Emelie Mara och Ameena  
Mohammed  
Program: Grundlärarprogrammet med  
inriktning mot arbete i fritidshemmet



Examensarbete:	15 hp
Kurs:	LRXA1G
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	HT 2018
Handledare:	Per Nordén
Examinator:	Johannes Lunneblad
Kod:	HT18-2920-008-LRXA1G

---

Nyckelord: Fri lek, fritidshem, pedagogernas förhållningssätt, didaktisk position.

## Abstrakt

Syftet med vårt examensarbete är att undersöka fritidslärares och pedagogers didaktiska positioner och vad deras interaktion i den fria leken syftar att åstadkomma med för kunskap eller förmåga hos eleverna.

Vår frågeställning är:

Vilka didaktiska positioner intar sig lärare i fritidshem och pedagoger i elevernas fria lek på fritidshemmet?

Vi har insamlat vårt empiriska material genom fältanteckningar när vi genomförde observationer på två fritidshem. För att utveckla vår förståelse för de didaktiska positionerna hos pedagogerna har även korta samtal förekommit med pedagogerna. Socialkonstruktivistiska perspektivet och symbolisk interaktion har använts för att analysera empirin. För analys av vårt insamlade material har vi använt metoden sortera, reducera och argumentera. Vi utgick utifrån Pihlgrens (2013) fyrfältsschema om fritidslärares didaktiska intentioner. De positioner som ingår i fyrfältsschemat är Klassisk didaktisk position, Processororienterad position, Mognadsposition och Kaotisk/kreativ position. Pedagogens intentioner varierar beroende på situation där handlingar inte alltid är genomtänkta, men har en påverkan. De resultat som vi anser viktiga är att vetenskaplig kunskap hos pedagoger har en stor betydelse för att öka kvaliteten på fritidshemsverksamheten och elevernas utveckling. Vi har även kommit fram till att samarbete mellan all personal på fritidshemmet är viktig aspekt för att utveckla verksamheten.

## **Förord**

Vi vill tacka vår handledare Per Nordén för hans stöd genom arbetsgången med hjälpsfull vägledning och rådgivande. Vi vill även tacka personalen på Alingsås bibliotek som försedde oss med grupprum. Ett stort tack till pedagogerna på de två fritidshemmen där vi fick genomföra våra observationer.

## Innehållsförteckning

DEL 1.....	2
KAPITEL 1.....	2
INLEDNING.....	2
1.1 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING .....	3
KAPITEL 2.....	4
TIDIGARE FORSKNING.....	4
KAPITEL 3.....	7
TEORETISK ANKNYTNING.....	7
3.1 SOCIALKONSTRUKTIVISTISKT PERSPEKTIV .....	7
3.2 SYMBOLISK INTERAKTIONISM .....	8
3.3 CENTRALA BEGREPP.....	9
3.3.1 <i>Jaget</i> .....	9
3.3.2 <i>Fri lek</i> .....	9
3.3.3 <i>Ledarskap</i> .....	10
3.3.4 <i>Ensam- och "själv"het</i> .....	11
KAPITEL 4.....	13
4.1 METOD.....	13
4.2 URVAL.....	14
4.3 ETIK .....	14
DEL 2.....	16
KAPITEL 5.....	16
5.1 RESULTAT & ANALYS .....	16
5.2 ANALYS .....	16
5.3 STYRD MILJÖ .....	16
5.4 INNELEK.....	18
5.4.1 <i>Elever hittar sin meningsfulla plats</i> .....	18
5.4.2 <i>Öppet hus på fritidshemmen för vårdnadshavare</i> .....	19
5.4.3 <i>Förstå elevernas lekpraktik</i> .....	20
5.5 UTELEK.....	21
5.5.1 <i>Undvika konflikter/ bråk</i> .....	22
5.5.2 <i>Leka ensam, men ändå inte ensam</i> .....	23
5.6 LÄRARENS HÅLLNING I OLIKA SITUATIONER.....	23
5.6.1 <i>Ha koll</i> .....	24
5.6.2 <i>Ha översikt. Stå i centrum</i> .....	25
5.6.3 <i>Delta i aktiviteter-fredagsfilm</i> .....	26
KAPITEL 6.....	28
AVSLUTANDE DISKUSSION .....	28
FÖRSLAG PÅ VIDARE FORSKNING .....	31
REFERENSLISTA.....	32
BILAGA 1 .....	35

## Del 1

### Kapitel 1

#### Inledning

Under de senaste åren har synen på fritidshemmet förändrats från att vara en arena för barnpassning och omsorg till en undervisning som skall stimulera elevernas utveckling och lärande. Fritidshemmet skall dessutom erbjuda eleverna en meningsfull fritid som präglas av deras intressen och behov. Enligt skolverkets officiella statistik har antal inskrivna elever i fritidshemmet ökat med ca 50% sedan 2007 (Skolverket, 2018). Alla dessa barn har olika förutsättningar och behov vad gäller deras fritid, därför anser vi att det är av stor betydelse att undersöka lärarnas förhållningssätt i fritidshemmet.

Uppsatsen syftar att undersöka *fritidslärares didaktiska positioner* gällande vad den *fria leken* syftar att åstadkomma med för kunskap eller förmåga hos eleverna. Om det så är att stötta eleverna vid konflikter, skapa kompisrelationer eller att eleverna anses behöva stöd för att utveckla sitt språk exempelvis genom leken. För att undersöka detta kommer vi använda oss utav observationer för att få syn på och skapa förståelse för lärarnas intentioner och interaktioner i elevernas fria lek samt deras didaktiska positioner. Vi kommer genomföra en sortering och reducering av vår empiri och därpå redovisa och analysera kring lärarnas val av positioner. Observationerna har genomförts på två fritidshem som vi är bekanta med, som vi tillger fiktiva namn från författaren Astrid Lindgrens kända verk, Bullerbyn och Lönneberga. I relation till det resultat som kommer redovisas under analysen, att det på det ena fritidshemmet inte finns utbildad fritidslärare i hela skolan, och få på den andra, så har vi beslutat att undersöka båda utbildade och utbildade lärare i fritidshemmen. Eftersom vi ser att det är så som verkligheten ser ut på fritidshemmen, som därför påverkar fritidshemmens förutsättningar för lärande.

I studien kommer vi att utgå utifrån Pihlgrens (2013) fyrfältsschema om fritidslärares didaktiska intentioner. Detta schema kan fritidslärare använda för att reflektera över aktiviteter som hen planerar i verksamheten för elevernas utveckling och lärande. De positioner som ingår i fyrfältsschemat är *Klassisk didaktisk position*, *Processororienterad position*, *Mognadsposition* och *Kaotisk/kreativ position*. I relation till vår frågeställning finns forskning som visar på didaktiska förhållningssätt hos ämneslärare, i såsom Andrews (2009) forskning, där det undersökts vilka didaktiska positioner matematiklärare tar, samt på vilket sätt de undervisar. Undersökningen har gjorts i flera olika länder i Europa, och hen skriver att en som lärare vanligtvis åtar sig ett lärandeperspektiv som en är van vid från platsen en kommer ifrån, eller som en blivit upplärd utifrån.

Men vad vi sett brister det i kunskap om vilka didaktiska positioner som lärare i fritidshem intar, och hur de agerar och resonerar kring de didaktiska val som de tar. Just att det faktiskt finns forskning med intresse för didaktiska positioner för matematiklärare, ser vi ett behov och intresse för att undersöka fritidslärares didaktiska positioner. Med tanke på att fritidshemmet idag delar läroplan med grundskolan och förskoleklass, och syftar att komplettera undervisningen för dessa.

Ytterligare ett resonemang för att undersöka detta är att motbevisa misstron till fritidslärares profession. Skolverket (2016) menar i sitt kommentarmaterial för fritidshemmet att *“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 eleverna ges en kontinuitet i undervisningen”* (Skolverket, 2016, s. 5).

Under vår utbildning till grundskollärare i fritidshem har vi haft ett intresse att förstå vad eleverna lär sig i den fria leken, och hur lärare använder den fria leken för just lärande, samt vad de har för syfte och intentioner med den fria leken. I studien önskar vi att få reda på om det finns bakomliggande tanke till detta, eller om lärarna agerar på måfå för att hålla ordning och struktur i verksamheten.

## 1.1 Syfte och frågeställning

Syftet med examensarbetet är att undersöka fritidslärares och pedagogers didaktiska positioner och vad deras interaktion i den fria leken syftar att åstadkomma med för kunskap eller förmåga hos eleverna. I läroplanens del ett står det att undervisningen ska anpassas efter varje elevs behov, att den ska utgå från elevernas bakgrund och tidigare erfarenheter för att bidra till lärande. Det står även i fritidshemmets centrala innehåll att undervisningen ska behandla språk och kommunikation, skapande och estetiska uttrycksformer, natur och samhälle samt lekar, fysiska aktiviteter och utevistelse (Skolverket, 2011, rev2018). I vilken mån fritidslärare och pedagoger skapar en verksamhet utifrån det centrala innehållet kategoriserar huruvida lärandet är meningsfullt

När man ser kategorier som något vi gör blir vår praktik den helt centrala utgångspunkten för synen på det pedagogiska ledarskapet. (Iben Jensen, 2013, s. 111)

Vi tolkar ovanstående citat som att lärarnas val av utbud av aktiviteter påverkar i vilken grad fritidshemmet ger eleverna möjlighet till lärande och en meningsfull fritid.

Vår frågeställning är:

Vilka didaktiska positioner intar sig lärare i fritidshem och pedagoger i elevernas fria lek på fritidshemmet?

## Kapitel 2

### Tidigare forskning

Nedan kommer vi att redovisa tidigare forskning bland annat kring hur lärandet kan ske, hur lärarens kunskap påverkar elevernas lärande, samt hur deras förhållningssätt kan påverka möjligheter till lärande och utveckling hos eleverna.

Pihlgren (2013) förklarar didaktik i fritidshemmet som lärares kunskap om det som ska göras på fritidshemmet och ha kunskap om det lärande som kan tänkas ske i den fria leken och faktorer som kan påverka detta. Vidare menar Pihlgren att lärande på fritidshemmet kan ske både socialt och kognitivt. Stensmo (2000) förklarar att didaktisk kompetens är en av tre kompetenser som en lärare behöver för att kunna nyttja sin roll som lärare. Stensmo menar att didaktisk kompetens innebär att ha kunskap, förmåga och förståelse för undervisningen som ska hållas och kan argumentera för dess metod, innehåll och syfte. Kane (2013) förklarar fenomenet lekens didaktik som tyst och dynamisk- att det sällan har ett större syfte än tidsfördriv. Och att dessa förmågor påverkar vilket perspektiv och ledarroll läraren antar sig.

Elvstrand och Lago (2016) har genomfört en studie om hur man kan förstå fritidshem som en arena för sociala relationer för elever. Studien har genomförts i två fritidshem i en mellanstor svensk stad. På det ena fritidshemmet deltog 40 elever och på det andra 70 elever. Observationer genomfördes vid fem tillfällen på varje avdelning. Elvstrand och Lago fick syn på olika faktorer som kan påverka en social relation såsom konflikter och storleken på elevgruppen. I analysen av denna studie kategoriseras elevernas relationer på fritidshemmet. Dessa kategorier är: 1) Avbrott, med detta menar de att lärarna avbryter elevernas lek för antingen samling eller mellanmål. 2) Att vara på samma plats men ändå inte tillsammans 3) Lekens frihet och utestängning, som de menar handlar om när en elev vill leka med exempelvis tre andra men blir avvisad/utestängd.

Ihrskog (2006) har gjort en studie som har en etnografisk synvinkel under två och ett halvt år där barn som deltog inledningsvis var 12 år gamla. Metoder som användes för datainsamling var intervju, samtal och brevväxling. Studien genomfördes på elevernas fria tid, fritidshem och i skolan. Ihrskog undersökte lärares- och barns perspektiv på kamratskap och relationer, där en kamrat är någon man ingår i en grupp tillsammans med, som exempelvis en klass, och att en klass är en avgörande faktor för elever att skaffa sig kompisar, som avser en viktig del av människans identitetsskapande.

Pihlgren (2013) skriver om två pedagogiska traditioner som i historiskt sett haft stor influens på fritidshemmets verksamhet—den frøbelska barntädgårdsidén och den progressiva reformpedagogiska. Båda traditionerna har stora likheter exempelvis med att de anser att eleven har en inre motivation och vilja att lära sig och utvecklas. De ser på lärare som en respektfull möjliggörare och iakttagare. En liten skillnad är att i Fröbeltraditionen ses läraren som förebild medan i progressiva traditionen ses lärarens roll som utmanare, som uppmuntrar elever till nya upptäckter. Båda traditionerna understryker vikten att läraren styr miljön för att lärande ska ske. Trots likheter i arbetssätt i båda traditioner finns det skillnader i synen på hur lärandet sker. Enligt Fröbeltraditionen visar eleverna sig utveckla förmågor med tiden, alltså sker lärande. Den progressiva traditionen ser på eleven som en utvecklande individ eftersom hen lär sig och samspelar med andra. Att lära elever förhållningssätt istället för specifika och bestämda kunskaper för att göra

dem redo inför ett livslångt lärande är en annan gemensam syn för de båda traditionerna. Det som skiljer sig är att Fröbeltraditionen avser lärares didaktiska förhållningssätt genom ansatser av att stödja elevernas process genom att antingen delta i elevernas aktiviteter med intention att inte styra resultat, eller av att låta dem fritt utforska de områden som dem intresserar sig av med hjälp av miljö eller material. Progressiva traditionen ger eleven den möjligheten att hans utforskande utgör en start på en process även om den inte är processens huvudsyfte. Lärarens didaktiska ansats omfattar även att introducera ny kunskap t.ex. genom att systematisera och generalisera elevernas upptäckter vid eget experiment och utforskning.

