



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK
OCH SPECIALPEDAGOGIK

FRITIDSHEMMETS KOMPLETTERANDE OCH KOMPENSATORISKA UPPDRAG I ANPASSADE GRUNDSKOLAN

En kvalitativ fokusgruppsstudie

Ida Heinö Djurović

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Master i specialpedagogik
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	VT 2023
Handledare:	Girma Berhanu
Kurs Examinator:	Girma Berhanu
Uppsats Examinator:	Ulrika Wolff

Abstract

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Master i specialpedagogik
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	VT 2023
Handledare:	Girma Berhanu
Kurs Examinator:	Girma Berhanu
Uppsats Examinator:	Ulrika Wolff
Nyckelord:	Fritidshem, anpassade grundskolan, inkludering, subjekt och objekt, symboliskt kapital, fokusgrupper

- Syfte:** Studien syftar till att undersöka vilka erfarenheter några fokusgrupper lärare i fritidshem, knutna till anpassade grundskolan, har av undervisning på fritidshem med fokus på de kompletterande och kompensatoriska uppdragen.
- Teori:** Studien utgår från Gert Biestas utbildningsfilosofiska teoribildning och Pierre Bourdieus symboliska kapital. Biesta kritiserar synen på lärandet som en individuell angelägenhet där eleven blir ett objekt i utbildningssystemet. I stället behöver eleven definieras som ett subjekt vars lärande utgår från aktivt handlande i samspel med omgivningen, där den vuxne blir elevens medundersökare av världen och ser det oväntade i varje möte som ny erfarenhet. I det symboliska kapitalet åskådliggör Bourdieu hur en grupp individer, en samhällsinstitution eller specifika konstverk skattas som värdefulla eller överlägsna av det omgivande kollektivet i samhället, öppet eller i det fördolda.
- Metod:** Studien vilar på en kvalitativ metod med fokusgruppsintervjuer. Tre intervjuer genomfördes med tre deltagare i varje. Respondenterna hade varierande grad av utbildning för arbete i fritidshem. Resultatet presenteras utifrån en kvalitativ innehållsanalys där de teoretiska delarna utgör stommen och citat belyser deltagarnas erfarenheter.
- Resultat:** Studien visar att det framför allt finns två tolkningar av det kompletterande uppdraget. Det ena handlar om att bearbeta skolans innehåll med andra metoder, ofta praktiskt. Det andra innebär att eleverna under fritidshemstiden behöver möta annat innehåll än det de möter i skolan, med fokus på socialt samspel, upplevelser och vila. Det situationsstyrda får en mer undanskymd roll i relation till det upplevelsebaserade och grupporienterade. Elevernas egna intressen och möjlighet till val av aktiviteter utgör en betydelsefull del i fritidshemsverksamheten. Skolor med inkluderande undervisning på fritidshemmet ser hur elever från båda skolformerna gynnas av denna organisation. Det kompensatoriska uppdraget är svårare att definiera men exemplifieras av att ge elever bildstöd, elever får möjlighet att umgås över klassgränser och möjlighet att delta i aktiviteter anordnade av lokala föreningar som ett sätt att bygga framtida fritidsintressen. Samarbetet med elevassistenter fungerar inte alltid tillfredsställande och lärare i fritidshem upplever sig klivna mellan sina olika uppdrag som lärare i skolan, på fritidshemmet och som bemanningsansvariga.

Innehållsförteckning

Inledning	1
Syfte	5
Bakgrund	6
Fritidshemmets historiska bakgrund	6
Fritidshem som diskurs	7
Kunskapsmål	8
Undervisning och didaktik i fritidshemmet.....	8
Litteraturgenomgång	11
Historisk aspekt av styrning inom skola och fritidshem.....	11
Tidigare forskning	13
Det kompletterande uppdraget	13
Det kompensatoriska uppdraget	15
Inkluderande undervisning på fritidshemmet.....	16
Intresse och delaktighet	16
Lokaler och material.....	18
Motstridiga uppdrag	18
Teorier	21
Biesta.....	21
<i>Lärande och utbildning</i>	22
<i>Kvalifikation, socialisation och subjektifikation</i>	23
<i>Mellanområde och vuxenhet</i>	23
Bourdieu och det symboliska kapitalet.....	24
Metod	26
Metodval.....	26
Urval.....	27
Genomförande.....	28
Bearbetning och analys	29
Validitet.....	31
Reliabilitet	31
Generaliserbarhet	31
Etiska ställningstaganden	32
Resultat och sammanfattande analys	33
Lärande och utbildning.....	33
<i>Teoretiska resonemang kring det kompletterande uppdraget</i>	33
Kvalifikation.....	35

<i>Det kompensatoriska uppdraget</i>	35
Socialisation	37
<i>Det upplevelsebaserade</i>	37
<i>Det grupporienterade</i>	39
Subjektifikation	40
<i>Det situationsstyrda</i>	40
Mellanområde och vuxenhet	41
<i>Elevens delaktighet</i>	41
Fritidshemmets brist på symboliskt kapital.....	42
<i>Planeringstid</i>	43
<i>Planeringsmöten med elevassistenter</i>	44
<i>Lokaler</i>	46
<i>Samarbete med elevassistenter</i>	47
Sammanfattande analys.....	49
Diskussion	53
Metodologiska diskussioner.....	53
Resultatdiskussion.....	54
<i>Fritidshemmets varp</i>	54
<i>Utbildningsfilosofiska föreställningar kring fritidshemmet</i>	55
<i>Skolans symboliska kapital</i>	57
<i>...leder till utmaningar för lärare i fritidshem</i>	58
<i>De kompletterande och kompensatoriska uppdragen</i>	61
<i>...gör elever till subjekt</i>	64
Avslutning	67
Fortsatt forskning	67
Referenslista	69
Bilaga 1 Missiv	75
Bilaga 2 Intervjuguide	76

Inledning

Fritidshemmet ingår i skolväsendet och kompletterar de olika skolformerna, såsom förskoleklass och anpassade grundskolan (SFS 2010:800) 1 kap. 1 §. I granskningarna av fritidshemmet som Skolinspektionen genom åren gjort framkommer stora utmaningar gällande möjligheter att kunna bedriva undervisning och skapa lärande. Detta har skjutit undan strävan mot en pedagogisk arena (Skolinspektionen, 2018). I 2010 års skollag förstärks lärandeuppdraget. Fritidshemmet får 2016 ett eget kapitel i läroplanen, kapitel fyra (Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet [Lgr22], 2022). Då förändras också ordvalen; barn blir elever och undervisningsbegreppet införs. Detta för att förtydliga uppdraget och visa fritidshemmets färdriktning. För de experter som skulle formulera fritidshemmets första läroplanskapitel blev det en balansgång mellan hänsyn till fritidshemmets traditionella värden och de strikt formulerade definitionerna i skollagen, vilka inte var förhandlingsbara, såsom undervisning. För lärare i fritidshem som sedan har kommit att implementera den nya läroplansskrivningen finns en kluven inställning till texten. Somliga ser inte att begreppet undervisning är förenligt med det fritidspedagogiska förhållningssättet, medan andra inte har problem med att anpassa begreppet till det egna yrkesutövandet (Norqvist, 2022).

Skollagens definition av fritidshemmets syfte är att komplettera utbildningen i bland annat förskoleklassen och grundskolan på två sätt. Dels genom att ta emot elever då de inte vistas i skolan såsom morgnar, eftermiddagar och lov, dels genom att ge eleverna annat innehåll än det de möter i den obligatoriska skolan (SOU 2020:34), det vill säga alternativa sätt att se på kunskap och lärande (Klerfelt & Ljusberg, 2018). Så trots att fritidshemmet ska komplettera skolans undervisning med ett eget innehåll kopieras själva undervisningsbegreppet från skolan. Vad undervisningen i stället består av och vad komplementet innebär blir en tolkningsfråga. I Skolinspektionens tolkning tycks komplettering i stället innebära att det bör finnas en koppling mellan lärtillfällen på fritidshemmet och undervisningen i skolan (Skolinspektionen, 2018).