Pihlgren (2013) sammanfattar resonemanget om de olika didaktiska förhållningssätten i ett fyrfältsschema. Hon förklarar vilka avsikter läraren har av de två didaktiska huvudfrågor: vad eleven ska lära och hur eleven ska lära, med andra ord processintention och produktintention. Det första (1) fältet är *Klassisk didaktisk position*, här har läraren en bestämd avsikt med vad eleverna ska lära sig av direkt kunskapsinnehåll. För att läraren ska försäkra sig att eleverna har lärt sig det hen ämnat planerar hen även hur lärandeprocessen ska se ut. Det kan exempelvis handla om att presentera ny kunskap för eleverna eller att hjälpa eleverna att systematisera sina erfarenheter. Med andra ord läraren instruerar om regler och varpå låter eleverna att öva för att förstå och lära sig det nya kunskapsområdet.

Det andra (2) fältet är *Processororienterad position*, i denna positionen har lärare en bestämd avsikt med processen men styr inte resultatet utan det är eleverna som tar över aktivitetens produkt och innehåll. Läraren ger elever utrymme att träna, utforska och lära sig med visst stöd av läraren. I denna positionen har läraren ett långsiktigt mål, hen vill visa eleverna på processkunskap eller förhållningssätt för att exempelvis ska kunna bidra till ett framtida demokratiskt samhälle, eller att kunna hantera och lösa konflikter, eller att kunna leva ett gott liv som barn och som vuxen. Ett exempel på hur pedagogen intar sig en processororienterad position är när hen betraktar elevernas aktivitet som en möjlighet till lärande och använda sig av de uppkomna situationer för att fördjupa elevernas förståelse, och stödjer leken genom aktiv observation och ge stöd till osäkra elever fast lämnar lekens innehåll alltså öppet. Det tredje (3) fältet är *Mognadsposition*, inom denna positionen bestämmer läraren vilka mål som ska uppnås men inte hur d.v.s. på vilket sätt. Det är elever som väljer hur de kan ta sig till målet, eleverna förväntas utvecklas utifrån sin mognadsnivå och genom egna val samt inom de ramar som läraren har tänkt sig. Lärarens intention kan vara att eleverna tränar på att göra självständiga val eller att ge dem utrymme att utforska sina egna vägar trots att målet är fastställt, exempelvis när pedagogen bestämmer miljön och leder elever till en viss läranderiktning, vill hen styra resultat men inte process. Det fjärde (4) och sista fältet är *Kaotisk/kreativ position*, här styr läraren varken resultat eller process utan det är eleverna själva som skapar, leker och experimenterar utan vuxnas medverkan. Pihlgren (2013) anser att lärarens position som icke deltagande i elevernas fria lek kan placeras i detta fält. I detta fallet kan lärande ske men inte säkert till hundra procent.

<b>A. Klassisk didaktisk position</b> Läraren introducerar ny kunskap eller organiserar elevernas generaliseringar	<b>B. Processorienterad position</b> Läraren stödjer processen men styr inte resultatet
<b>C. Mognadsposition</b> Läraren eller gruppen fastställer vad som ska uppnås men inte hur och/eller läraren styr produkten genom miljö och material	<b>D. Kaotisk/kreativ position</b> Eleven skapar på egen hand

**FIGUR 1** Lärarens didaktiska intentioner (Pihlgren, 2013, s. 127).

Öqvist och Malmström (2016) skriver att lärarens agerande med elever leder till att antingen gynna eller missgynna elevers motivation till lärande. Det är viktigt att börja tidigt att motivera och inspirera eleverna till lärande eftersom detta leder till ett långsiktigt lärande. Detta ser vi som en bidragande effekt till vad gäller lärares didaktiska positioner, att förutsättningen med de didaktiska val som läraren tar syftar till att bidra eleverna med lärande och vägledning som ska leda till kunskap på lång sikt.

I en forskning från vetenskapsrådet (Persson, 2008) framkommer att det finns brister i fritidshemmets verksamhet med bland annat dess organisering med tider för t.ex. mellanmål och utelek, gemensam planeringstid och storlek på barngruppen. Dessa faktorer påverkar att personalen inte har möjlighet att planera någon lärande och/eller meningsfull fritid i större mening. Stensmo (2000) skriver utifrån Glasser teori att lärarna och skolan har som uppdrag att bidra eleverna med en verksamhet och undervisning med kvalitet, som för eleverna kan vara användbar i deras framtida liv, och inte i enbart skolan, och därför har en meningsfullhet, som eleverna upplever som roligt och inspirerande.

Sammanfattningsvis ser vi att författarna har gemensam syn på hur lärarens intentioner påverkar elevernas lärande och utveckling. Där tre författare (Kane, 2013; Pihlgren, 2013; Stensmo, 2000) som belyser vikten av hur lärarens kunskap påverkar elevernas lärande och utveckling. I samma spår identifierar Persson (2008) faktorer som påverkar fritidshemmets didaktik. Elevers utveckling i samvaro med andra människor diskuterar Elvstrand & Lago (2016) samt Ihrskog (2006), där elevers möjlighet till utveckling påverkas av den grupp människor de ingår i, där lärarens kunskap och förmåga att vara en god ledare kan bidra med kunskap och stöttning. Vi ser ett växande mönster där lärarens kunskap och kompetens och hur dessa tillämpas i verksamheten har stor betydelse för elevers lärande och utveckling.

## Kapitel 3

### Teoretisk anknytning

Under detta kapitel kommer vi redogöra för teorier som vi ser är relevanta vid analys av vårt material. Vår undersökning syftar att undersöka lärarnas didaktiska positioner i samvaro med elever, och i samvaron ser vi att en social interaktion sker mellan lärare och elever, därför har vi valt att använda två teoretiska perspektiv som är ett socialt perspektiv. I denna uppsats används i huvudsak teorier och begrepp ifrån socialkonstruktivism och symbolisk interaktionism, samt sådana begrepp som vi fått syn på under våra observationer. Vilket här innebär fokus på interaktion mellan lärare och elever och lärares intentioner för den fria leken.

Inom ett socialkonstruktivistiskt perspektiv ses kunskap bildas vid kommunikation mellan människor för att förstå sin omvärld (Allwood & Eriksson, 2017). Inom det symboliskt interaktionistiska perspektivet är social interaktion en av dem viktigare byggdelarna och att dessa varierar mellan människor över tid och rum. Att människor interagerar och samspelar med varandra med hjälp av gester, minspel, ord och symboler Trost och Levin (2010).

### 3.1 Socialkonstruktivistiskt perspektiv

Barlebo- Wenneberg (2000) definierar socialkonstruktivism att den är en av de ismer inom samhällsvetenskap och humaniora som haft framgång under de senaste två decennier. Socialkonstruktivism fick stor uppmärksamhet av många personer t.ex Michel Foucault, Niklas Luhmann, Jürgen Habermas, Ludwig Wittgenstein, Friedrich Nietzsche och Bruno Latour. Det är framför allt två sätt som denna vetenskapsteoretiska inriktningen drar så många tänkare till sig. Det ena är att socialkonstruktivism kan göra upp vissa traditionella synsätt från 1800- och 1900-talet exempelvis realism, rationalism, humanism och positivism. De uppgörelserna var särskilt populära under slutet av 1900-talet. Den andra sättet är att socialkonstruktivism har ett kritiskt synsätt d.v.s. att den inte tar det direkta eller omedelbara för givet, utan den vill försöka avslöja de direkta fenomenen som ytliga företeelser som styrs av bakomliggande och mer verkliga storheter. Att vår kunskap och vårt vetande är socialt konstruerade faktorer. Kunskaper har kommit bland annat från det språk som vi tillägnat oss under uppväxten, och att vi kan utvecklas till tänkande varelse som bygger på att det vi har lärt oss redan har strukturerat verkligheten för oss. Socialkonstruktivistens poäng är att språket bildar en social storhet och att det är något som vi människor skapar tillsammans.

Med andra ord menar Barlebo- Wenneberg att socialkonstruktivism är kunskap om skillnaden om vad som är naturligt och socialt format för och av oss människor. Att saker och ting har blivit en självklarhet för människan på grund av den kommunikation som skett/sker mellan människor i situationer som för tillfället verkar rimliga. I den sociala samvaron som människan tillbringar sin tid i agerar människan på ett sätt som för den verkar vettigt för överlevnad. Alla människor har skilda föreställningar och tankar över platser, bland annat kan det bero på vilka tidigare erfarenheter personen har, samt vilka människor som är med, vilken relation man har till dessa människor samt det som förväntas göra. Alla människor handlar och reagerar olika på liknande situationer, beroende på erfarenheter, kultur

och den livsvärld man har. Det som en person antyder är självklart för den, ser annorlunda ut för någon annan.

Allwood och Eriksson (2017) beskriver att socialkonstruktivism bygger på människors kommunikation för förståelse för olika fenomen. Att människan i samvaro med andra människor skapar sig förståelse för exempelvis ett objekt och dess syfte. Samt våra tankar och förståelser för det som för oss är självklart och som anses vara av människans natur, men som är socialt skapat mellan människor. Ett exempel som Allwood och Eriksson framför är att det inte är okej att korsa en annan människas integritet, som att säga något elakt eller opassande eller att röra en annan människa på ett opassande sätt. Det är socialt konstruerat mellan människor att man inte ska säga vissa saker till en annan människa eller röra en annan människa på ett visst sätt, för att inte kränka dennes identitet. Det är inte naturligt skapat hos människan att dessa reflexer eller tankar ska finnas, utan det är en egenskap som har skapats socialt hos människan i samvaro med andra människor för överlevnad och för att skapa meningsfullhet i livet.

Detta perspektiv vill vi använda oss av till hjälp för förståelse för hur lärare och elever samtalar om och för olika fenomen och förutsättningar.

### 3.2 Symbolisk interaktionism

Teorin är myntad år 1937 av den amerikanska sociologen Herbert Blumer. Han var en av de som starkt kritiserade den behavioristiska vetenskapstraditionen med sin stimulus-responsmodellen som studerar människans handlingar. Blumer menar att samhällsvetenskapen borde ha ambitionen att förbättra och utveckla ett eget perspektiv och egna metoder, istället för att imitera naturvetenskapen, för att kunna studera de specifika mönster och egenskaper som präglar relationer mellan människor. En människas handling går ej att förstås bara som betingad reflex utan den bygger på den betydelse som man tolkar denna handling. Det som särskiljer människor från andra arter är att de förstår varandra genom det interaktiva användande av språkliga symboler (Månsson 2013).

Trost och Levin (2010) förklarar att social interaktion är en av dem viktigare byggdelarna i symbolisk interaktionism. När man är en del av en process med andra människor handlar man och beter sig på ett sätt som verkar rimligt för den praktik man för stunden ingår i. Det är ens val av handlingar som är i fokus för symbolisk interaktions, att ens handlingar varierar beroende på vilken/vilka praktiker man är i och handlar i. Vidare skriver Trost och Levin att enligt Blumer är det genom social interaktion som människan kan förstå samvaro och process. Enligt Blumer skriver de att man kan använda detta perspektivet som ett bra redskap för att studera mänskligt gruppliv och mänskligt beteende, människan och gruppen som ingår i samhället.

Det symboliskt interaktionistiska perspektivet tänker vi använda för analys av vår empiri, där vi får möjlighet att bland annat tolka lärarens gester, symboler och hållning gentemot eleverna vid den fria leken. Eftersom vi vill undersöka på vilket sätt läraren uttalar sig och beter sig i samvaro med eleverna.

Inom symbolisk interaktionism förklarar Trost & Levin (2010) att människan har en syn på sig själv som en del av ett sammanhang. Som benämns som *jaget*, där människan exempelvis antingen ser sig som en del av en grupp, eller inte. Dock ses jaget, som en process, att det är något som är föränderligt. Under rubriken centrala

begrepp kommer vi att vidare diskutera *jaget* som ett användbart begrepp för vår studie.

### 3.3 Centrala Begrepp

De centrala begrepp som vi valt är jaget, fri lek, ledarskap och ensam- och självhet. Dessa begrepp kommer vi diskutera här för att visa hur de kommer tolkas i våran analys.

#### 3.3.1 Jaget

Begreppet jag är ett centralt begrepp inom symbolisk interaktionism. Trost och Levin (2010) förklarar att människan är en del av flera olika grupper, med olika slags "jag". Människans jag är något som sker i ständig förändring, man utvecklas och förändras som människa i olika situationer där "*Jaget är en process och inget statiskt*" (Trost & Levin, 2010, s. 83).

Som vi skrivit om tidigare under symbolisk interaktionism förklarar författarna Trost och Levin att antingen är man en del av en grupp, eller inte. Dock sker detta på olika sätt. Såsom i skolan där eleverna ingår i en klass som är en slags grupp som eleverna är en del av. I denna stora grupp förekommer det mindre grupper som eleverna blir deltagare i, och dessa grupper varierar huruvida eleverna känner sig en del av den eller ej. Deltagande i grupper kan variera beroende på vilken situation eller händelse som den närvarar och utspelar sig i.

Dock finns det situationer med grupper där man som människa möjligtvis egentligen inte är en del av, men på något sätt trots det ändå uppfattar sig som del av omedvetet. I grupper förekommer social styrning, som så att säga är en förväntning av hur människan förväntas handla i den givna situationen. Exempelvis med klassen som grupp i klassrummet, där läraren förväntas handleda eleverna emot ett givet mål, och eleverna förväntas visa varandra respekt. I klassrummet kan man kalla eleverna för referensgrupp som Trost & Levin (2010) förklarar är en grupp, som en person inte är en egentlig del utav (i detta fall läraren). Men som har ett signifikant värde för att påverka dess sammanhang, där intresse ligger i att läraren "bryr sig om" och syftar att undervisa eleverna mot ett givet mål, i läroplanen.

#### 3.3.2 Fri lek

Kane (2013) redogör för hur lärare i fritidshemmet bör se på- och tolka leken framför allt den fria leken och likaså syftet med den för elevernas utveckling och lärande. Eriksson (1999) förklarar Vygotskijs syn på den fria leken som den eleverna själva väljer att delta i. Det är med denna teori på *fri lek* som vi utgår ifrån i vår undersökning. Knutsdotter-Olofsson (1991) förklarar att lek är ett sätt för barn att tolka och förstå sin omvärld på det sätt som dem uppfattar den. Och att detta visar sig i de rörelser och ljud som eleverna gör.

För att ingå i en lekkultur med andra barn behöver barnen lära sig de sociala regler som gäller för den kultur barnen har i detta sammanhang. Fri lek har inga gränser, utan är här helt öppet för fri tolkning, under förutsättning att eleverna som ingår i leken är medvetna om de förutsättningar som gäller för leken. I relation till detta beskriver Kane (2013) att en elev som plötsligt utåt sett uppfattas som aggressiv eller att några elever bråkar, men att det i själva verket är en process i den lek som

eleverna gör. Att det beteende som eleven/eleverna då utgör är överenskommet för den situation/kultur som de nu ingår i.

Lindqvist (2002) framför att Vedeler sett att den fria aktiviteten bidrar eleverna med glädje och lust eftersom eleverna själva är med och bestämmer vad som skall hända och göras. Medan Welén (2003) menar att leken enligt Vygotskij inte alltid är lustfylld, till exempel genom tävlingslekar, då ofta "förlorarna" lämnar med ett nederlag, som ger en obehagskänsla.

Hansen Orwehag och Mårdsjö Olsson (2011) skriver att den fria leken är den lek som är valt av elever och att fritidslärare varken styr eller leder denna typ av lek. Författarna menar att fritidslärares roll är att observera, stötta elever i deras fria lek, rikta deras uppmärksamhet, fånga elevers lek och utmana deras grundläggande färdigheter och förståelse med avsikt att utveckla lärande ur leken på elevers villkor. För att detta ska uppnås behövs det medvetna strategier och kunskap om hur man kan ta tillvara elevers intresse och ha det vid planeringen för verksamheten för att utmana elevers förståelse, färdigheter och förmågor.

### **3.3.3 Ledarskap**

Elsebeth Jensen (2013) refererar till den danska författaren Madsen (2004), att en ledare är någon som tilldelats ansvaret att leda en grupp mot ett specifikt mål, utefter deltagarnas behov. Samt att det inte heller finns någon särskild ledarteknik som är den rätte, utan att det varierar beroende på deltagare och ledarens tidigare erfarenheter och kunskaper.

Wahlström (2005) skriver om att människor har en tydlig bild av hur en ledare är, att det är en person som är auktoritär och som kan leda en verksamhet framåt och bli framgångsrik. Wahlström framför att några förskolebarn hade ombetts att rita en teckning av hur en chef ser ut, och alla barnen ritade en man. Vilket även Wahlström förklarar som att det säkert beror på samhällets syn på ledarskap "i form utav" en chef, att en chef visualiserar man som ett mansyrke. En ledare förväntas se ut på ett visst sätt, propert och angenämt klädd. Enligt normer är inte en ledare en person med lila färgat hår och färgglada kläder, men som Wahlström också nämner så behöver dessa normer lite så att säga brytas- en ledare ska verka för en demokratisk verksamhet med jämställdhet där elever i skolan ges inflytande, och får vara en del av och påverka verksamheten som de vistas i. Likaså övrig personal i skolan önskar inflytande i verksamheten för att kunna dela sina erfarenheter för att skapa en miljö som alla trivs i. Wahlström menar att en person som är auktoritär och inte har en demokratisk och jämställd inställning till verksamheten inte är en god ledare.

Thornberg (2013) beskriver ledarskap som att innefatta en process där en person leder en grupp individer för att vägleda, strukturera och underlätta aktiviteterna och relationerna i gruppen eller organisationen. Thornberg presenterar tre olika ledarstilar- auktoritär, demokratisk och låt-gå (laissez-faire). Den auktoritära ledarstilen kännetecknas av att ledaren fattar alla beslut och styr upp arbetet i gruppen genom att bestämma hur arbetet ska fördelas i gruppen samt vilka som ska arbeta tillsammans. Den demokratiska ledarstilen kännetecknas av att ledaren leder gruppdiskussioner och tillsammans med gruppmedlemmar fattar beslut om arbetsfördelning och de aktiviteter och arbete som ska genomföras. Låt-gå ledarstilen kännetecknas av att allt beslutfattande överlämnas till gruppen eller de enskilda gruppmedlemmarna utan ledardeltagning.

Jacobsson (2013) skriver om ledarskap och värdepedagogik. Hon framhåller att de tre didaktiska frågeställningarna *vad?, hur? och varför?* är grundläggande i relation till lärande om planering, undervisning och organisering av undervisning. Vidare skriver Jacobsson om de två delar av värdepedagogiken, explicit värdepedagogik och implicit värdepedagogik. Hon förklarar att explicit värdepedagogik handlar om hur läraren planerar, organiserar, genomför och utvärderar undervisningen. Vilka metoder, aktiviteter, övningar och resurser använder läraren? Vilket förhållningssätt och ledarstil har hen? På vilket sätt arbetar läraren med relationer, gruppers dynamik och klimat? Med implicit värdepedagogiken menar Jacobsson att läraren utgör en rollmodell och behandlar elever exempelvis på ett arrogant sätt eller använder en dold läroplan d.v.s. använder oskrivna och underförstådda regler som kan finnas i klassrum. Att läraren medvetet avbryter elever mitt i grupparbetet och ändrar uppgiften och upplägg under en lektion. Läraren kan även använda förtryckande metoder och ha dåligt eller svagt upplägg av lektionen, övningen eller aktiviteten.

En ledarskapsstil som Jacobsson (2013) skriver om är det salutogena ledarskapet. Hon förklarar att en ledare som har denna stil utgår från ett helhetsperspektiv och i en samverkan arbetar aktivt för att utveckla undervisningsmetoder, barns självkänsla, sociala relationer, förhållningssätt, ledarskap, gruppers dynamik och klimat. Idéer för detta ledarskap rör sig om frågor som: hur talar, agerar, bemöter, hanterar och undervisar fritidslärare, lärare och övrigt pedagogisk personal med barn i klassrums- och fritidshemsmiljöer.

Hansen Orwehag (2013) skriver om att lärare i fritidshemmet har en annan slags roll för elevers lärande än vad exempelvis klass- eller ämneslärare har. Fritidslärare förväntas ha ett elevperspektiv i planering av undervisningen, där elevers intressen och perspektiv tas i beaktning för att bidra till en meningsfull fritid. En fritidslärares ledarroll skall vara inspirerande och ha insikten att lärande sker långsiktigt i elevernas vardagssituationer. Elever behöver ges möjlighet att pröva och utveckla sina färdigheter och förmågor vid flera tillfällen för att kunna hantera situationer.

### **3.3. 4 Ensam- och "själv"het**

Att vara ensam är inte detsamma som att vara själv ibland. En person kan aktivt välja att vara själv, ett barn kan se det som meningsfullt och roligt att få leka för sig själv på sina egna villkor. Men att vara ensam på exempelvis rasterna eller efter skolan kan vara svårt, särskilt om det sker upprepade gånger.

Kane (2013) skriver att lek ofta inte är det man tror att det är, alltså att barn bestämt inte behöver vara ensamma eller ens uppfatta sig som ensam, utan är helt insjunkna i sin lek. Och det är därför det är viktigt att som lärare ha kunskap om lekens betydelse och ha förmåga att kunna tolka den ur ett barnperspektiv.

Coplan & Moritz Rudasill (2017) skriver om blyga barn och att de kännetecknas av andra barn som att "inte prata" och "vilja leka själva". Att leka eller vara för sig själv kan för blyga barn enligt författarna vara valbart och något som barnen uppfattar som meningsfullt, dock kan detta ske i närvaro bland andra barn, dock inte i direkt interaktion med dem. Vilket då inte heller uppfattas som ensamhet.

Coplan & Moritz Rudasill menar att alla de barn som vill leka själva inte är blyga, utan barnet kanske helt enkelt föredrar att leka själv jämfört med andra jämnåriga barn. Då barnet leker på sina egna villkor utefter dess intresse och behov.

Stensmo (2000) uppmärksammar psykiatrikern Glassers idé om att människan är en varelse som är skapad för och mår bra av att vistas med andra människor, och därför skulle må dåligt av att alltid vara ensam. Glasser är främst känd för sitt arbete med realitetsteorin, som handlar om att *människan i varje sammanhang väljer sitt beteende och därmed själv är ansvarig för beteendets konsekvenser* (Stensmo, 2000, s. 154). Han förklarar också att människans val av beteende grundar sig i ett försök att tillfredsställa sina behov av att dels älska och bli älskad men även att känna sig värdefull för sig själv och andra. Glasser menar att realitetsterapin i skolan bygger på sju principer: engagemang, fokus på närvarande beteende, utvärdering av beteende, planering av ansvarsfullt beteende, förpliktelser, acceptera inte några ursäkter och ingen bestraffning. Processen av dessa innebär kort att läraren visar ett engagemang i elevens vardag genom utmaning och konfrontation, där fokus ligger i att lägga märke till det som sker där och då. Därefter stöttar läraren upp eleven genom att diskutera det som pågår och hittar andra eventuella lösningar och handlingar. Därefter framför läraren i samråd med eleven ett så kallat kontrakt som eleven uppfattar som viktigt och meningsfullt som hen får ta ansvar för att genomföra. Glasser menar att det inte ska vara accepterat om eleven inte genomför sitt uppdrag, men att hen inte ska bestraffas, utan en alternativ lösning ska framföras.

De teorier och begrepp som vi knyter an till vår uppsats har betydelse för att kunna analysera och tolka vår empiri för social interaktion. Exempelvis kan vi koppla det socialkonstruktivistiska perspektivet till lärarnas och elevernas sociala uppfattning av omgivningen, eftersom man i interaktion med andra kan förstå sin omgivning. De valda begreppen är delar i det sociala livet på fritidshemmet, och teorierna är sätt att förstå dem.

## Kapitel 4

### 4.1 Metod

I detta kapitel redovisar och argumenterar vi för vårt metodval för insamling av vårt empiriska material och analys av vår undersökning.

För att kunna ringa in pedagogers didaktiska positioner har *öppna observationer* genomförts, detta innebär att deltagarna informerades om syftet med undersökningen och observationerna. Vi valde att ha öppna observationer eftersom vi vill vara öppna med vårt undersökningsområde och att deltagarna ska vara införstådda med vad som syftar att studeras. Vi är medvetna om och har i åtanke att vetenskapen om vår närvaro och syftet med undersökningen kan påverka resultatet (Lalander, 2015). Valet av detta tillvägagångssätt styrks även av Vetenskapsrådets (1990) etiska överväganden gällande informationskravet, som syftar att informera de som ska observeras om syftet med undersökningen och vad som skall undersökas.

Vi har dessutom använt oss utav passiv observation som Lalander (2015) och Repstad (2007) förklarar att den som observerar inte är aktiv i själva aktiviteten, utan är vid sidan om och studerar vad som sker. Repstad förklarar att passiv kan orsaka osäkerhet av forskarens intentioner med observationen. Medan en aktiv observation kan orsaka att forskaren blir alltför involverad i händelsen och riskerar att påverka resultatet. Vi önskar genom det att få ett resultat som vi inte påverkar, utan där vi observerar hur läraren agerar i det specifika tillfället. I samband med observationer har det förekommit samtal med personalen för eventuella frågor för att få en tydligare bild av lärarens intentioner, vilket vi också informerade personalen innan vi kom ut för att observera. Under observationerna har vi fört fältanteckningar för dokumentation av det vi observerat.