Skolverket (2018) försöker reda ut betydelsen av både det kompletterande och det kompensatoriska uppdraget, men att identifiera större skillnader i tolkningarna är svårt att göra. Vad som framkommer är att komplementet innebär ett mer utforskande och friare lärande än det eleverna får i skolan. Samtidigt betraktas det kompletterande uppdraget vara medel för att nå målen i grundskolan. Det kompensatoriska uppdraget uppfattas i Skolverkets tolkning som mer kreativ undervisning grundat på socialt samspel och arbete med värdegrund. Här nämns också konkreta förslag såsom mer aktivt arbete med vistelse i naturen, kultur och läsning. Rapporten berör bristande förutsättningar i många fritidshem när det gäller att kunna utföra uppdragen (Skolverket, 2018). Detta trots att samma myndighet arton år tidigare lyft exempel på förutsättningar som behövs såsom lokaler lämpade för fritidshemmets varierande verksamhet, regleringar av hur fritidshemspersonalens arbetstid och planering bör fördelas mellan arbete i skolan och på fritidshemmet, samt att rektor klart formulerar ansvarsfördelning mellan olika yrkesgrupper i skola och fritidshem (Skolverket, 2000).

Det kompletterande uppdraget nämns första gången i en artikel i Svensk Lärartidning 1889 med rubriken "kompletteringsanstalter till städernas folkskolor", angående de så kallade arbetsstugorna som då var fritidshemmets första version. Syftet var att stödja barn med problematiska hemförhållanden genom att ge dem sysselsättning i form av arbete, blandat med lek. Härigenom skulle de också få möjlighet till social gemenskap och stärkas moraliskt (Rohlin, 1995). Även om

texten uttrycker komplettering till folkskolorna så var den riktad till de barn som kom från svåra hemförhållanden, vilket kan tolkas som att kompletteringen var gentemot hemmen. I 1985 års skollag är skolbarnsomsorgens uppgift att komplettera skolan (SFS 1985:1100) 2 kap. 3§.

Kompletteringsuppdraget har således följt fritidshemsverksamheten sedan lång tid. Definitionen av det kompletterande uppdraget lyder: "Undervisningen i fritidshemmet kompletterar förskoleklassen och skolan genom att lärandet i högre grad ska vara situationsstyrt, upplevelsebaserat och grupporienterat samt utgå från elevernas behov, intressen och initiativ" (Lgr22, 2022, s. 25) och syftar till å ena sidan ett innehåll som skiljer sig från det eleverna möter i skolan, å andra sidan ett innehåll som i någon form ska knyta an till skolans lärostoff. Vad ett innehåll är kan även det tolkas. Antingen kan det innebära ett visst övergripande tema eller ett visst arbetssätt och arbetsmaterial. Om skolans innehåll i något avseende ska bearbetas i fritidshemmet men med andra arbetssätt eller andra material, är risken också att en krock uppstår mellan skolans undervisningsstoff och fritidshemmets grund som innefattar elevernas behov, intressen och initiativ. En analys föreslår tre förhållningssätt gällande det kompletterande uppdraget: dels en miljö där eleverna kan koppla av från skolan och få möjlighet till rekreation, dels en sammanbindning av barns lärande och upplevelser utanför skolan med vad som sker i skolan dels att fritidshemmets innehåll ska stödja det arbete som sker i skolan (Hansen Orwehag & Mårdsjö Olsson, 2011).

Statens försök att tydliggöra fritidshemmets uppdrag har mynnat ut i ett eget läroplanskapitel där undervisningsbegreppet från skolan lyfts in. Syftet har varit att stärka kvaliteten då undervisning är en term som ingår i skolans värld och vars innebörd alla är väl bekanta med, både elever och lärare. När undervisning utgår från skolans norm så kan det bli en motsättning då det på fritidshemmet ska vara något annat. Det kan också ses som en "skolifiering" när skolans terminologi förs över till fritidshemmet via dess styrdokument (Boström, m.fl., 2022). Om syftet är att använda ett från skolan välkänt begrepp så har konsekvenserna blivit att det praktiska utförandet tolkas olika med ett inte alltid tillfredsställande resultat. Skolinspektionen har i sina rapporter (2010, 2018) riktat kritik mot undervisningens kvalitet utifrån styrning och ledning. Skollagens definition av undervisning innebär en målstyrd process där elever utvecklas och inhämtar kunskap (SFS 2010:800) 1 kap. 4 §. Vid en närmare titt på syftesformuleringarna i kap. 4, handlar mycket om metoder och förhållningssätt. Det kan vara svårt att särskilja mål och metod.

Om det kompletterande uppdraget och undervisningen skrivs fram i kapitel fyra i läroplanen och i skollagens kapitel 14, så är det kompensatoriska uppdraget mer undanskymt. Det återfinns i skollagen, men nämns inte i kapitel fyra. Även det kompensatoriska uppdraget blir ett otydligt uppdrag om inte diskussioner förs kring innebörd och utförande. När tankar formuleras i ord blir de mer verkliga, inte bara för en själv utan även för samtalspartnern. Språket tydliggör den egna inre subjektiva innebörden. Det är svårt att ha kunskap om något innan individerna fört samtal kring ämnet (Berger & Luckman, 1966/2011). Kompensationen anger en "strävan att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen" (SFS 2010:800) 1 kap. 4 §. Staten och kommunen har diverse åtgärder för att utjämna skillnader i barns levnadsvillkor, såsom likvärdighetsbidraget. Det går att se utjämnande effekter på välfungerande skolor och förskolor. I de fall skolan inte lyckas uppväga skillnader i skolresultat, beroende på faktorer som ligger utanför den obligatoriska skolformen, behöver det arbete som utförs på fritidshem vägas in i bilden. Det finns antydningar om att välorganiserade sådana på liknande sätt får en positiv inverkan på barnets utveckling och skolgång. I nuläget utestängs emellertid barn till långtidsarbetslösa eller långtidssjukskrivna (SOU 2020:34). Däremot erbjuds inskrivning på fritidshem för elever som behöver stöd i sin fortsatta utveckling, både psykiskt, fysiskt eller av andra skäl (SFS 2010:800) 14 kap. 6 §. I den existerande forskningen kring inkludering, som även omfattar fritidshemmet som

kontext, finns resultat som visar att det kompensatoriska uppdraget inte alltid utförs. Karlsudd (2023) efterfrågar exempel på hur kompensatoriska strategier gestaltas på fritidshem knutna till anpassade grundskolan för att kunna ha som förebilder även på reguljära fritidshem med inkluderade elever.

Oaktat den kritik som Skolverket riktat mot fritidshemmen föreslås i ett betänkande, på grundval av de positiva effekter fritidshemsvistelse sannolikt har, ett allmänt och avgiftsfritt fritidshem för alla upp till tio års ålder. Av den föreslagna vistelsetiden ingår en viss del i lovverksamhet. Syftet är att ge fler elever möjlighet till en stimulerande fritid, där kostnader för fritidsaktiviteter kan vara en hindrande faktor i socioekonomiskt utsatta familjer. Som ett ytterligare led kommer begreppet levnadsvillkor föras in i skollagen. Detta för att klargöra de förutsättningar och omständigheter i miljön ett barn befinner sig i, vilka kan ligga till grund för fritidshemsvistelse (SOU 2022:61).

Inom fritidshemsforskningen finns ofta formuleringar som hänvisar till dilemman. Uttrycken har liknande innebörd och beskriver hur undervisningen och lärare lätt "hamnar i kläm" och att det pågår en "pedagogisk kulturkamp" (Ankerstjerne, 2015), eller hur lärare i fritidshem är omgivna av krav från olika håll som beskrivs som "korsdrag" (Ackesjö & Haglund 2021). Lager och Gustafsson-Nyckel (2022) menar att de kompletterande och kompensatoriska uppdragen går på tvärs med varandra (double-coded policies). Både Andersson (2013) och Lager (2015) använder "spänningsfält" i sina avhandlingstitlar medan Saar, m.fl. (2012) uttrycker ett "pedagogiskt vakuum" som finns på fritidshemmet, eller att fritidshemmet befinner sig i ett "gränsland" i skolvärlden (Ludvigsson & Falkner, 2019). Calander (1999) formulerar yrkesidentiteten som "schizoid" och Ackesjö, m.fl. (2016) en "kluven professionell identitet" som fungerar som en "hybrid".

Det är dessutom inte ovanligt att lärare i fritidshem arbetar utan möjlighet till samtal med yrkeskollegor. Samtal som hade underlättat reflektioner om förhållningssätt kring vissa elever (Karlsudd, 2023). Om då möjligheterna till reflekterande samtal, för att sätta ord på syftet med undervisningen och uppdragen, är begränsade så försvårar det arbetet med att navigera mellan de olikartade uppdragen som lärare i fritidshem har. Delar av styrdokumentet är skrivna med skolan som utgångspunkt vilket leder till att fritidshemmet, verksamheten där och personalen befinner sig i en komplex situation (Boström, m.fl., 2015). Då det inte finns kunskapsmål som i skolan, men däremot mål med undervisningen behöver elevgruppen kartläggas för att identifiera behov och därmed kunna forma undervisningen. I och med en kartläggning öppnas därmed också en riktning där eleverna blir subjekt i sin egen rätt, i stället för objekt (jämför Biesta, 2019) styrda av ämnesmål.