Vid något enstaka tillfälle räknades en av oss med som en del av personalen under vår observation, vilket den av oss då underrättade personalen om att så inte är fallet. Även elever ville att vi skulle delta i deras aktivitet, vilket vi då gjorde men observerade då inte aktiviteten för den stunden. Observationen genomfördes under vecka 48 då vi observerade fritidslärarna och pedagoger. Vi var på plats när fritids började till ca klockan fem då det blev färre elever och personal. I början hade vi planerat att observera enbart utbildade lärare i fritidshem, men i ett av våra observationsområden fanns för tillfället inga utbildade fritidslärare på hela skolan, samt få på den andra fritidshemmet. Därför beslutade vi gemensamt att trots det fortsätta med vår observation och istället observera all personal på fritidshemmen, oberoende av deras utbildning. Detta på grund av stor brist på utbildade fritidslärare, som kompletteras med vikarier och personal med annan kompetens och erfarenhet, och det är så som verkligheten ser ut på dessa fritidshemmen. Detta för att få en helhetsbild av hur det ser ut med intentioner för elevers möjlighet till lärande i fritidshemmen.

Inför analysen har vi enligt Rennstam och Wästerfors (2015) sorterat, reducerat och argumenterat vår empiri för att hitta mönster av förhållningssätt hos lärare i fritidshemmen. Vi har valt ut förhållningssätt som vi ansåg som extra viktig att diskutera. Efter sorteringen d.v.s. att hitta mönster har vi reducerat vårt material, att välja och välja bort sådant som vi såg som extra intressant för vår frågeställning. Därefter har vi argumenterat och analyserat på ett så rättvist sätt som möjligt för att utveckla kunskapen om fritidslärares didaktiska förhållningssätt så gott som

möjligt. Rennstam och Wästerfors menar att reducering av empiri kan leda till att viktig information inte tas upp, dock anser vi att vi har valt ut delar av vår empiri som vi med våra glasögon ser är användbar och viktig för vår frågeställning. Den information som vi valt att inte ta med är planerade aktiviteter och aktiviteter som elever önskade att vi skulle delta.

För att öka reliabiliteten för vår undersökning har vi som Thurén (2007) beskriver inte observerat de situationer som eleverna velat att vi ska delta i för att inte påverka resultatet. Det resultat som vi redovisar är korrekt dokumenterat efter det vi observerat. Vi har varit öppna med vår studie för att alla medverkande genom att ha skickat ut samtyckesblanketter. För validiteten av vår studie har vi observerat enbart fritidslärare och pedagogers intentioner i elevernas fria lek.

För att förstå de didaktiska perspektiven mer har vi främst använt Pihlgrens (2013) fyrfältiga didaktiska perspektiv för att försöka tolka på vilket sätt lärarna arbetar för att eleverna ska utveckla kunskaper och förmågor.

## 4.2 Urval

De två fritidshem vi har valt ligger nära till en svensk storstad, där båda två ligger i samma kommun, med närhet till skogsområden. Skolorna är för årskurserna F-5 respektive F-9. Skolorna ligger i medelklassområden med villor och radhus. I Bullerbyns avdelning är det 53 inskrivna elever och fyra pedagoger. På Lönneberga är det 52 inskrivna elever och fyra fritidslärare och pedagoger.

## 4.3 Etik

Under denna rubrik kommer vi att diskutera etiska övervägande från Vetenskapsrådet (1990) som vi kommer ha i åtanke för under vårt examensarbete.

Inför observationerna har vi i enlighet med Vetenskapsrådets fyra etiska principer: att med avsikt för Informationskravet, informerat deltagarna om vår undersökning och vad det är vi syftar att undersöka och ta reda på samt på vilket sätt arbetet och observationerna kommer att genomföras i stora drag.

Vi har inhämtat samtycke från rektorer att få komma och genomföra våra observationer på fritidshemmen på deras skolor, och skickat ut samtyckesblankett till lärare för samtycke till observation och möjlighet till att få ställa eventuella frågor vid dessa. Eftersom observation av lärare i samvaro med elever ska genomföras, har vi därför skickat ut en samtyckesblankett till alla berörda elevers vårdnadshavare. Om en vårdnadshavare inte skulle samtycka till att deras barn deltar i undersökning kommer vi då inte att studera de situationer där denna elev medverkar, samma villkor gäller för lärarna. Vi har informerat att det är helt frivilligt att delta i studien och att deltagaren själv bestämmer över sitt deltagande och att de har rätt till att avbryta sin medverkan om så önskas.

I uppsatsen kommer vi med hänsyn till konfidentialitetskravet varken att nämna namn på deltagarna, skola eller kommun som deltar i undersökningen. Deltagarna kommer vara anonyma, med enbart beteckning som elev, och inte heller kön på eleven kommer att redovisas. Likaså plats för undersökningen kommer endast att förklaras och diskuteras i stort, med förklaring om dess förutsättningar, med fiktiva namn som Bullerbyn och Lönneberga. Detta för att deltagarnas identitet inte skall riskeras att avslöjas av utomstående. Detta har även meddelats till deltagarna för att de ska känna sig trygga med sin medverkan i undersökning. Vetenskapsrådet

(1990) menar att konfidentialitetskravet syftar att stötta deltagarna mot och för information som kan vara känsliga för dem att läcka ut. Vilket vi är fullt medvetna om och har i åtanke, och resonerar att vi i framförandet av resultat och analys främst kommer diskutera för- och nackdelar samt likheter och olikheter mellan de olika positionerna, för att undvika risken att någon upplever sig kränkt i samband till vårt examensarbete. Vi har utifrån nyttjandekravet meddelat deltagarna att materialet som samlas in kommer endast att användas i samband med undersökningen, och kommer därför inte att delas ut till obehöriga, utanför fritidshemmen och Göteborgs Universitet.

Vi har ovan presenterat och diskuterat tillvägagångssätt för våra observationer och analys. Även de etiska överväganden vi har åtagit och meddelat till de medverkande med hänsyn till deras egna identitet. I nästa kapitel kommer vi att presentera vad våra metodval har givit för resultat och analyser.

## Del 2

### Kapitel 5

#### 5.1 Resultat & analys

Under denna del kommer vi att redovisa de förutsättningar för fritidshemmen vi fått syn på under vår observation kring lärares didaktiska positioner. Vi kommer därefter att analysera kring fyra olika positionsområden som vi sett som intressanta för analys kring vår frågeställning om lärares didaktiska positioner vid barns fria lek. Vårt resultat kommer vi att analysera utifrån relevanta teorier och tidigare forskning inom samma område.

Vi genomförde våra observationer under en vecka på fritidshemmen Bullerbyn och Lönneberga, som ligger inom samma kommun. På fritidshemmet Bullerbyn fanns det fyra fast personal och 53 inskrivna elever i årskurs F-2. Och på fritidshemmet Lönneberga fanns det tre fast personal och 52 inskrivna elever i årskurs F-3, samt vikarie vissa dagar. Båda fritidshemmen har tillgång till en fotbollsplan, stor skolgård, samt närhet till natur och skogsområde. Fritidshemmet Bullerbyn har tillgång till egna lokaler, medan fritidshemmet Lönneberga använder samma lokaler som under övrig skoltid. Tanken var att observera utbildade fritidslärare men avsaknaden gjorde att vi ändrade till att observera all personal på de två avdelningarna. Därför benämns personalen som pedagoger.

Vi vill bara uppmärksamma här att Bullerbyns fritidshem arbetar just nu med att skapa goda och trygga miljöer för sina elever på avdelningen, och integrerar klasserna F-2 under fritidshemtiden. Förut hade elever som går i F-klass egen samling och elever som går i åk 1 och 2 gemensam samling. Pedagogerna vill skapa trygghet hos de yngsta eleverna genom att ha gemensam samling och aktiviteter för alla tre klasser d.v.s. elever som går i åk F-2. Pedagogerna berättade att det har gett positiva resultat och därför används det som syfte i nästan alla aktiviteter.

#### 5.2 Analys

Våra observationer har gett mycket och intressanta resultat, men efter en reduktion och sortering av vårt material har vi sammanställt fyra områden i vårt material för lärares positioner vid barns fria lek, som vi sett som extra intressanta för vår frågeställning.

De positionsområden som vi främst blivit intresserad av under sorteringen av vår empiri och därför valt att diskutera och analysera vidare är *styrd miljö*, *innelek*, *utelek* samt *lärares hållning i olika situationer*.

#### 5.3 Styrd miljö

Varje måndag går båda fritidshemmen till skogen, där de under observationsveckan fick eleverna möjlighet till fri lek. Pedagogen på Bullerbyn gick igenom regler angående inom vilket område elever får befinna sig i skogen. I skolverkets

allmänna råd för fritidshemmet (2014) framkommer det att eleverna på fritidshemmet skall erbjudas en miljö som är trygg, säker, hälsosam och utvecklande. Därför är det av säkerhetsskäl, så att inget händer och ingen skadar sig, viktigt att eleverna är medvetna om inom vilka gränser det är okej att vistas inom på områden som inte är inom skolan. Om miljöaspekter skriver även Hippinen Ahlgren (2013) att det i läroplanen (Skolverket, 2011, rev. 18) inte framkommer några direktiv gällande vilken miljö som eleverna skall vistas i. Det finns inte heller vilket material som ska finnas tillgänglig, utan att det är lärarnas ansvar att hitta material och skapa miljöer som är meningsfulla för eleverna.

Syftet med att gå till skogen på måndagar uppger pedagogerna är att eleverna ska få miljöombyte för rekreation med hänsyn till att eleverna är trötta på måndagar. I läroplanens kapitel för fritidshemmet (lgr11, rev. 2018, s. 22) står att lärare i fritidshemmet ska *“erbjuda eleverna rekreation och vila för hälsa och välbefinnande”*. För att förstå syftet med att gå till skogen hölls samtal med pedagogerna på Bullerbyn där svaret blev:

“att komma från skolan/.../snart kommer (–) spåret ut och de har väldig svåra barn” (pedagog på Bullerbyn)

Vi tolkar detta citat som att pedagogen på just detta fritidshemmet försöker undvika kaoset på skolgården då alla elever från andra avdelningar är ute samtidigt. Men att pedagogerna också uppger att de vill arbeta extra med elevernas interaktion mellan årskurserna i avdelningen, där skogen är en neutral plats för detta. Som inom teorin symbolisk interaktionism som Trost och Levin (2010) förklarar att syfta för den sociala interaktion som sker mellan människor i en given situation. Där även begreppet *jaget* ingår som innebär att människan, i detta fall eleverna är en del av flera olika grupper, större som mindre. De varierar beroende på situation och deltagarna, då grupper är föränderliga och i ständig process.

Vi anser att trots att pedagogen inte är utbildad fritidslärare var hen delvis medveten om vad eleverna har för sociala behov. Att eleverna behövde en miljö som stödjer deras hälsa och utveckling, en miljö som de är bekanta med. Om stödjande miljöer och arenaperspektiv skriver Jacobsson (2013) att de stödjande miljöer är de miljöer som stödjer och skyddar mot ohälsa och skapar förutsättningar för individer att utveckla sin förmåga, sitt självförtroende och sin hälsa. Vidare skriver Jacobsson att inom arenorna skola och fritidshem utvecklar elever och övar olika kompetenser t.ex. social och emotionell förmåga, problemlösningsförmåga och förmågan att bygga goda relationer. Jacobsson hävdar att den pedagogiska verksamhetens kvalitetsarbete för att utveckla trygghet och stödjande lärandemiljöer i fritidshem har tre perspektiv: utvecklingspsykologiskt perspektiv, socialpsykologiskt perspektiv och salutogent perspektiv/hälsofrämjande perspektiv. Det utvecklingspsykologiska perspektivet gäller människans utveckling under främst barndomen och ungdomsåren. Barns omgivning i form av människor, miljöer och livsstil är viktiga faktorer för barns utveckling. Det socialpsykologiska perspektivet rör samspelet och relationen mellan individ och samhälle, att människor handlar olika beroende på situation. Jacobsson förklarar att människans socialisering och skapande relationer har betydelse för hälsa, lärande, utveckling och kvalitetsarbete. Det salutogena perspektivet utgår från ett helhetsperspektiv på barn och skapandet av KASAM d.v.s. känslan av sammanhang.

Vi tolkar att pedagogernas ledarstil liknar den salutogena ledarstilen som Jacobsson (2013) beskriver att läraren som har denna ledarstilen utgår från en helhetssyn på elever och arbetar aktivt för att utveckla bland annat sociala relationer och gruppens dynamik och klimat. Vi ser också att pedagogerna arbetar utifrån den explicita

värdepedagogiken eftersom dem planerar undervisningen och väljer passande metoder för att utveckla elevers sociala förmåga. I relation till Pihlgrens (2013) fyrfältsschema kan vi tolka pedagogernas intention i denna aktivitet som *mognadspositionen* eftersom de har för avsikt att eleverna ska utveckla sina sociala förmågor med andra men inte hur, utan att det är fritt för eleverna. I Pihlgrens perspektiv på mognadspositionen styr läraren produkten genom miljö och material, och det har personalen på denna avdelningen gjort genom att de valde miljö (skogen).

Pedagogerna på Lönneberga menar att de har som rutin att gå till skogen, att de alltid brukar gå till skogen på måndagar, som idag syftar att ha fri lek. Tidigare veckor har eleverna bland annat haft ett uppdrag som de ska genomföra i skogen, exempelvis att hitta olika slags löv, kottar och stenar. Samt att prata om allemansrätten- om hur man förväntas uppföra sig när man vistas i skogen.

Under tiden som eleverna hade fri lek uppe i skogen, var pedagogerna vid en central plats för att ha översikt och hålla koll, inom det område som eleverna sedan tidigare blivit informerade om att de får hålla sig inom när det är fri lek i skogen. Vid några tillfällen gick pedagogerna runt till de ställen där eleverna leker för att "kolla läget", men intog ingen vidare interaktion med eleverna i deras lek. Dock var tiden väldigt knapp (30 minuter) för eleverna att leka fritt i skogen, innan de måste avsluta den för att gå tillbaka till skolan. Detta tolkar vi så som Knutsdotter-Olofsson (2017) skriver om att inte störa eleverna i deras lek. Att alla personal inom barnverksamhet kämpar för att inte störa deras fria lek. Men eftersom tiden uppe i skogen är såpass kort, och som en elev svara: "*men den här leken går faktiskt inte på fritids*", så finns det en tydlig konflikt mellan elever och lärare, och lärare och organisation i form utav tider, barngruppsstorlek och utbildade lärare. Där verkligheten i fritidshemmens verksamhet inte helt gynnar eleverna i deras fria lek. Dessa förutsättningar gäller inte enbart vid lek i skogen, utan likaså vid övergång mellan fri lek och mellanmål, samt till när eleverna behöver gå in, då antalet pedagoger på plats blir färre och det blir mörkare. Där då pedagogen även här bestämmer över vilken miljö som eleverna ska vistas i.

Kane (2013) skriver dock att det givna uppdraget som lärare i fritidshem fått syftar att bidra eleverna med en verksamhet för lärande och lek, där eleverna kan behöva stöttning från lärarna i sin lek för att vidareutveckla den för att skapa en utvecklad kunskap kring lekens syfte och handling. Trots att pedagogerna uppgav att de tänkte att eleverna, i skogen skulle ges möjlighet att få utveckla sin kreativitet förekom det dock inte någon stöttning eller pedagogik denna dag för varken avdelningen Bullerbyn eller Lönneberga. Utan att det där och då snarare var miljön, trötthet och att undvika kaos som var i fokus och som planerades för ändamålet.

## 5.4 Innelek

### 5.4.1 Elever hittar sin meningsfulla plats

I samband med samling på Bullerbyn och efter namnupprop gav en pedagog alternativ på lek såsom att pärla, kortspel, SKIP BO kort, måla och lego till eleverna. Under samtal med lärarna undrade vi vad hen hade för syfte att ge alternativ till elever då svarade hen "eleven hittar sin plats". Pedagogen menade att de har elever som inte vet vad de ska leka med eller vad det finns för material att leka med. Vi blev nyfikna att veta om det är fri lek varför ger pedagogen alternativ

och inte istället frågar eleverna om vad de kan tänka sig att leka med. Pedagogen svarade att "leken är fri men ändå styrd".

I läroplanen för fritidshemmet (Skolverket, 2011, rev. 18) menas det att lärare i fritidshemmet ska stötta eleverna till nya upptäckter och att hitta och få syn på ny kunskap, såsom aktiviteter som eleverna vanligtvis kanske inte brukar leka med. Samt att inspirera eleverna till nya aktiviteter, på såsom fritidshemmet som under sin frihet utanför skolans område, som bidrar med meningsfullhet i elevens liv och vardag. På avdelningen Lönneberga blev eleverna inspirerade att måla och fylla i med varma och kalla färger på ett papper med olika mönster, och därför skapar sig förståelse för färger. En elev som först valde en pärlplatta formad som en häst blev inspirerad att använda en fyrkantig pärlplatta istället och pärla utifrån ett mönster på exempel en iPad, och därför får räkna antal pärlor som ska vara, och då får ett särskilt mönster/utseende. Istället för att pärla helt på måfå på en pärlplatta som redan har ett färdigt mönster. Då ges eleverna möjlighet som enligt läroplanen (Skolverket, 2011, rev. 18) att både få göra något fritt, och samtidigt får öva sina färdigheter i att exempelvis räkna. Att måla och pärla är aktiviteter som eleverna på de fritidshem som vi observerade på, är intresserade av och många väljer som aktivitet, och då kan det som syntes på fritidshemmet Lönneberga vara en bra idé att vidare utveckla elevernas förståelse och kunskap. Vi tolkar pedagogens intentioner så som Pihlgren (2013) beskriver Mognadspositionen i sitt fyrfältsschema där undervisningen syftar att eleverna ska utveckla en särskild kompetens men inte hur, utan eleverna ges möjlighet att välja processen själv.

Att ha en fritidshemsverksamhet som eleverna upplever som intressant, meningsfull, stimulerande, behovstillfredsställande och som bidrar till att man mår bra är som Stensmo (2000) framför som enligt forskaren Glasser är en verksamhet med kvalitet. Att eleverna blir utmanade av lärarna på fritidshemmet med nytt material och nya idéer som bidrar till att de blir intresserade att fortsätta att utveckla sin kunskap och förmåga. Med Glasser menar Stensmo att kvalitet är sådant som känns bra för kropp och själ, både i nuet och för framtiden. Såsom vid fysisk aktivitet, som dock är fysiskt ansträngande för kroppen, och kan upplevas som jobbigt och otillfredsställande, men som känns bra, viktigt och meningsfullt eftersom det är ett intresse hos eleverna som dessutom bidrar till glädje och välmående med god hälsa på lång sikt. Vilket därför kan kännas överkomligt och genomförbart.

Hansen Orwehag och Mårdsjö Olsson (2011) menar att fri lek är den lek som eleverna väljer i samvaro med andra i den specifika situationen. I relation till detta tolkar vi det Kane (2013) skriver om att det generella med lek är att det är lustfyllt, att det inte finns några specifika mål, utan att det är eleverna själva som styr och bestämmer med tiden om vad de tycker ska hända. Liknande tolkning gör Trost och Levin (2010) gällande begreppet jaget inom symbolisk interaktions, att människan vill vara en del av ett större sammanhang. Där den fria leken är i ständig förändring beroende på deltagare och händelseförlopp.

#### ***5.4.2 Öppet hus på fritidshemmen för vårdnadshavare***

En av dagarna då vi var ute på observation hölls öppet hus, då vårdnadshavare fick komma och fika, kolla vad barnen gjort på fritids samt pyssla med barnen. Inför detta evenemang skulle eleverna skapa ett konstverk i form utav bl.a. en snögubbelykta, tygstjärna och tomte. Eleverna fick göra dessa under sin fria tid på fritidshemmet. Alla elever förväntades att göra åtminstone en. Syftet med detta var

att eleverna skulle ha något "juligt" att visa upp för sina vårdnadshavare. När det var dags för förberedelse inför öppet hus reagerade jag som observerade på pedagogens reaktion mot eleverna som ville plocka fram material att leka med:

Ta inte fram pärlorna, det blir så stökigt med allt sånt framme (pedagog på Lönneberga).

Klasslärare som vanligtvis inte brukar vara med på fritids hade plockat fram fika inför öppet hus, samt ställt fram bord med pyssel, för eleverna och deras vårdnadshavare att sitta vid. Därför tänker vi att anledningen till att eleverna inte fick plocka fram pärlorna säkerligen berodde på att de vill hålla ordning i lokalen, och inte behöva städa mer än nödvändigt. Eftersom när vårdnadshavarna kommer vill eleverna säkerligen inte lägga ner tid på att städa. Dock blev vi skeptiska, eftersom alla elevers vårdnadshavare kanske inte kommer samtidigt, och för de elever då vars vårdnadshavare kommer senare, kan det bli tråkigt att inte få sitta och hålla på med vad de vill vid sidan av. Med tanke på att det i lgr11 (Skolverket, 2011, rev. 18) står att eleverna ska erbjudas en verksamhet utefter deras behov och intressen. Vilket vi här ser motstrider fritidshemmets syfte. Vi märkte att lärarna fokuserade på vårdnadshavarna i samvaro med deras barn och förde ett gott samtal med dem. Detta i relation till skolverkets allmänna råd för fritidshemmet (2016) som menar att lärarna i fritidshemmet bör ha en god kontakt med elevernas vårdnadshavare med elevens utbildning, utveckling och hälsa i fokus. Vi ser att denna typ av kontakt med vårdnadshavare, i tillfällen där andra elever deltar och samverkar inte ska påverka andra elever på ett negativt sätt, utan att alla ska känna sig sedda och bekräftade.

Thornberg (2013) skriver att ett positivt skolklimat är en miljö med positiva och omtänksamma relationer, där eleverna känner sig sedda och rättvist behandlade av både lärare och andra elever. Trost och Levin (2010) förklarar symbolisk interaktion som att det handlar om att handla på ett sätt som för stunden verkar logiskt och korrekt, vilket vi ser att pedagogerna gör i alla sådana tillfällen. Att det är en balansgång mellan i vilken utsträckning man som lärare ska integrera sig med vårdnadshavarna för att skapa en god stämning och trevlig stund för alla medverkande. I relation till Thornbergs beskrivning av den auktoritära ledarstilen ser vi att pedagogens handlande tolkas som att hen vill bestämma och styra eleverna under öppet hus. Denna aktivitet kännetecknar vi som den *Klassisk didaktiska positionen* inom fyrfältsschemat som Pihlgren (2013) förklarar är när läraren har planerat en aktivitet där process och mål är styrd av läraren.

### **5.4.3 Förstå elevernas lekpraktik**

En eftermiddag på fritidshemmet Lönneberga hördes tre elever leka högljutt, varav en pedagog går och kollar vad de gör:

Elev 1: Vi åker bil, och vi har precis åkt ner i en damm.

Fritidspedagog: Men är det här en bil?

Elev: 2: JA! Det här är ju taket (pekar mot en filt) ser du väll? Och det här är ratten.

Fritidspedagog: Jaha, jag trodde det var en koja ni hade byggt.

Först förstår inte pedagogen vad eleverna gjorde, men visade intresse att få veta. Det framkommer i konversationen att eleverna gjort en bil med hjälp av stolar, filt

och rockring. Intressant för detta i relation till det som Lindqvist (2006) skriver att barn i lekens fantasi har förmågan att tolka och skapa ny förståelse för artefakters betydelse och innebörd. Som då öppnar upp till en ny värld av utforskande för eleverna. Som också kännetecknar det socialkonstruktivistiska perspektivet som Barlebo- Wenneberg (2000) skriver om att människor samtalar med varandra om ett föremåls syfte och skapar tillsammans en förståelse för denne i det sammanhang som de tillbringar sin tid. Där eleverna genom att pedagogen visar ett intresse för den praktiken och lek de gör, vill berätta om hur de olika föremålen tillsammans skapar en bil, och vad de syftar att ha för egenskap i deras praktik. Eleverna har en föreställning om hur en bil ser ut, och har därför återskapat en sådan med hjälp av filter, stolar och en rockring. För förståelse av detta tolkar vi som Knutsdotter-Olofsson (1991) skriver att eleverna genom fria leken tolkar och försöker förstå sin omvärld genom att återspegla en vardaglig händelse. I skolverkets (2011, rev. 2018) läroplanen framkommer det att eleverna på fritidshemmet ska ges möjlighet att få tolka sin omvärld för att kunna förstå den. Vilket eleverna här fick trots att dem i början ansågs vara högljudda och störande.

Pedagogens förhållningssätt tolkas här inom Pihlgrens (2013) fyrfältsschema som mognadsposition. Eleverna ges utrymme till att få utforska sina kunskaper och erfarenheter på egen hand, och ber samtidigt eleverna att förklara hur dem tänker med den lekhandling de utför. Pedagogen har för avsikt att vilja veta vad eleverna leker med och ger eleverna möjlighet att som Pihlgren förklarar den mognadsposition- att ge utrymme att bearbeta sina tidigare erfarenheter och att få öva på sina kunskaper.

## 5.5 Utelek

Fri lek utomhus var den mest fria formen för eleverna i båda fritidshem som vi såg under veckan som vi observerade. I fritidshemmet Bullerbyn har de som rutin att vara ute efter mellanmålet varje dag. De brukar vara ute i 30 minuter sen går de in för att fortsätta med dagens planering att vara inomhus. Ibland är de ute under längre tid. Fritidshemmet Lönneberga går likaså ut efter mellanmålet, men de är ute i ca 1 timme, beroende på väder, för att ha fri lek. Vid utelek går pedagogerna runt eller står där elever befinner sig med lite avstånd för att ha koll på eleverna.

Pedagogernas position i den fria leken på skolgården kan vi koppla till kaotisk/kreativ positionen inom fyrfältsschemat eftersom läraren inte har avsikt att varken styra process eller resultat. Det är eleverna som skapar eller leker på egen hand utan lärares deltagande i processen. Pihlgren (2013) skriver att lärande i detta fallet är osäkert och otydligt att se eftersom läraren inte styr varken process eller resultat. Att inte vara deltagande skriver Thornberg (2013) liknande, där en ledare som har en Låt-gå stil överlämnar allt beslutfattande till gruppen eller de enskilda barnen utan att själv delta i processen. Det vi uppmärksammade under den fria leken utomhus var att de flesta eleverna lekte tillsammans i lekar såsom vid klätterställning, Kingout, gunga, karusell och bollekar. I relation till det symboliska interaktionistiska perspektivet tolkar vi de lekar som eleverna valt på egen hand, som att de interagerar med varandra genom rörelse, gester, verbalt och genom kunskap om regler för leken exempelvis när en åker ut ur Kingout då den som står först i kön går in i leken. Elever kommunicerar med varandra i och genom leken utan att använda det verbala språket. Trost och Levin (2010) skriver att en hel del av våra gester och ansiktsuttryck är symboler, men symboler är inte symboler om inte alla som ingår i det sammanhang förstår det. Exempel på detta är om det hade

varit i början av skolgången då hade elever som börjat i F-klassen inte förstått sammanhanget i denna lek, eftersom denna lek är populär i skolan.