Även om undervisningen på fritidshemmet är styrda av skollag och läroplan så finns det större utrymme för utformningen eftersom den ska bygga på behov i elevgruppen. Utrymmet innebär också frihet att tolka intentionerna i styrdokument. Lundgren (1983) menar att kvalitetssäkring av undervisning behöver belysas av forskning genom att ställa frågan "varför utbildning får en viss gestaltning och vilket värde den har för individ och samhälle" (Lundgren, 1983, s. 10) i stället för läroplansskrivningar, utredningar och inspektioner. När skolreformer inte får önskat genomslag används ökad information och fortbildning som strategier i stället för att grundligt studera orsakerna. Studier som undersöker själva skolreformerna riskerar att fokus hamnar enbart på intentioner i stället för hur de gestaltas i praktiken (Lundgren, 1983). Om fritidshemmets intåg i skolans sfär, och därtill ett eget kapitel i läroplanen, ses som en skolreform så visar Skolinspektionens kritik just på att denna skolreform inte riktigt slagit rot. Detta trots statens försök genom styrdokument, skrifter av

allehanda slag och fortbildningsinsatser både nationellt (till exempel webbaserade kurser på Skolverkets hemsida) och lokalt (till exempel fritidsnätverk med handplockade samordnare som organiserar diskussionsfrågor för kollegiala samtal vars syfte är att höja kompetensen hos de medverkande lärarna i fritidshem). Även om gemensamma styrdokument och insatser behövs som ett fundament för att skapa likvärdighet så verkar det inte räcka. Då det råder olika synsätt kring hur texter i styrdokument ska genomföras och resultaten dessutom möts av statlig kritik finns det fog för att lyfta fram exempel på hur de omsätts i praktiken. Det synes också betydelsefullt att försöka förstå orsaker till att reformen inte efterlevs.

Syfte

Syftet är att undersöka vilka erfarenheter några fokusgrupper med lärare i fritidshem, som arbetar inom anpassade grundskolan, har av undervisningen med fokus på de kompletterande och kompensatoriska uppdragen. Första och andra forskningsfrågorna är kopplade till hur lärarna i fritidshem tolkar och utför nämnda uppdrag i sin undervisningspraktik. Uppdragen skrivs fram i syftestexten i läroplanens kapitel fyra, riktad till fritidshemmet. Som teoribakgrund ligger Gert Biestas utbildningsfilosofiska idéer om alternativa sätt att se på undervisning. Även fritidshemmets undervisning tolkas delvis som alternativ undervisning jämfört med skolans. Den tredje forskningsfrågan är kopplad till Pierre Bourdieus symboliska kapital. Frågan inbegriper vilka förutsättningar lärare i fritidshem får för uppdragen utifrån bristen på symboliskt kapital.

Frågeställningar

- Hur tolkar och implementerar lärarna i fritidshem sitt kompletterande uppdrag på fritidshemmet för elever med IF?
- Hur tolkar och implementerar lärarna i fritidshem sitt kompensatoriska uppdrag på fritidshemmet för elever med IF?
- Vilka förutsättningar får lärare i fritidshem för att kunna genomföra uppdragen?

Bakgrund

I bakgrunden redovisas fritidshemmets framväxt då det har fått olika roller att fylla, beroende på vilka föresatser staten haft. Det underliggande syftet har dock alltid varit att ge barn en meningsfull fritid under ledning av vuxna. Sedan följer en definition av begreppet fritidshem och efter det en förklaring av skillnaden mellan kunskapsmål i skola och fritidshem. Sista delen i kapitlet behandlar begreppen undervisning och didaktik utifrån ett jämförandeperspektiv mellan skola och fritidshem.

Fritidshemmets historiska bakgrund

Fritidshemmets historia svänger mellan koppling till skolan och koppling till hemmet. Dess första skepnad är den så kallade arbetsstugan som växte fram under slutet av 1800-talet, då de allt större skarorna barn till industrins arbetare drev omkring på gatorna efter skoldagens slut. Arbetsstugorna låg i anslutning till skolan som den också samarbetade med och syftet var att barnen skulle ges möjlighet till en sysselsättning (Rohlin, 2012) för framtida arbete. De filantropiska strömningarna formade de första arbetsstugorna, som sedermera togs över av kommunala eller statliga myndigheter. Fridtjuv Berg var den liberala politikern som var igångsättare, utifrån förebilder i framför allt Danmark, men även de övriga nordiska länderna. Han var kritisk till de så kallade "förbättringshemmen" för kriminellt belastade ungdomar. Hans pedagogiska idé grundade sig i tanke, känsla och handling genom praktiska göromål. Den person han utsåg att genomföra idéerna var Anna Hierta-Retzius, som under lång tid bedrivit undervisning i olika former och även hade ett socialt engagemang i Stockholm (Rohlin, 1995). Hon i sin tur var inspirerad av bland annat Ellen Key och John Dewey. I arbetsstugorna fick barnen lappa och laga kläder, utföra handarbete och korgflätning. Barnen fick också bröd att äta. Hierta-Retzius tog avstånd från skolans direktiv att eleverna under skolarbete och måltid skulle vara absolut tysta. Detta var inte i enlighet med ett barns natur. I stället ansåg hon att samtal bidrog till en mer lustfylld samvaro. Leken fanns också med, då stillasittande enligt Hierta-Retzius kunde vara direkt farligt för blodomloppet (Rohlin, 1995). Hon kritiserade också den alltför intellektuella inriktningen hon ansåg att skolan tagit. I stället skulle eleverna uppleva social gemenskap och känna sig delaktiga i samhället. Till exempel tillverkade de badborstar till skolbadhusen. Dessa tankegångar blev senare verklighet i skolans slöjdämne. Vidare sågs vistelsen i arbetsstugorna understödja elevernas prestationer i skolan när de fick utveckla praktiska kunskaper. I början av 1930-talet gick arbetsstugorna in under den nyinrättade barnavårdsnämndens tillsyn. De idéer som präglade arbetsstugorna hade nu börjat slå rot i skolan bland annat via John Deweys 'learning by doing' och aktivitetspedagogik, som kom till Sverige via Elsa Köhler från Wien. I arbetsstugorna började nu i stället nya inslag ta form, där "fria sysselsättningar" skulle ta vara på barnens egna initiativ. Skolans timmar hade nu också utökats och arbetsstugorna övergick till att bli eftermiddagshem. Rohlin (2012) menar att arbetsstugorna hade varit ett komplement till folkskolan, där eleverna fått möjlighet att lära sig olika hantverk och sysselsättningar. Nu blev de i stället ett komplement till hemmen.

Under 1940- och 1950-talen rönkte skolbarnsomsorgen inte någon uppmärksamhet utan befann sig på ett sluttande plan. Under 1960-talet ändrades så namnet till fritidshem och 1964 startade en försöksutbildning till fritidspedagog (Rohlin, 1995). Värt att notera är att fritidshemmen ända in på 1970-talet var ett stockholmsfenomen då två tredjedelar av dem låg i Stockholmsområdet 1972. Barnstugeutredningen visade att framtidens fritidshem skulle komma att lokalintegreras med skolan, då ekonomin inte tillät egna enheter. Vid 1980-talets

början sågs fritidspedagogers kompetens utgå från en socialpedagogisk tradition där fritidsaktiviteter och elevvårdande uppgifter var centrala. Tio år senare var det i stället undervisningskompetensen i de praktisk-estetiska ämnena som hamnade i fokus. En förskjutning från att forma elevers fritid till att i stället komplettera skolans undervisning hade skett (Calander, 1999).

Under 90-talet tredubblades antalet barn på fritidshemmet, samtidigt som personalstyrkan halverades. Parallellt skulle de också lokalintegreras med skolan. Mycket hände på kort tid utan att det uppmärksammades i någon högre utsträckning av forskning. Skolverket gjorde då en utvärdering baserad på det lilla underlaget som ändå fanns och även en egen undersökning med enkäter och intervjuer av personal, barn och föräldrar för att aktualisera olika aspekter av fritidshemsverksamheten. Författarna till skriften menade att de ekonomiska nedskärningarna syntes i den pedagogiska verksamheten. Ekonomi ställdes mot pedagogik. Personalen var frustrerade över att behöva gå på knäna och inte få förutsättningar att kunna erbjuda det innehåll de skulle behöva för att följa de Allmänna råden (Skolverket, 2000). Från och med 2014 är titeln fritidspedagog ändrad till lärare i fritidshem, som förutom utbildning i fritidshemspedagogik även får utbildning och behörighet i något av de praktisk-estetiska ämnena såsom musik, bild, hemkunskap eller idrott (Ackesjö, m.fl., 2016).

Fritidshem som diskurs

Ordet fritid kan alla relatera till. För skolbarn är det den tiden då skola inte pågår, utan i stället tid som fylls av mer lustbetonade och icke-styrda aktiviteter. Under 1960-1980-talen betonades möjligheten för barn att få vuxenfri tid. Att fylla fritiden med utvecklande aktiviteter har idag däremot blivit en självklarhet i det postmoderna samhället (Ankerstjerne, 2015). Den amerikanska motsvarigheten till fritidshem går under namnet after-school-program, där innehållet mer lutar åt en fördjupning av skolämnen då elever i utsatta områden får tid och stöttning av vuxna för att förbättra sina skolresultat. Inom forskning har olika översättningar till engelska förekommit, såsom after-school centre, leisure-time centre eller recreation centre. Då after-school centre inte inbegriper tid i fritidshem innan eller under skoltid är detta begrepp felaktigt formulerad. Inte heller leisure-time centre ger en rättvis bild av fritidshemets praktik då leisure på engelska kan tolkas som möjligheter att kunna vila och bara vara, vilket blir ytterligare en felaktig beskrivning av fritidshemets kärna. Recreation centre täcker inte fritidshemets praktik som är präglad av en rad olika typer av aktiviteter och komplexa målformuleringar. Det begrepp som under senare år fått fotfäste är school-age educate, då det både innefattar ålder på elevgruppen och att det i verksamheten finns en koppling mellan omsorg och utbildning. Det är också detta begrepp som används i den senaste engelska översättningen av läroplanen (Klerfelt & Ljusberg, 2018).

En definition av fritid handlar om en individs upplevelse av att få möjlighet att för det första själv kunna välja ett sammanhang och för det andra kunna välja att delta eller ej. En konsekvens av definitionen fritid bör då vara att eleverna själva ska kunna styra innehållet (Haglund, 2009). Även om fritidshem är en frivillig verksamhet så är deras inskrivning där knutet till föräldrarnas behov av barnomsorg, och alltså inte frivilligt för eleverna. Att däremot kunna påverka innehållet borde vara mer görbart. Ankerstjerne (2015) menar att det både i Danmark och Sverige finns en kulturkamp mellan de som förordar en självstyrringspedagogik och de som mer styr mot en lärandepedagogik. Konsekvensen blir även att beskrivningar av vad fritidshemspedagogik innefattar blir svåra att formulera.

En begreppsförvirring i sammanhanget ligger också i definitionen av skola, som ibland innefattar både grundskola, förskoleklass och fritidshem medan det i andra skrivningar är synonymt med enbart grundskolan eller anpassade grundskolan. Fritidshemspersonalen betraktar sig inte alltid som en del av skolan när ofrivilliga hierarkier uppkommer mellan skol- och fritidshemspersonalen, eftersom de ser på verksamheten som unik (Jonsson, 2021).

Kunskapsmål

För att förstå innebörden av kunskapsmål för fritidshemmet behövs en jämförelse med skolans kunskapsmål, som tydligt uttrycker mål för varje ämne som eleven ska mötas av i det centrala innehållet och där bedömning görs av hur väl eleven uppnått dessa mål. Gällande fritidshemmet finns inte kunskapsmål som ska uppnås. Orwehag (2020) lyfter däremot att med en uppmärksam och aktiv vuxen så kan även ämneskunskap uppnås. I syftestexten i läroplanskapitlet fyra finns några formuleringar knutna till mer konkreta lärandemål. Det handlar inte om lärande som *ska* uppnås utan förmågor som eleverna ska ges möjlighet att utveckla. Till exempel “bearbeta intryck, pröva sin identitet, utveckla tilltro till sig själv, utveckla kreativitet samt sin förmåga att samarbeta, kommunicera och hantera konflikter på ett konstruktivt sätt”. Det handlar också om att “pröva egna och andras idéer, lösa problem och omsätta idéerna i handling”, liksom att “kommunicera med olika språkliga och estetiska uttrycksformer”. Till sist “utveckla intresse och kunskaper om natur, teknik och samhälle, använda matematik för att beskriva omvärlden och lösa vardagliga problem”, och “intresse för att vara fysiskt aktiva” (Lgr22, 2022, del 4 Fritidshemmet).

Ett återkommande tema i syftestexten är att eleverna ska få möjlighet att utveckla och pröva identiteter i samspel med andra. Den socialpedagogiska traditionen ligger fast. Vilka lärandemål som behandlas behöver grunda sig i varje elevgrupps behov och är därför inget som är fastslaget vid läsårsstart. Om verksamheten planeras enbart utifrån schemalagda aktiviteter kan det vara ett tecken på brist på tydliga idéer om elevgruppens lärande (Pihlgren, 2017). Ankerstjerne (2015) framhåller dialogen mellan barn och lärare som en grund för ett mer aktivt förhållningssätt hos läraren i fritidshemmet. Att i detalj planera och vuxenstyra fritidshemmets verksamhet med hänvisning till kraven på lärande och undervisning är däremot att missa målet.

Undervisning och didaktik i fritidshemmet

Inställningen till undervisning på fritidshemmet är inte helt okomplicerad. Holmberg (2021) frågar sig hur det ska gå till i en kontext som historiskt sett inte har några traditioner av undervisning. Vid diskussioner om vad undervisning på fritidshemmet konkret innebär finns risken att fastna vid förhållningssätt eller metoder eftersom detta tydligt synliggörs i läroplanens kapitel fyra. Även om fokus i denna studie ligger på fritidshemmet så genomsyrar skolans hegemoni även fritidshemmet eftersom banden är starka genom gemensamma lokaler, elever och personal. Fritidshemmets underordnade position behöver möta skolans ideologi. Skillnaden är att de olika uppdelningsmekanismer som skolan upprättar inte finns på fritidshemmet på samma sätt. Det kan till och med finnas ett motstånd mot denna form av stratifiering (Siljehag, 2007). Orwehag (2020) menar att uppdelningen mellan vad som definieras som undervisning under lektionstid kontra de aktiviteter som pågår under rasttid i skolan, inte speglar fritidshemmets verksamhet. Här finns inte motsvarande åtskillnad mellan ute-inne, planerade-spontana aktiviteter, vuxenledda-barninitierade aktiviteter. Lärare i fritidshem som arbetar med inkluderade elever uttrycker dock att för att kunna möta elevernas behov kan ett tillvägagångssätt vara att differentiera och individualisera undervisningen,

vilket också kan vara lösningar som kommer alla elever till del, till exempel bildstöd. Att ha en striktare åldersuppdelning av grupper kan också hjälpa, men med risk för att elever i behov av stöd då också utmärker sig tydligare från gruppen (Karlsudd, 2023).

Även i kapitel fyra finns centralt innehåll som i stort sett motsvarar *alla* ämnen i skolan. Här handlar det dock inte om att eleverna ska möta alla dessa områden utan det är metoder för att uppnå sociala och relationella mål, men även andra förmågor (Orwehag, 2020). För att få en överblick över syftet med undervisning i fritidshem kan en jämförelse med skolans kursplan göras, då utseendet i kapitel fyra och kursplanerna är konstruerade på liknande sätt. Först kommer en syftesdel, följt av en sammanfattning och sedan det centrala innehållet. I kursplanerna finns till sist kriterier för bedömning av kunskaper och betygskriterier i ämnen.