### **5.5.1 Undvika konflikter/ bråk**

En eftermiddag syns två elever leka en lek utomhus som innefattar skojbråk...

Lärare: Gör inte så...

Elev: Men vi bråkar inte.

Lärare: Men lek någonting annat innan någon blir ledsen eller arg.

Hjalmarsson och Löfdahl (2015) menar att det är via lek som eleverna ges möjlighet att hantera och bearbeta händelser som de varit med om, sett eller hört om. Men att de råder tvivel om vilken slags aktivitet som är god i fritidshemmet. Om barns uppfattning om och bearbetning av kännedom för exempelvis krig, är helt passande i fritidshemmet och i vilken mån det kan vara okej att utövas av eleverna.

I det ovanstående fallet misstolkar pedagogen vad syftet med elevernas handling är, och då uppmanas eleverna att göra något annat för att undvika eventuell konflikt. Pedagogens förhållningssätt kan definieras som den klassisk didaktiska positionen inom Pihlgrens (2013) fyrfältsschemat eftersom hen vill generalisera tankesätt hos eleverna gällande lek med våldsamt innehåll. Pedagogerna har här som syfte att hålla ordning och skapa trygghet som i samband med symbolisk interaktionism som förklaras av Trost och Levin (2010) handlar om förståelse av människan i samvaro med andra människor. Att människor handlar på ett visst sätt som är överenskommet för den aktuella praktiken. Pedagogerna hade kunnat vara mer tydliga gentemot eleverna och diskutera med eleverna om hur de ska uppföra sig mot varandra och vilka handlingar som är okej i den praktiken. Att tillsammans i grupp ta beslut, menar Thornberg (2013) är att föredra, framför att ta beslutet själv, eftersom alla människor har olika erfarenheter och tidigare kunskaper, och kan därför tillsammans komma på idéer som passar för den praktik som ska utföras. Precis som i alla gruppkonstellationer så förekommer det alltid någon makt av något slag, antingen om det är av en individ eller om en individ inte håller med helt i beslutet som tagits. Som Thornberg (2013) pålyser, så är detta faktorer som kan påverka utfallet av det beslutsfattande som tagits. Att alla medlemmar i gruppen inte är förstående i och godkänner det beslut som fattats. För att ett beslutsfattande ska vara ömsesidigt förutsätter det alltså diskussion kring det, där för- och nackdelar tas i beaktning, så att alla medlemmar är medvetna om dem och accepterar de förutsättningar som står. Därför kan det här vara positivt om en fritidslärare stöttar eleverna i sitt beslutsfattande, stöttar dem i diskussionen kring för- och nackdelarna med alternativen. Detta belyses även i läroplanen för fritidshemmet (Skolverket, 2011, rev. 18) där lärarna i fritidshemmet har som syfte att ge eleverna möjlighet och förutsättning att få vara med och ta beslut inom fritidshemmet. Trots att det här bara blir en bråkdel av de beslut som kan behövas ta i fritidshemmet, så är denna typ av beslutsfattande en klart väsentlig del i förståelsen hos både eleverna och lärarna i vilken praktik och handlingar som är accepterade inom fritidshemmets verksamhet.

### ***5.5.2 Leka ensam, men ändå inte ensam***

När det var utelek på Lönnebergas fritidshem lekte eleverna på olika håll. En pedagog som gick runt såg en elev som satt själv i en buske, och gick då fram till hen och frågade varför hen är själv. Eleven sa då att de lekte kurragömma, och blev i samband med det upptäckt av eleven som letade och visade sitt missnöje över att ha blivit avslöjad av pedagogen.

Pedagogen i fallet har tidigare under eftermiddagen inte haft någon insyn i vilka eleven integrerat sig med, och såg därför enbart den specifika handlingen som eleven gjorde där och då, och kunde då inte tolka handlingen ur ett helhetsperspektiv. Att tolka handlingar ur ett helhetsperspektiv menar Kane (2013) handlar om att förstå elevernas praktiker, att saker inte alltid är som det ser ut att vara. Att det finns en bakomliggande tanke till elevernas handling där den lekpraktik som eleven för i samvaro med andra bidrar till handlingar som t.ex. rörelse för att leken ska kunna genomföras.

Månsson (2013) menar att tolkningen av människors handlingar inom symbolisk interaktionism, inte handlar om händelser eller rörelser som sker genom reflex, utan att det finns ett bakomliggande syfte till det som man gör. Som exempelvis att springa när man ska gömma sig, det är ingen regel i den leken som säger att man ska springa, utan det är en instinkt människan har, för att man ska hinna hitta en bra plats så snabbt som möjligt. Att göra en handling för så att säga "överleva", precis som Trost och Levin (2010) också medger, handlar om att hitta lösningar i sin vardagspraktik för att passa in i den, som i exemplet ovan där eleven gömde sig i busken för att inte bli hittad. Sedan försökte hitta orsaken till att hen blev funnen av den som letade, som nu blev pedagogen. Därför ser vi att det är av vikt att lärare i fritidshemmet har koll på vad det är för någonting som eleverna leker, för att ha förståelse för vilka händelser i lekens förlopp som kan vara accepterat och okej bland alla deltagare för att kunna stötta eleverna i deras lek. Pedagogens intention kan definieras som mognadspositionen i Pihlgrens (2013) fyrfältsschemat eftersom hen har för mål att eleven ska leka med kamrater men gör det inte tydligt för eleven d.v.s. styr inte processen för hur och vad eleven ska göra.

Eleven i ovanstående fall uppfattas vara ensam när hen i själva verket utför en lekhandling tillsammans med andra elever. Som vi även nämnt tidigare under rubriken "ensam- och självhet" finns det en tydlig skillnad mellan dessa företeelser där en person, i detta fall eleverna, som ingår i lekpraktiken väljer att i korta stunder vara själva kopplat till de regler som ingår i leken. Eleven som i fallet blev upptäckt av läraren har under ett par tillfällen under observationsveckan synts leka ensam vid fri lek. Dock leker eleven själv i närheten av andra elever, och menar vid kontakt med pedagog i fritidshemmet att hon leker tillsammans med de andra. Därför tolkar vi att eleven uppfattar sig som en del av ett större sammanhang trots att praktiken är enskild.

## **5.6 Lärarens hållning i olika situationer**

Under denna rubrik kommer några olika situationer där pedagogerna hållning tycks intressanta att diskuteras.

### 5.6.1 Ha koll

Både uppe i skogen och ute på skolgården såg vi att de personal som var på fritidshemmen höll sig på avstånd men samtidigt hade uppsikt på vad eleverna gör för att hålla stämningen. I skogen på eftermiddagen när eleverna hade fri lek fick en pedagog syn på två elever, som brukar kivas, hämtar en rockring varpå gick pedagogen fram och sa:

*“Stanna här nu så att vi har koll på er....” (Pedagog på Lönneberga).*

Pedagogen i detta fall har en inställning att två elever inte skulle klara av att leka själva med varandra i skogen, på grund av risk till bråk. Eleverna blir här påmind om att de inte brukar klara av att leka tillsammans, och därför uppmanade att leka med en rockring i närheten av där lärarna är. Detta tolkar vi som att det i läroplanen (Skolverket, 2011, rev. 18, s.22) framkommer *att eleverna skall ges möjlighet att få utveckla tilltron till sig själva, samt att samarbeta med andra*. Pedagogerna har här en övervakande hållning som begränsar eleverna till interaktion med varandra.

Vi har vid ett antal tillfällen sett situationer på båda fritidshemmen där eleverna inte ges tilltro till att de kan ta ansvaret att leka med respekt till andra. Bland annat där eleverna istället blir tillsagda att hålla sig i närheten av lärarna för att ha koll på dem, eftersom pedagogen vid det tillfället var ensam med alla elever i skogen, då den andra personalen hade gått ner med en elev som behövde gå på toaletten. Ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv som Barlebo- Wenneberg (2000) diskuterar kan människans handlingar tolkas som att vara kopplat till den specifika personen. Egentligen varierar det beroende på situation, plats samt de människor som deltar. Eleverna ville leka tillsammans med ett objekt (rockringen) som de båda är intresserade av på en plats som är neutral för dem. Pedagogerna handlade här ur ett symboliskt interaktionistiskt perspektiv som Trost och Levin (2010) menar handlar om att skapa förståelse för det som sker. Att tolka andras handlingar där hen agerade på ett sätt som verkade rimligt ur den givna situationen, med utgångspunkt i tolkning från sina tidigare erfarenheter. Pedagogerna ville vidhålla en god stämning i elevgruppen, som innebär att i utbyte ge eleverna uppmärksamhet genom beröm för konst med rockringen.

En tolkning är att pedagogen intar mognadspositionen i Pihlgrens (2013) fyrfältsschema eftersom där lärandet syftar att eleverna på lång sikt ska mognas i sin samvaro med varandra. Pedagogerna har ingen bestämd avsikt med hur eleverna ska leka och lära sig med varandra, utan överlåter det till eleverna. Men tolkas ha som mål att eleverna ska utvecklas genom samarbete. Genom att ge eleverna möjlighet till fri lek i en miljö som är kontrollerad och begränsad blir risk för konflikter mindre.

Vi uppfattar pedagogens handling som något auktoritär, som Thornberg (2013) menar kännetecknar en ledare som bestämmer vad de andra ska göra och hur någonting ska vara och/eller göras samt tar inte hänsyn till andras åsikter och tankar. Vi tolkar att pedagogen som Allwood och Eriksson (2017) menar med socialkonstruktivism, att människor har en föreställning av hur en företeelse ser ut och är, att läraren i detta fall misstrodde elevernas förmåga som “enformig”, att deras handlingar ständigt är densamma i samvaro med samma person, att dem triggas igång varandra, när det egentligen påverkas av så många olika faktorer, såsom miljö och tid. Även elevantalet kan påverka lärarens val av handlingar, såsom i detta fallet där det var 38 elever på två personal. Som en av pedagogerna förklarar att det blir kritiskt när de är uppe i skogen och någon elev exempelvis skulle behöva gå på toaletten eller om något händer.

Allwood och Eriksson (2017) menar också att människors samtal för att skapa förståelse är ett av huvudperspektiven inom socialkonstruktivism. Att människor behöver samtala med varandra, där både elever och lärare ges möjlighet till förståelse för den andres perspektiv på saker. Som vi ser att personalen som vi observerat skulle behöva ha i åtanke, att förklara för eleverna varför saker är som de är, utan att påpeka tidigare handlingar inför dem.

### **5.6.2 Ha översikt. Stå i centrum**

På båda fritidshemmen Lönneberga och Bullerbyn har vi sett en tendens till att personalen på fritidshemmen oftast befinner sig centralt i den miljö som eleverna är i för att ha en översikt på verksamheten. Pedagogerna cirkulerar för att få en större inblick i vad eleverna gör samt med vilka. Hjalmarsson och Löfdahl (2015) framför att lärare i deras studie uppgett att de ger eleverna mycket utrymme till fri lek, vilket vi även ser att personalen gör på fritidshemmen Lönneberga och Bullerbyn. Eftersom lärarna väljer att inte störa eleverna mer än vid fall av exempelvis konflikter eller om någon skadar sig. Där valet att erbjuda såpass mycket tid till fri lek möjligtvis skulle kunna bero på de faktorer som Hjalmarsson och Löfdahl framför, som påverkas av de stora barngrupperna samt brist på utbildade lärare i fritidshem som råder i fritidshemmen. Där syftet att ha fri lek istället för genomtänkta planerade aktiviteter blir att försöka ha en "enkel" verksamhet. Genom att vidhålla en god verksamhet där enbart koll och översikt så ingen konflikt sker eller någon skadar sig är nödvändig. Belastningen på personalen inte blir ansträngd då ingen direkt dokumentation behövs i större grad och krav, därför inte behöver läggas på exempelvis vikarier att hålla i aktiviteter som lärarna i fritidshemmet ser att eleverna skulle behöva utvecklas i, som därav skulle kunna behöva dokumentation för att se vad och hur eleverna lärt sig.

Pedagogernas hållning i dessa situationer kan kännetecknas som den salutogena ledarstilen som Jacobsson (2013) förklarar att den har en syn där elevernas självkänsla, sociala relationer och klimatet är viktigt och behöver tas i beaktning och utvecklas. Eleverna ges möjlighet att få ta eget ansvar i den fria leken i samvaro med andra, och ges då förtroende för detta och behandlas med respekt att få ha ansvar vid kontakt med fritidslärare. Detta ökar elevernas självkänsla och förtroende att anförtro sig till sina lärare om de skulle behöva hjälp vid eventuell konflikt.