Del i kapitel fyra/kursplan	Grundskolan/Anpassade grundskolan-ämnen	Fritidshemmet
Syfte	-Ringar in ämnets betydelse ur ett samhällsperspektiv. -Beskriver de övergripande målsättningarna för ämnet/ämneseområdet. 1*	-Utgångspunkt i Skollagen, det vill säga stimulera elevernas utveckling och lärande samt erbjuda dem en meningsfull fritid och rekreation. 2*
Centralt innehåll	-Vad som ska undervisas. -Alla elever har rätt att möta dessa punkter. 1*	-Anger innehåll. -Alla elever behöver inte möta allt innehåll. 3*
Bedömning av elevernas kunskaper	-Betygskriterier eller kriterier för bedömning av elevens kunskapsutveckling där elevens aktiva medverkan eller bidrag ska kunna konstateras hos eleven. 4*	-Finns ej. 3*

1* Så använder du kursplanerna (Skolverket, 2022a)

2* Skollagen (SFS 2010:800), 14 kap., 4§

3* Fritidshemmet -ett kommentarmaterial till läroplanens fjärde del (Skolverket, 2022b)

4* Kommentarmaterial till kursplanen i musik -anpassade grundskolan (Skolverket, 2023a)

På fritidshemmet görs bedömningar och utvärderingar av undervisningens kvalitet och observationer över tid för att se hur eleverna svarar på undervisningen.

För att undvika missuppfattning om vad situationsstyrd undervisning är, så handlar det om det som sker i stunden. På fritidshemmet är den vanligtvis definierad som lek, men även andra initiativ som eleverna tar, där den vuxne finns med i bakgrunden som observatör eller

medspelare. Den vuxne kan också välja att lyfta in det som observerats till senare planerade aktiviteter och utveckla området. Det ingår i det kompletterande uppdraget, men är också den delen i undervisningen som är svårast att utvärdera och definiera (Ackesjö & Haglund, 2021). Begreppet ska inte likställas med *situated learning*, som i stället handlar om hur elever eller individer i grupp imiterar varandra, och på så sätt genererar kunskap (Lave & Wenger, 1991). Däremot kan *situerat lärande* vara en del av det *situationsstyrda*.

Rörande didaktik har det inom utbildningspolitiken pendlat mellan fokus på ämnesdidaktik och fokus på allmändidaktik. Generell definition av didaktik har fokus på undervisning men innefattar även andra områden såsom sociologi, psykologi eller filosofi. Allmändidaktiken inbegriper alla ämnen, för alla åldrar och alla kulturer. I ämnesdidaktiken ställs ofta frågorna *vad, hur och varför* och innefattar metodiska frågor i ämnets kontext (Brante, 2016). När ämnesdidaktik knutet till fritidshemspedagogik ska redas ut blir det mer problematiskt eftersom det här inte finns någon definierad didaktisk teori och inte heller ett teoretiskt ramverk, trots att studenter som läser grundlärarexamen med inriktning mot arbete i fritidshem ska kunna visa på kunskaper i just ämnesdidaktik inom det fritidspedagogiska området. Konsekvensen blir att personalen på fritidshem inte har didaktiska verktyg att använda sig av (Boström, m.fl., 2022).

Ett analysverktyg som ibland används i skolforskning för att mäta kvalitet består av de tre delarna strukturkvalitet, processkvalitet och resultatkvalitet. Strukturkvalitet innefattar storlek på elevgrupp, personaltäthet, personalens kompetens och utbildning och den fysiska miljön, det vill säga förutsättningar för att kunna bedriva god pedagogisk verksamhet och för att uppnå nästa nivå processkvalitet. Styrdokument och policy behöver utgå från strukturkvalitet. Processkvalitet handlar om den pedagogiska processen, hur pedagogiska arbetssätt och relationer ser ut. Det är också denna nivå som tydligast indikerar kvalitet. Resultatkvalitet utelämnas däremot emellanåt i fritidshemsforskning även om det går att urskilja god måluppfyllelse vid god strukturkvalitet (SOU 2020:34). Svårigheter att peka på resultat kan ha samband med svårigheter att utvärdera. Pedagogiken blir också osynlig då till exempel specifika färdigheter inte läggs någon vikt vid (Bernstein, 1983). Andersson (2013) menar att frågan om hur kvalitet på fritidshem ska granskas är komplex, eftersom konsekvensen är att det då kan behövas individuella bedömningar av varje barns lärande och utveckling, vilket inte riktigt ingår i professionsuppdraget, även om det här finns en otydlighet. Vid jämförelser av kvalitet i olika länder med liknande verksamhet som det svenska fritidshemmet blir det problematiskt att använda processkvalitet eftersom tillräckligt underlag inte finns att tillgå för empiriska studier. Därför fokuserar en studie på jämförelser enbart i strukturkvalitet som innehåller jämförelser kring personaltäthet, gruppstorlek och personalens utbildning (Plantenga & Remery, 2017).

Litteraturgenomgång

Då undervisningsbegreppet på fritidshemmet är en relativt ny benämning blir associationer till skolans undervisning oundviklig. Samtidigt strävar texten i läroplanens del fyra efter en egen definition, vilket kan leda till ett gungfly av uppfattningar. Konsekvensen blir även filosofiska tolkningar av samhällets krav på vad styrdokumentet ska leda till i fritidshemspraktiken. Därför kommer forskningsläget inledas med en litteraturgenomgång av exempel på samhällets syn på styrningen av utbildningsväsendet och anledningar till att styrningsmodellerna skapats. Den första läroplanen för skolan kom 1878 och första pedagogiska styrdokumentet för fritidshemmet 1988. Skolan har därmed haft en betydligt längre period av diskussioner kring syftet med skolans styrning än fritidshemmet. Även om delar av litteraturgenomgångens texter grundar sig på tankar som omfamnar den obligatoriska skolan så har fritidshemmets undervisning ett pedagogiskt syfte och kan därmed passa in i samma diskussioner. Litteraturgenomgången följs av tidigare forskning med mer specifikt fokus på fritidshemmet och dess kompletterande och kompensatoriska uppdrag.

Historisk aspekt av styrning inom skola och fritidshem

I sin ursprungligaste och enklaste form handlar undervisning om den som förmedlas inom en familj, från föräldrar till barn. Barnen imiterar föräldrarna i olika sammanhang och för på så sätt vidare kunskaper i en horisontell reproduktionsprocess. När kunskap blir en angelägenhet för en statsapparat så handlar det i stället om en vertikal reproduktions- eller produktionsprocess som innefattar pedagogik och utbildning där det yttersta syftet är att frambringa arbetare eller anställda som bidrar till samhällets produktion. För att föra vidare innehållet, som inte längre kan förmedlas visuellt via imitation, behövs texter för pedagogik i form av läroplaner och läromedel (Lundgren, 1983). För fritidshemmets del fanns det inte fram till början av 1980-talet några fastslagna och explicita mål för verksamheten, vilket föranledde de yrkesutövande fritidspedagogerna att själva sammanställa en skrift om fritidshemmets pedagogiska funktion, vilket också fungerade som en påtryckningsfaktor för statsmakterna att formulera riktlinjer som blev *Pedagogiskt program för fritidshem* (Andersson, 2020), för att 2016 få ett eget kapitel i läroplanen. Lundgren (1983) delar upp läroplanen i tre läroplanskoder som kan användas som analytiska redskap. Den konkreta läroplanskoden förmedlar vilka kunskaper och färdigheter som efterfrågas medan den abstrakta ger en teoretisk bakgrund till arbetsprocesserna som pågår i skolan och den moraliska överför arbetsmoral. Läroplansskrivning för fritidshemmet är statens sätt att öka styrningen. Medel för att höja kompetensnivån och utbilda fler lärare i fritidshem har däremot inte tillförts i den utsträckning som det finns behov av. Läroplanskapitlet har följaktligen inte implementerats så som det var tänkt eftersom kunskaperna brister, liksom resurser (Lager, 2020). Definition av undervisningsinnehållet kan också kollidera mellan en personlig världsbild och en bredare där omgivningens påverkan finns med (Klafki, 1995).

Samhällets styrningsformer har under de senaste tvåhundra åren genomgått en förändring från auktoritärt styrt, innehållandes våld och andra disciplineringsstraff, till mer osynlig styrning som innefattar människans självreglering, vilket har möjliggjorts av en förändrad syn som innebär att människan är kapabel att själv ta ansvar och fungera självständigt. Hon är inte bara ett objekt som låter sig styras utan ett subjekt som tar ansvar, samarbetar och styr aktivt utifrån eget huvud. Om samhället förväntar sig detta av individen förutsätter det också att samhället har kunskap om individernas behov (Nordin-Hultman, 2004). Ett behov som kan förutsättas är att individen ska kunna utvecklas i så hög grad som möjligt genom att få

redskap för detta, vilket blir ett individuellt perspektiv. Det motsatta perspektivet, således det kollektiva, handlar i stället om behovet av att lära individen reproducera kulturen som omger personen. Även här krävs en medvetenhet och kunskap kring sätt att skapa en balans mellan dessa två perspektiv. Är undervisningen fokuserad på individen lär sig personen inte att socialisera sig med andra. Enbart kulturell reproduktion hindrar utveckling av individen (Bruner, 1996), vilket var fallet tidigare i utbildningshistorian.

Arbetsdelningen i skolan har under 1900-talet ökat. Uppgifter som tidigare låg hos läraren är nu utlagd till andra personer i skolan, vilket lett till ökad hierarki och att traditioner splittrats till små enheter, ibland enbart någon enstaka individ. Ju tydligare kopplingen är mellan en specifik utbildning och samhällsliv eller arbetsmarknad desto kraftigare formar den individen (Lundgren, 1983). Genom samhällets anspråk på individen förvandlas densamme från subjekt till objekt och skapar därigenom en maktordning där staten på olika sätt kontrollerar yrkesarbetaren eller eleven. Detta verkställs på skilda sätt genom fastställda normer, bedömningar, kategoriseringar, dokumentation, analyser. Makten behöver inte alltid vara reglerad av lagar, utan genom kontrollmekanismer som skapar normer i relationer mellan individer och även inom olika institutioners nätverk (Lindgren, 1991).

Tidigare forskning

Fritidshemsforskningen var ringa fram till 2010-talet då det skedde en närmast explosionsartad utveckling med sju doktorsavhandlingar och tre licenciatavhandlingar under decenniet. Även antologier, både forskningsbaserade och av lärobokskaraktär följde i spåret. 2015-2020 letade sig ett 80-tal forskningsartiklar även in i internationella referegranskade tidskrifter (Boström, m.fl., 2022). Forskning kring elever med IF och deras fritidshemsvistelse är idag mager, nästintill obefintlig. Peter Karlsudd är den forskare som uppmärksammat integrering av elever från anpassade grundskolan i den reguljära fritidshemsverksamheten. För övrigt finns en avhandling från 2007 som berör specialpedagogik och fritidshemspedagogik (Siljehag, 2007).

Det kompletterande uppdraget

Att specifikt synliggöra det kompletterande uppdraget och då särskilja det från undervisningsuppdraget i stort på fritidshemmet låter sig inte alltid göras. Det kompletterande uppdraget var före 2016 års läroplan inte tydligt formulerat i styrdokumentet. Ibland beskrivs lärare i fritidshems arbetsuppgifter som ett kompletterande uppdrag när det i själva verket handlar om undervisning. En studie (Perselli & Hörnell, 2019) vars fokus är det kompletterande uppdraget, hänvisar till en äldre studie (Andersson, 2013) som undersöker fritidspedagogers yrkesroll och uttrycker hur fritidspedagogers arbetsuppgifter kan *förstås*, alltså tolkas, som en del i kompletteringen av skolan. Detta belyser svårigheten i att lyfta ur det kompletterande uppdraget ur undervisningsuppdraget, då gränserna är suddiga. All undervisning på fritidshemmet kan således ses som ett komplement till undervisningen i skolan. En vattendelare i tid hade kunnat vara läroplanskapitlet som trots allt definierar uppdraget med att det i högre grad ska vara situationsstyrt, upplevelsebaserat och grupporienterat (Skolverket, 2022) men så verkar inte vara fallet. Ljusberg och Klerfelt (2022) menar att när fritidshemmets styrdokument ska realiseras krävs en mängd tolkningar. Strävan i detta kapitel är ändå att fokusera specifikt på forskning kring det kompletterande uppdraget så som det är definierat i läroplanen, men värdet från resultat författade innan dess är också betydelsefulla eftersom idéerna kan skönjas i föreliggande studies empiri.

Även om det kompletterande uppdraget är inskrivet i läroplanen så visar inte formuleringarna hur uppdraget ska utföras, utan det är upp till de anställda att lista ut, vilket kan innebära en utmaning. När förståelsen för uppdraget inte finns, blir konsekvensen också att personalen intar olika förhållningssätt till det, vilket speglar svårigheten att tolka uppdraget i styrdokumentet. Det kan också vara svårt att hitta belägg för att lärare i fritidshem förhåller sig till de tre delarna i det kompletterande uppdraget; undervisning som i högre grad ska vara situationsstyrt, upplevelsebaserat och grupporienterat och ska ta hänsyn till elevernas intressen, behov och erfarenheter (Lager & Gustafsson Nyckel, 2022). Att undervisningen på fritidshemmet ses som komplement kan tyda på ett alternativt sätt att uppfatta lärande (Ljusberg & Klerfelt, 2022).

Klerfelt och Ljusberg (2018) menar att det kompletterande uppdraget enbart har flyttats över från en komplettering till hemmet i tidigare styrdokument, till en komplettering av skolan, utan ett klargörande av innebörden. Genom att undervisningen i *högre grad* ska vara grupporienterat, situationsstyrt och upplevelsebaserat, är det ett erkännande av undervisningens alternativa ingångar. Det är emellertid svårt att distansera sig från skoldiskursens formuleringar eftersom skolans begrepp letat sig in även på fritidshemmet och

det är målstyrning, undervisning och utbildning som även skildrar fritidshemmets undervisning. Fritidshemmets särställning balanseras av ett komplement av traditionella fritidshemsbegrepp såsom omsorg och kollektiv lärande (Holmberg, 2018).

En tolkning innebär att läraren i fritidshem kompletterar sitt arbete på fritidshemmet med att arbeta i skolan tidigare under dagen (Lager & Gustafsson Nyckel, 2022). Även Perselli och Hörnell (2019) har en liknande förståelse och urskiljer fyra inriktningar, där första kategorin av kompletteringsuppdraget grundar sig på en existerande samverkan mellan lärare i skolan och lärare på fritidshemmet eftersom uppdraget likställs med en fortsättning av skolans ämnen på fritidshemmet. När mötestid mellan lärarkategorierna finns, kan vissa lärare uttrycka en vilja att snarare ha fritidspedagogerna som hjälplärare. Om en dialog däremot inte finns på grund av brist på tid, brist på stöd från ledning eller ointresse från lärarna i skolan, så kan inte heller det kompletterande uppdraget utföras (Perselli & Hörnell, 2019). Vid dåligt fungerande samarbeten med skolan på grund av tidspress eller struktur faller idéerna med komplement och upplevelsen blir enbart dränerande för alla parter. Lärare i fritidshem kan också uppleva att arbetet under skoltid inte har några beröringspunkter med fritidshemsundervisningen när de blir delegerade elevassistentarbete. Syftet blir dessutom att hantera problematik som pågår under skoltid för att underlätta arbetet för lärare och elever. Att vara en stödjande eller assisterande vuxen för enskilda elever eller lärare kan också ses som en fördel då lärare i fritidshem deltar under delar av elevens skoldag, i kombination med elevens fritidshemstid och då får möjlighet att arbeta relationellt med eleverna i olika situationer och får kännedom om vad eleverna upplevt under dagen (Lager & Gustafsson Nyckel, 2022).

En annan tolkning handlar om läraren i fritidshems undervisning i skolan med till exempel social kompetens. I stället för att se på fritidshemmets undervisning som ett komplement är det själva arbetet som läraren i fritidshem utför på skolan som anses som komplementet. Lärare i fritidshems arbete i skolan som är komplementet (Lager & Gustafsson Nyckel, 2022). Arbetet på fritidshemmet blir då i stället frikopplat från uppdraget på fritidshemmet. Här handlar det om att personalens arbetsuppgifter delvis förläggs till skolan och därmed anses komplettera skolans uppdrag (Perselli & Hörnell, 2019). Fritidshemspedagogik under skoltid kan beröra till exempel livskunskap eller värdegrundsarbete (Andersson, 2014). I stället för organisering av undervisning på fritidshemmet används planeringstiden för att organisera lektioner under skoltid (Lager & Gustafsson-Nyckel, 2022).

En tredje kategori bygger på fritidspedagogernas arbete med att låta eleverna arbeta mer praktiskt med skolans ämnen. Genom att känna till kursmål i olika ämnen, kan de belysa hur eleverna får fördjupade kunskaper i ämnena via lek i olika former på fritidshemmet (Perselli & Hörnell, 2019). Kreativt och mer lekfullt arbetssätt i undervisningen kan också ses som ett sätt att komplettera skolans innehåll på fritidshemmet (Lager & Gustafsson-Nyckel, 2022). En liknande tolkning berör Andersson (2014) genom att visa hur skolämneskunskaper omsätts i informella lärandesituationer som bidrar till ett helhetsperspektiv på eleverna under fritidshemsverksamheten.