Personalen på fritidshemmet Bullerbyn menar att de håller sig på avstånd eftersom de vill ge eleverna eget utrymme till att få integrera sig med varandra, vilket särskilt sker när eleverna är ute. Detta är socialt konstruerat mellan pedagogerna att hålla sig på avstånd när eleverna har fri lek. Enligt socialkonstruktivism perspektiv som Barlebo- Wenneberg (2000) skriver att saker och ting blir en självklarhet för människan p.g.a. den kommunikation som sker mellan människor i situationer som verkar rimligt för stunden. Här pedagogernas agerande har blivit som självklarhet att inte blanda sig i elevernas fria lek och stå istället vid sidan.

Att lärarna håller sig på avstånd och har översikt kopplar vi till Pihlgrens (2013) didaktiska positioner *Kaotisk/kreativ position* och *mognadspositionen*. Där den kaotisk/kreativa bildas eftersom personalen här inte har någon tydlig avsikt med det som eleverna förväntas lära sig, utan överläter processen till eleverna. Även det att läraren inte gör sig en del av det som eleverna gör, utan håller sig på avstånd, för att ha koll på alla. Mognadspositionen blir eftersom personalen vill att eleverna ska uppnå det långsiktiga målet att integrera sig med varandra och kunna leka med

varandra mellan dem olika årskurserna. Samt att eleverna ska mogna och utvecklas i samvaro med varandra.

### 5.6.3 Delta i aktiviteter–fredagsfilm

På Bullerbyns och Lönnebergas fritidshem har de på fredag eftermiddagarna filmvisning, där elever får själv välja film, under förutsättning att det passar alla d.v.s. barntillåten. Medan eleverna på Bullerbyn tittar på filmen fixar lärarna popcorn och saft, som sedan serveras till eleverna. Som sagt tidigare är denna aktivitet frivillig, alltså att för de elever som inte önskar att se på filmen erbjuds det fri lek inomhus istället. pedagogernas hållning var att erbjuda eleverna ett mysigt avslut på veckan för meningsfull fritid, att se till att alla elever har hittat sin plats samt att dem har någonting att göra utifrån sina intressen. Det var några elever som inte ville kolla film, utan ville spela memory, och en pedagog satte sig med dem och spela spelet, och då aktivera dem med det istället, för att se till så dem har en meningsfull fritid.

I relation till Pihlgrens (2013) fyrfältschema kan vi tolka denna aktivitet utifrån olika synvinklar eftersom den på något sätt är styrd men ändå frivillig. Pedagogernas hållning kan placeras i den *processorienterade positionens* fält eftersom själva aktiviteten, fredagsfilm, är styrd. Men om vi å andra sidan ser på aktiviteten som frivillig placerar vi lärarnas hållning i den *kaotiska/kreativa positionen* eftersom eleverna, som inte ville se på filmen, valde själva lekar utifrån eget intresse. Om vi ser på aktiviteten med synvinkeln att eleverna ska mogna och få ta egna beslut placerar vi lärarnas hållning i den *mognadsposition* fältet, eftersom de tänker och syftar till att eleverna når ett långsiktigt mål och utvecklar sin kompetens att kunna välja vad de har för behov och intresse och kan då lämna val av process till elever, då de vet bäst i den situationen vad de har behov och intresse att göra.

Pedagogernas ledarskap i denna situationen kännetecknar vi som den demokratiska ledarstilen (Thornberg, 2013) eftersom lärare tillsammans med elever diskuterar och kommer överens om beslut som vilken film ska visas. Det är inget krav på elever att se på filmen utan det är frivilligt vilket kännetecknas som en demokratisk process.

Att personalen på fritidshemmen ha en aktivitet som är kopplat till den samhällskultur vi lever i, tolkar vi utifrån Trost och Levins (2010) förklaring av symbolisk interaktionism, som handlar om att människans val av handlingar påverkas av den miljö och kultur man lever i och vilka traditioner som finns där. I relation till denna vetenskap tolkar vi det som anses vara det socialt konstruerat hos människan utifrån socialkonstruktivismen, där läraren agerar på ett sätt som anses vara naturligt och behövligt för människan. I själva verket är filmvisning på fredagar socialt konstruerat mellan människor (Barlebo- Wenneberg, 2000). Som på det sättet tolkas som något naturligt bland människor, att det är det man ska göra, i detta fallet på fredagar. Lärarnas val att ha filmvisning på fredagar tolkar vi som att de vill följa den norm som finns i samhället, att film, popcorn, chips och sötdricka är kopplat till just fredagar (OLW's reklam: "nu är det dags för fredagsmys..."), likaså fredagstacos och lördagsgodis), som särskilt barnfamiljer och ungdomar är en särskilt utmärkande målgrupp av.

Här nedan visar vi på Pihlgrens (2013) fyrfältsschema vårt resultat av empiri

<p><b>A. Klassisk didaktisk position</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Öppet hus för vårdnadshavare</li> <li>• Undvika konflikter/bråk</li> </ul>	<p><b>B. processorienterad position</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fredagsfilm</li> <li>• Ha koll</li> </ul>
<p><b>C. Mognadsposition</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Styrd miljö</li> <li>• Elever hittar sin meningsfulla plats</li> <li>• Förstå elevernas lekpraktik</li> <li>• Fredagsfilm (Ta egna beslut)</li> <li>• Leka ensam men ändå inte ensam</li> </ul>	<p><b>D. Kaotisk/kreativ position</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utelek</li> <li>• Ha översikt. Stå i centrum</li> <li>• Fredagsfilm (Frivilligt att se på film)</li> </ul>

(Figur: 2. Pihlgrens (2013) didaktiska fyrfältschema för didaktiska positioner.

Under analysen försökte vi argumentera vår insamlade empiri med hjälp av valda tidigare forskning, begrepp och teori för att få förståelse på lärarnas förhållningssätt och intentioner bakom varje aktivitet som vi har sett.

Vi upplevde det som svårt att placera de enskilda händelserna i positioner inom Pihlgrens (2013) fyrfältschema, eftersom vi velat vara rättvisa i vår analys. Med rättvis menar vi att det är svårt att kunna identifiera pedagogernas genuina förhållningssätt i relation till positioner under så kort tid. Det skulle även kunna bero på att händelser inte alltid blir som läraren hade tänkt sig, och de får agera utefter de förutsättningar som finns.

## Kapitel 6

### Avslutande diskussion

Avslutningsvis sammanfattar och diskuterar vi vårt viktigaste resultat med koppling till syfte och frågeställning.

Vi har upptäckt både under tiden för observation och bearbetning av vårt material, att vi egentligen hade behövt minst en månad för en sådan här undersökning för att se helheten. För man kan inte se allt under en vecka. Det varierar mellan människor beroende på personlig kompetens, men även beroende av dagsform.

Under den vecka vi genomförde våra observationer upptäckte vi att det för tillfället inte fanns utbildad lärare i fritidshem på skolan, och ytterst få på det andra fritidshemmet. Därför medförde det att vi istället fick observera all fast personal, inklusive vikarier, för att få en inblick i hur fritidshemsverksamheten ser ut i verkligheten, med de förutsättningar de har. Vi såg dock att trots att viss personal inte hade utbildning eller behörighet, visste de ändå delvis vad eleverna behöver, för förmågor och/eller kunskaper som behöver utvecklas.

Syftet med vår undersökning var att få syn på lärare i fritidshemmet och pedagogernas didaktiska positioner och vad de syftar att åstadkomma vid interaktion med eleverna i deras fria lek. Vi är medvetna om att risk finns att lärarna agerat annorlunda när vi var där, exempelvis då vi förde fältanteckningar och en del av personalen uppgav sig bli nervösa och sa: *“jasså nu har vi gjort något fel”*, trots att vi sagt att fältanteckningarna är material för oss att komma ihåg vad vi sett, och att vi inte är där för att kontrollera deras arbete. Vi är även medvetna om att det inte är möjligt att se allt på en vecka, och just den vecka då vi var ute säger inte allt om deras förhållningssätt. Likaså årstiden kan ha påverkat, då det var minusgrader ute. I motsättning till detta framkommer det i läroplanen (Skolverket, 2011, rev. 18) att eleverna ska ges möjlighet till aktiviteter i olika slags väder.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att lärare i fritidshemmen och pedagogerna inte interagerar sig i elevernas fria lek utomhus, mer än vid situationer för konflikt, hålla ordning eller att ta fram material som eleverna frågar efter. Vi tolkar att lärarnas hållning och den didaktiska position de intar varierar beroende på vilken aktivitet som görs. Såsom när eleverna pysslar eller pärlar inomhus, deltar och stöttar lärarna betydligt mycket mer än vid andra aktiviteter inomhus.

Likaså i samband med den fria leken i skogen hade lärarna en hållning där de behövde vara mer bevakande för elevernas säkerhet, så ingen skadar sig eller råkar komma bort.

Vi har genomfört analys av vår empiri utifrån relevanta teorier, tidigare forskning och ledarstilar i relation till Pihlgrens (2013) fyrfältschema för didaktiska positioner, se figur 2. Vi har försökt att vara rättvisa i vår placering av lärarnas intentioner för att kunna analysera och diskutera dem, och analyserat med hjälp av vetenskapliga teorier.

Vi har sett att framförallt ett av fritidshemmen just nu arbetar aktivt med aktiviteter med syfte att skapa förutsättningar där eleverna kan utveckla goda sociala relationer med känsla för empati.

En del aktiviteter under veckan hade lärarna i fritidshemmet och pedagogerna ett syfte att utveckla någon förmåga eller kunskap hos eleverna. Denna kunskap fick vi genom samtal med lärarna. Där vi ser att lärarna har ett salutogent ledarskap vilket Johansson (2013) diskuterar kring att lärarna syftar att utveckla ett gott klimat på avdelningen (Bullerbyn) där eleverna utvecklar goda sociala relationer och sin självkänsla. I relation till detta menar Allwood och Eriksson (2017) med socialkonstruktivism, att människan har sociala regler och förhållningssätt som önskas hålla för att ha ett värdigt liv, såsom att ha goda sociala relationer, inte bli kränkt av någon annan och känna sig trygg. Detta är känslor och förmågor som vi tolkar att lärarna på fritidshemmen Bullerbyn och Lönneberga vill ge utrymme för eleverna att utveckla och skapa.

Under veckan vi observerade har vi inte sett någon implicit värdepedagogik i relation till lärarnas förhållningssätt, alltså att lärarna inte har avbrutit elevernas aktiviteter, kommit med elaka kommentarer eller behandlat eleverna på ett nedvärderande sätt (Jacobsson, 2013).

Efter analys av empiri och resultat såg vi kopplingar till Haglunds (2009) artikel där han framför att tid på fritidshem ser olika ut beroende på vilket perspektiv man ser på det, däri bland annat att det är en tid för nyttiga aktiviteter. Han förklarar att nyttiga aktiviteter är aktiviteter som bidrar med kunskap eller sådana aktiviteter som syftar att utveckla förmågor som eleverna inte hade haft möjlighet att utveckla i hemmet. För att ha en verksamhet med nyttiga aktiviteter menar Haglund att det främst innebär att lärarna har kunskap om vad eleverna har behov av, men även har förmågan att inspirera eleverna till nya upptäckter och intressen. Vilket därav ställer rätt höga krav på lärarna.

Eleverna på båda fritidshemmen Bullerbyn och Lönneberga ges mycket utrymme till att få utvecklas själva i den fria leken genom att lärarna inte interagerar sig i någon större utsträckning. Under veckan såg vi inte någon aktivitet där elever från alla avdelningar på skolan samverkar med varandra. Den interaktion vi såg mellan elever i dem olika avdelningarna, var där minst två av eleverna är syskon, och då lekte ihop. Vi föreslår att lärarna åtminstone hade kunnat planera lekar utifrån läroplanen och de nationella målen. Det vill säga ge eleverna förutsättningar till interaktion där de får pröva sitt *jag*, att vara en del av ett större sammanhang, där fritidshemmen på skolan motverkar effekten av vi och dom (Trost & Levin, 2010).

En verksamhet där alla fritidsavdelningar på skolan har gemensamma aktiviteter tror vi skulle bidra till en tryggare verksamhet där alla elever känner sig bekräftade. Bullerbyn arbetade med att utöka tryggheten på avdelningen, de hade kunnat samarbeta med alla avdelningar istället för att undvika dem.

För att öka kvaliteten på verksamheten tolkar vi att båda avdelningarna hade kunnat komma fram till en plan för vad som behöver utvecklas genom att ta hjälp av elevhälsoteamet samt rektorn om det behövs. I skollagen (SFS 2010:800) 4 kapitel 4 § står det att *"Kvalitetsarbetet på enhetsnivå ska genomföras under medverkan av lärare, förskollärare, övrig personal och elever... Rektorn och förskolechefen ansvarar för att kvalitetsarbete vid enheten genomförs enligt första och andra styckena"*. Med detta citat vill vi visa på att det inte bara är lärarnas ansvar att utveckla verksamheten utan det är även rektor som är delvis ansvarig för det. En metod som pedagogerna kan använda för att utveckla fritidshemsverksamhet är det som kallas utvecklingsarbete i form av aktionsforskning, och med hjälp av skolverkets cirkel (Skolverket, 2012). Skolverkets cirkel handlar om systematiskt kvalitetsarbete för att utveckla verksamhetens kvalitet, och den är en cyklisk process som innehåller olika faser. Startpunkten för kvalitetsarbetet är att de

nationella målen uppfylls. De olika faserna i kvalitetsarbete behöver dokumenteras för att kunna se om det sker en utveckling. Frågor för att följa upp processen är var är vi? Vart ska vi? Och hur gör vi? Likaså i aktionsforsknings spiral ser man att det gör ett underlag för ett systematiskt kvalitetsarbete eftersom den har för syfte att utveckla undervisningen. Spiralen börjar med Planera, det vill säga att planera för det område som ska utvecklas. Därefter kommer Agera, det vill säga genomföra planeringen. Efter det kommer observera. Sen kommer reflektera, och sist uppkommer nya frågor. Man dokumenterar alla faser även i aktionsforskning (Rönnerman, 2012).