En fjärde tolkning utgår från att kompletteringen innebär innehåll som *skiljer sig* från skolans, och att något som saknas i skolan ska ersättas på fritidshemmet som ska fungera som en brygga mellan världen och eleven. Lärare i fritidshem menar, i studien av Perselli och Hörnell (2019), att det behövs ett annat förhållningssätt och synsätt än skolans uppdelning av ämnen. I stället bör olika material användas och det bör finnas ett helhetsperspektiv på eleverna. Utgångspunkten kan vara elevers intresseområden, som lärare i fritidshem omvandlar till läroprocesser. Av de fyra kategorierna handlar således de två första om professionen medan

de andra två om pedagogiken (Perselli & Hörnell, 2019). När komplement tolkas som något annat innehåll än det i skolan och präglad av mer lekinriktad och kreativ karaktär kan problem uppstå då fritidshemmet delar lokaler med skolan. Elevernas skapelser behöver då plockas undan inför kommande skoldag, i stället för att utveckla en pågående skapandeprocess (Lager & Gustafsson-Nyckel, 2022). Om fritidshemspersonalen behöver känna till skolans innehåll för att kunna komplettera elevernas kunskapsutveckling, följer den logiska ordningen att skolans lärare bör vara insatta i fritidshemmets olika uppdrag för att uppnå samsyn i arbetet med de gemensamma eleverna, och att lärarna i fritidshem inte skulle behöva arbeta i det fördolda (Jonsson, 2021).

Det kompensatoriska uppdraget

Ljusberg och Klerfelt (2022) menar att syftet med kompensatorisk undervisning är att elever ska få erfarenheter av andra barns miljöer. Lager och Gustafsson-Nyckel (2022) hävdar att det kompensatoriska uppdraget, liksom det kompletterande, har ändrats från att kompensera elevers olika socioekonomiska bakgrunder till att skapa en likvärdighet mellan elevers olika förutsättningar. Den gamla tolkningen verkar trots allt ligga fast. Elever ska få möjlighet att uppleva aktiviteter som deras hemmiljöer inte kan erbjuda. Med denna tolkning kan det hända att personalen fokuserar mer på elever med sämre socioekonomiska förutsättningar, men för det mesta diskuteras kompenseringen utifrån de behov som finns i hela fritidshemsgruppen sammantaget (Lager & Gustafsson Nyckel, 2022). Att behoven beskrivs utifrån hela elevgruppen bottenar i den krassa verkligheten med stora grupper som omöjliggör individuella kompenseringar och beskrivs som ett fyrkantigt förhållningssätt. Att dra alla elever över en kam anses av lärarna i fritidshem som något tråkigt men tvunget. När andelen pedagogiskt utbildad personal är låg, lokaler dåligt anpassade, personaltätheten låg och elevgrupperna stora försvinner flexibiliteten i verksamheten och fram träder hårdare styrning (Ludvigsson & Falkner, 2019; Karlsudd, 2023). En stram struktur som möjliggör någon form av verksamhet hindrar samtidigt hänsyn till elevers olikheter, förutom de elever som är i stort behov av anpassning, varpå resterande grupp får underordna sig (Lager & Gustafsson-Nyckel, 2022). Kritik från bland annat Skolverket riktas mot att utbildningsuppdraget inte tas på allvar och att undervisningen behöver varieras mer. All personal på fritidshemmet behöver också vara insatta i styrdokumentet (Boström, m.fl., 2015).

Under loven finns däremot större möjligheter till kompensatoriska arbete, eftersom elevgruppen kan vara mindre och därmed lättare att hantera. Hänsyn kan tas till fler enskilda elever, samtidigt som det finns tid för utflykter till platser inte alla har erfarenheter av (Lager & Gustafsson-Nyckel, 2022). Ibland sker en åldersmässig uppdelning av gruppen för att lättare kunna organisera aktiviteter. Nackdelen blir då att en tydlig gräns mot vad som är åldersadekvat beteende upprättas och beteenden som inte ses som normalt blir avvikande. I homogena grupper framträder olikheter tydligare. Trots att inkludering anses som betydelsefull i teorin verkar det inte finnas strategier för att implementera det i praktiken (Karlsudd, 2023).

I en studie fann artikelförfattaren inte några indikationer på ett kompensatoriskt förhållningssätt eller överhuvudtaget något fokus på att kompensera för elevers begränsningar (Karlsudd, 2023). Orsaken kan bottena i utmaningen att organisera mängder av olika aktiviteter utifrån elevgruppens olika behov, vilket även innebär att organisera aktiviteter utifrån individuella behov (Klerfelt & Ljusberg, 2018). Fostransmål i form av värdegrundsarbete, som kan ses som ett mer generellt mål, lyfts av både lärare i fritidshem och rektorer som det primära målet. Att däremot utgå från skollagens direktiv om att ge eleverna en meningsfull

fritid kanske inte alltid följs, på grund av att individualiserade insatser då skulle behövas, vilket inte är möjligt utifrån de faktorer som tidigare nämnts (Andersson, 2013).

Inkluderande undervisning på fritidshemmet

När en elev inte bedöms kunna delta i den allmänna undervisningen utifrån den omgivande elevgruppens villkor, startar en process för att utröna möjliga vägar för olika former av stöd och därmed differentiering. Anpassad undervisning kan underlätta inkludering men också vara exkluderande gällande socialt samspel. När en variant av kommunikation eller stöd väljs, blir andra varianter således bortvalda. Under en skoldag fungerar inkluderande och exkluderande mekanismer parallellt, i olika sammanhang och med olika frekvenser. Att institutionalisera aktiviteter gör det lättare att skapa vanor och normer så att inte varje steg behöver bearbetas på nytt. Samtidigt kan normerna i dessa sociala system vara hindrande för inkluderande kommunikation. När det sociala systemet väl är konstruerat så förmedlar det ett meningsskapande (Rapp & Corral Granados, 2021). Ett av verktygen i ett socialt system är att använda sig av psykologiska utvecklingsidéer för att möta varje barn på rätt nivå. Hur barnet handlar i skilda konkreta situationer försvinner dock i den överskuggande abstrakta psykologiska modellen som placerar in barnet i ett utvecklingspsykologiskt fack (Nordin Hultman, 2004).

Lärare i skolan behöver ta hänsyn till läroplan, kunskapsutveckling och elevers individuella förutsättningar. När det gäller inkludering kan det uppstå krav på lärarens pedagogiska skicklighet, krav som inte alltid är förenliga med varandra (Rapp & Corral Granados, 2021). För somliga lärare i fritidshem är uppfattningen att elever i behov av särskilt stöd lättare kan inkluderas på fritidshemmet än i skolan eftersom det här finns en större frihet och acceptans av individuella skillnader jämfört med skolans krav och standard som kan vara mer exkluderande. Däremot finns också en uppfattning att vissa elever behöver ha andra aktiviteter än övriga för att klara av fritidshemsvistelsen, eller delta sida vid sida utan ett aktivt deltagande. Att bygga upp kamratrelationer kan underlättas av vistelse i fritidshem för elever i behov av stöd, då personal finns till hands för att stödja och uppmuntra relationsskapande (Karlsudd, 2023).

Elever uppträder på olika sätt i olika miljöer och olika sammanhang. Förmågor som inte syns i en kontext kan uppstå i någon annan situation med andra individer närvarande. Elevens identitet är på så sätt aldrig konstant och det går inte heller att enbart utifrån ett utvecklingsförlopp befästa elevens beteende och läggning. Det är eleven själv som skapar mening i varje konkret situation och är därmed också själv involverad i sitt subjektskapande. Utifrån detta perspektiv är det snarare miljön som bidrar till beskrivningen av en elev och inte eleven själv. Det kan följaktligen finnas ett kausalt samband mellan ett kompetent och socialt barn och en kompetent och social miljö liksom mellan ett passivt barn och en miljö utan stimulans. En till synes godtagbar lösning som kan ligga nära till hands är utvecklingssamtal där barnets styrkor och kompetenser kan lyftas. En sådan lösning väger dock inte tyngre än den felsökningsnorm som idag finns och som riktar uppmärksamheten mot avvikelser (Nordin Hultman, 2004).