Dessa processer kan användas exempelvis för att utveckla ett gott klimat och goda sociala relationer på hela skolan och inte bara på avdelningen. Fritidshemmet har som uppdrag att utveckla goda samhällsmedborgare, vilket siktar mot långsiktiga mål. Undervisning i fritidshemmet handlar inte bara om här och nu, utan ska bidra till elevernas hela liv och framtid.

Här ser vi vikten av vetenskaplig kunskap för lärare i fritidshemmet för att kunna planera undervisning på ett genomtänkt och professionellt sätt. Brante (2009) och Ulfsson Eriksson (2012) skriver om att läraryrket som är en profession vilar på en vetenskaplig forskning. Där den vetenskap från forskning och inhämtad kunskap som lärarstudenter fått på universitet blir tillämpad i verksamheten bidrar det till en undervisning med hög status och meningsfullhet.

Ulfsson Eriksson (2012) menar att en profession är som en slags försäkring till klienten (eleven) att dess tjänster (undervisning) håller kvalitet. Som även Stensmo (2000) framför att forskaren Glasser sett är en verksamhet som har kvalitet är en verksamhet som eleverna uppfattar som meningsfull och som bidrar till lärande och utveckling. Lärarförbundet och Lärarnas riksförbund (2001) har kommit fram till fyra principer som gäller för en lärarprofession: *eleven alltid i centrum*- att lärarna planerar en verksamhet med undervisning och aktiviteter där eleven är i fokus, både som enskild individ och som en del i en grupp. *Läraryrket och den professionella yrkesutövningen*- de förväntas förhålla sig till sin yrkesprofession och arbeta för en god och trygg verksamhet där eleverna ges möjlighet till meningsfullt lärande. Lärarna förväntas kunna visa en god samarbetsförmåga i läraryrket i syfte att skapa en god lärmiljö för eleverna. *Att upprätthålla lärarens yrkesetik*- där lärarna arbetar för en verksamhet där alla elever och personal behandlas med respekt och motverkar diskriminering av allt slag. *Lärarens samhällsuppdrag*- lärarens uppdrag är att utbilda framtida samhällsmedborgare och ha en verksamhet som ger utrymme för och arbetar för samhällsuppdraget.

Vi tror om det hade funnits fler utbildade lärare mot fritidshem hade de möjligtvis kunnat se ovanstående långsiktiga behoven för eleverna. Vi tolkar det som att de utbildade pedagogerna vill elevernas bästa och har goda intentioner, men har inte kunskapen om hur målen kan uppnås på bästa sätt, antagligen för att de inte har det konsekvenstänk som behövs vid planering av sådana åtgärdande aktiviteter som eleverna delvis erbjuds.

Vi vill därmed avsluta vår uppsats med frågan: är det därför Skolverket och Riksdagen har beslutat att endast legitimerade lärare i fritidshemmet har ansvar för undervisningen i fritidshemmet?

## **Förslag på vidare forskning**

Förslag på vidare forskning skulle vara att genomföra observationer på fler skolor i olika kommuner, under en längre tid för att få en bredare kunskap om vilka positioner fritidslärare och pedagoger på fritidshemmen intar sig. Ett förslag då skulle då vara att istället för att utgå från Pihlgrens (2013) positioner i fyrfältsschema, ta inspiration från den och skapa egna positioner som förklarar och beskriver lärandeprocesser.

## Referenslista

- Allwood, C, M., Eriksson, M, G. (2017). *Grundläggande vetenskapsteori-för psykologi och andra beteendevetenskaper* (s. 145–153). Lund: Studentlitteratur.
- Andrew, P. (2009). Mathematics Teachers' Didactic Strategies: Examining the Comparative Potential of Low Inference Generic Descriptors. *Comparative Education Review*, 53(4), 559-581.
- Barlebo- Wenneberg, S. (2000). *Socialkonstruktivism*. Malmö: Liber.
- Brante, T. (2009). Vad är en profession? Teoretiska ansatser och definitioner. I L. Maria (Red), *Vetenskap för profession* (s. 15–34). Höskolan i Borås.
- Coplan, R, J., & Rudasill- Moritz, K. (2017). *Blyga skolbarn* (s. 16–17). Lund: Studentlitteratur.
- Elvstrand, H. & Lago, L. (2016). Elevers sociala relationer i fritidshem. *Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift, KAPET*, 12(1), 60–75.
- Erikson, E. (1999). *Barnet och samhället*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Haglund, B. (2009). Fritid som diskurs och innehåll: En problematisering av verksamheten vid >afterschool-programs> och fritidshem. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 14(1), 22–44.
- Hansen, Orwehag, M. & Mårdsjö, Olsson, A. C. (2011). Lärande i fria miljöer. I Klerfelt, A. & Haglund, B. (Red.), *Fritidspedagogik-fritidshemmets teorier och praktiker* (s.123). Stockholm. Liber.
- Hansen, Orwehag, M. (2013). Fritidspedagogisk didaktik- att vara lärare i fritidshemmet. I Pihlgren, A, S. (Red.), *Fritidshemmets didaktik*. (s. 39–40). Lund: Studentlitteratur.
- Hjalmarsson, M. & Löfdahl, A. (2015). Fritidshemmet som en arena för barndomens kulturella styrning. I Fjällhed, A. & Jensen, M. (Red.), *Barns livsvillkor- I mötet med skola och fritidshem* (s. 82–85). Lund: Studentlitteratur.
- Ihrskog, M. (2006). *Kompisar och kamrater. Barn och ungas villkor för relationsskapande i vardagen* (Doktorsavhandling, Växjö University, Institutionen för pedagogik). Växjö: Växjö University Press. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:206823/FULLTEXT01.pdf>
- Jacobsson, R. (2013). Du är värd att investeras i. I Fjällhed, A. & Jensen, M. (Red.), *Barns livsvillkor I mötet med skola och fritidshem* (s.127–134). Lund: Studentlitteratur.
- Jensen, I. (2013). Kategorier skapar positioneringar. I Jensen, E. & Løw, O. (Red.), *Pedagogiskt ledarskap- om att skapa goda relationer i klassrummet* (s. 111). Malmö: Gleerups.

Jensen, E. (2013). Pedagogiskt ledarskap och samarbete i undervisningen. I Jensen, E. & Løw, O. (Red.), *Pedagogiskt ledarskap- om att skapa goda relationer i klassrummet* (s. 57–59, 61). Malmö: Gleerups.

Kane, E. (2013). Att ge leken utrymme. I Pihlgren, A. S. (Red), *Fritidshemmets didaktik* (s. 167–171). Lund: Studentlitteratur.

Knutsdotter-Olofsson, B. (1991). *Varför leker inte barnen?: en rapport från ett daghem*. Stockholm: HLS (Högsk. För lärarutbildning).

Knutsdotter- Olofsson, B. (Red.). (2017). *Den fria lekens pedagogik: teori och praktik om fantasileken* (s. 69–72). Stockholm: Liber.

Lalander, P. (2015). Observationer och etnografi. I Ahrne, G., Svensson, P. (Red), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 93–95, 99–100). Stockholm: Liber.

Lindqvist, G. (2002). *Lek i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Läraryrket. (2001). *Yrkesetiska principer för lärare*. Hämtad 2018-12-19 från <https://www.lararforbundet.se/artiklar/yrkesetiska-principer-for-larare>

Madsen, B. (2004). Gruppearbejde i pædagogisk regi-funktion, proces og rammesætning. I Hermansen, M. & Jensen, E. (Red.), *Udfordringer til undervisningen i et didaktisk perspektiv* (s. 210). København: Alinea.

Månsson, S. A. (2013). Interaktionistiska perspektiv på studiet av sociala problem-process, karriär och vändpunkter. I Meeuwisse, A, & Swärd, H. (Red), *Perspektiv på SOCIALA PROBLEM* (s.169,170). Stockholm: Natur & Kultur.

Persson, S. (2008). *Forskning om villkor för yngre barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem* (s. 91) Stockholm: Vetenskapsrådet.

Pihlgren, A. S. (2013). Fritidsläraren planerar. I Pihlgren, A. S. (Red), *Fritidshemmets didaktik*, (s.124–129). Lund: Studentlitteratur.

Pihlgren, A. S. (Red). (2013). *Fritidshemmets didaktik*. (s. 13–14). Lund: Studentlitteratur.

Rennstam, J. & Wästerfors, D. (2015). Att analysera kvalitativt material. I Ahrne, G., Svensson, P. (Red), *Handbok i kvalitativa metoder* (s.227–233). Stockholm: Liber.

Repstad, P. (2007). *Närhet och Distans: Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Rönnerman, K. (2012). Vad är aktionsforskning?. I Rönnerman, K. (Red.), *Aktionsforskning i praktiken: förskola och skola på vetenskaplig grund* (s. 77). Lund: Studentlitteratur.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. rev. 2018. (s. 22–25). Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2012). *Systematiskt kvalitetsarbete– för skolväsendet*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2014). *Skolverkets allmänna råd för med kommentarer för fritidshemmet*. (s. 18–19, 61). Stockholm: Skolverket.

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

Skolverket. (2018). *Elever och personal i fritidshem läsåret 2017/18*. Hämtad 2019-01-04 från [https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12\\_5dfee44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf3941.pdf?k=3941](https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfee44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf3941.pdf?k=3941)

Stensmo, C. (2000). *Ledarstilar i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Thornberg, R. (2013). *Det sociala livet i skolan: Socialpsykologi för lärare*. (andra uppl.). Stockholm: Liber.

Thurén, T. (2007). *Vetenskapsteori för nybörjare*. (2., [omarb.] uppl.) Stockholm: Liber.

Trost, J. & Levin, I. (2010). *Att förstå vardagen-Med ett symbolisk interaktionistiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Ulfsdotter, Eriksson, Y. (2012). *Yrke*. Malmö: Liber.

Vetenskapsrådet. (1990). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wahlström, G, O. (2005). *Samspel och ledarskap-en vardagsbok för pedagoger*. Stockholm: Runa.

Welén, T. (2003). *Kunskap kräver lek*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Öqvist, A., Malmström, M. (2016). Teachers' leadership: a maker or a breaker of students' educational motivation. *School, leadership & management*, 36(4), 365–380.

## Bilaga 1

### Anhållan om tillstånd för att ert barn kan delta i en undersökning inom ramen för ett examensarbete på grundlärarprogrammet vid Göteborgs universitet

Vi är två studenter som utbildar oss till lärare vid Göteborgs universitet. Vi skall nu skriva vårt examensarbete som motsvarar 10 veckors heltidsstudier och skall vara klart i 9 januari 2019. Examensarbetets syfte är att undersöka lärares didaktiska positioner och vad lärares interaktion i den fria leken syftar att åstadkomma med för kunskap eller förmåga hos eleverna.

#### De viktigaste frågorna vi behöver få svar på är

Vilka didaktiska positioner intar sig lärare i fritidshem och pedagoger i elevernas fria lek på fritidshemmet?

För att kunna besvara dessa frågor behöver vi samla in material genom Observation om lärare med elever i den fria leken i fritidshem och eventuellt samtal med lärarna i fritidshem vid frågor och funderingar.

På ert fritidshem kommer undersökningen att genomföras under vecka 48 och 49.

Vi vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i den observation som ingår i examensarbetet. Alla barn/elever kommer att garanteras konfidentialitet. De fritidshem som finns med i undersökningen kommer inte att nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskilja i undersökningen. I enlighet med de etiska regler som gäller är deltagandet helt frivilligt. Ert barn har rättigheten att intill den dag arbetet är publicerat, när som helst välja att avbryta deltagandet. Materialet behandlas strikt konfidentiellt och kommer inte att finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning.

Vad vi behöver från er är att ni som barnets vårdnadshavare skriver under detta brev och så snart som möjligt skickar det med barnet tillbaka till fritidshemmet så att ansvarig lärare kan samla in svaret vid tillfälle. Sätt således ett kryss i rutan nedan om ni ger ert tillstånd:

☐ Som vårdnadshavare **ger jag tillstånd** att mitt barn deltar i undersökningen

Datum

.....  
.....

vårdnadshavares underskrift/er, barnets/elevens namn

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående mailadresser  
Med vänliga hälsningar

Emelie Mara och Ameena Mohammed  
Studenternas namn

[gusmaraem@student.gu.se](mailto:gusmaraem@student.gu.se), [gusmohaam@student.gu.se](mailto:gusmohaam@student.gu.se)

Handledare för undersökningen är Per Nordén  
Kursansvarig lärare: Live Stretmo (Grundlärarprogrammet, inriktning fritidshem)  
e-mail [Live.Stretmo@gu.se](mailto:Live.Stretmo@gu.se)