Intresse och delaktighet

Elevernas delaktighet och intresse är teman som framträder när fritidshemspersonal uttalar sig om verksamheten. Balansen mellan hänsyn till elevers perspektiv och utbildningsuppdraget då personalen behöver fatta rodret kan vara besvärlig. Ofta är det personalen som är

igångsättare och organisatörer av ett tema, som sedan eleverna kan haka på och även styra förloppet. Eleverna är på så sätt delaktiga i processen, men de är inte med i demokratiska förslag och beslutsfattanden som föregår val av teman (Haglund, 2015). För att fånga upp elevernas intressen är god kännedom om elevgruppen central, både gällande innehåll och hur kamratkonstellationerna är formerade. Även att skapa trygghet för en fungerande verksamhet är betydelsefullt. Detta görs genom att sträva efter aktiviteter i mindre grupper och att göra aktiviteterna obligatoriska. De vuxna beslutar vilka elever som ingår i grupperna, innehåll i aktiviteterna och plats, vilket motiveras av behovet av att göra passiva eller störande elever mer aktiva samt att ingen lämnas utanför (Ludvigsson & Falkner, 2019). Följden blir att eleverna ges lite utrymme i att själva kunna styra över aktiviteter i tid och rum (Nordin Hultman, 2004).

Angående elevernas deltagande och möjligheten att välja aktivitet utifrån eget intresse finns ett underliggande dilemma i vad som av läraren i fritidshem kan anses vara goda val. Ett exempel på "dåligt" val kan vara att bara vara inne eller bara vilja leka. Dilemmat står här mellan kravet på utvärderingsbara aktiviteter som är utvecklande och ingår i utbildningsuppdraget där eleven möts av utmaningar och att det andra kravet där aktiviteter ska utgå från elevens egna intressen där eleverna är fullt engagerade (Närvänen & Elvstrand, 2015). Den fria leken utvecklar å ena sidan elevernas kognitiva, sociala, fysiska och emotionella förmågor samtidigt som den kan hämma utvecklingstakten hos eleverna när den får för stor plats i verksamheten (Boström, m.fl., 2015) Att introducera nya aktiviteter ingår dessutom i lärarens uppdrag (Närvänen & Elvstrand, 2015).

Personal kan beskriva elever som fullt kompetenta gällande att ta ansvar, medan de inte alltid anses kunna komma med nya idéer i en aktivitet, något som föranleder de vuxna att ta över det ansvaret. Att få med elevernas delaktighet genom fritidsråd är ett förhållandevis enkelt sätt att dokumentera och på så vis även utvärdera delaktighet. Det är också en väletablerad metod kopierad från skolan, som kanske inte är det bästa för fritidshemmet med en mer lös struktur (Elvstrand & Närvänen, 2015). I ett fritidsråd pågår ett ständigt förhandlande mellan elever och personal där eleven både styrs av den vuxne och de förutsättningar som finns men samtidigt förväntas uttrycka egen vilja vilket ställer krav på elevers förmåga att verbalisera sina önskemål (Holmberg, 2018). Ett förslag är i stället att engagera eleverna i arbetet med att skapa modeller för delaktighet (Elvstrand och Närvänen, 2015). Även Boström, m.fl. (2015) lyfter vikten av att involvera eleverna i både utformningen av lärmiljöer och demokratiska principer.

Både det kompensatoriska och kompletterande uppdraget har övergått från att kretsa kring omsorg till att innefatta utbildning, samtidigt som elevgrupperna har ökat markant, utbildningsnivån bland personalen är låg och kvalitetskraven ökat. När förutsättningar saknas är det samtidigt välbehövligt att undersöka relationen mellan praktik och styrdokument (Lager & Gustafsson-Nyckel, 2022). Styrdokumentet speglar de olika dubbla uppdrag som fritidshemmet har, bland annat i att ge eleverna rekreation, möjlighet till att ta egna initiativ och delaktighet samtidigt som det finns ett utbildningsuppdrag där vuxna behöver styra innehållet. Detta kan leda till oenighet och olika tolkningar inom ett arbetslag, vilket Närvänen och Elvstrand (2015) menar är konsekvensen av otydliga styrdokument och, eller, kombinerat med att personalgruppen inte för öppna diskussioner kring sina olika ståndpunkter.

Lokaler och material

Fritidshemslokaler kan bestå av flera rum med olika syften, såsom byggrum, rörelserum, spelrum, vilorum eller rum för estetisk verksamhet. Egna lokaler som inte behöver delas med skolan upplevs som mest positivt då de kan användas för fritidshemmets varierande aktiviteter. I början av 90-talet var lärmiljön på fritidshemmet mer olik skolans och i stället mer hemlik med till exempel kök, verkstads- och ateljérum och soffhörna. När lokalerna är otillräckliga kan personalens idéer inte alltid förverkligas. Fritidshem uppvisar stor variation i hur lokalerna är disponerade. Ibland behöver aktiviteter trängas i skolans lokaler utan att föregående anpassningar gjorts (Boström, m.fl. 2015).

Även om lärmiljö inte nämns i styrdokumentet så går det att se kopplingar, bland annat att lärmiljöer behöver anpassas till olika elevers behov och vikten av kommunikation och lek för elevers utveckling. Lokalintegrering med skolan fungerar inte alltid på ett tillfredsställande sätt (Boström, m.fl., 2015) därför att skolans utformning mestadels bestående av bord och stolar inte passar fritidshemmets undervisning. Upplevelsen blir då att personalen med elevgruppen lånar lokalen och blir gäster i klassrummet i stället för att vara en likvärdig del. Personalen upplever sig inte heller ha mandat att påverka utformningen. Skapande projekt som egentligen pågår under en längre tid måste städas undan så det inte stör undervisningen i skolan. De lokaler som personalen är mest nöjda med kan kombinera rum för enklare lekar med rum för mer avancerade (Boström & Augustsson, 2016; Lager & Gustafsson-Nyckel, 2022).

Hur vissa elever framställs kan ibland kopplas till hur lärmiljön är utformad. I en miljö kan en elev uppfattas som passiv eller okoncentrerad medan samma elev i en annan miljö kan uppfattas som initiativrik och kompetent. Det senare fallet tyder på att det finns en växelverkan mellan handling, intention och motivation. Snarare än att motivation och intention enbart ses som drivkraften bakom handling så uppstår även motivation ur handling. Det finns också en tendens att vuxenvärlden organiserar gruppsamtal och övningar i syfte att stärka elevernas empati, sociala kompetens och förhindra mobbning. Utifrån detta perspektiv ligger problemen hos eleverna och behandlingen hamnar i ett vakuum där eleverna ska kunna hantera och utvecklas i aktiviteter som inte är meningsfulla eller formade av eleverna själva. Det finns en föreställning om hur elever ska vara och uppträda, utifrån de dominerande utvecklingsteoriernas individualiserande föreställningar, vilket leder till bestämda sätt att ordna pedagogiska miljöer. En lärmiljö som däremot erbjuder varierande arbetssätt och handlingsmöjligheter, och som kan förstås på olika sätt, underlättar möjligheten att fånga upp olika elevers behov och utvecklingsmöjligheter (Nordin-Hultman, 2004).

Motstridiga uppdrag

Fritidshemmets verksamhet färgas av en mängd olika dilemman som förekommer både i övergripande arbetsuppgifter för lärarna i fritidshem och för eleverna på fritidshemmet. Det är också ett återkommande tema med variation i forskning. Därför kommer ett antal att lyftas i detta kapitel. Först i raden är hur staten genom sina styrdokument poängterar fritidshemmets utbildningsuppdrag, att kvaliteten ska vara högkvalitativ och att de flesta elever ska beredas plats, samtidigt som andelen utbildad personal inte är säkerställd till en acceptabel nivå. Sammantaget leder dessa faktorer till en ökad arbetsbelastning på den befintliga adekvat utbildade personalen som många gånger på egen hand måste driva arbetet framåt (Haglund, 2018). En stor del av personalen har inte någon formell utbildning. Under läsåret 2022/2023 var det genomsnittliga antalet elever per utbildad lärare i fritidshem 63,6 elever (Skolverket,

2023b). Rektorer pekar på nödvändigheten att organisera kollegiala diskussioner i personalgruppen för att forma gemensamma visioner som skapar samsyn. De ser också behovet av att själva leda grupper med obehörig personal. Då gruppen består av utbildad personal är risken att samtalen blir inriktade på praktiskt innehåll på en mer grundläggande nivå i stället för reflektioner kring pedagogiska frågor (Jonsson, 2021).

När samhället försökt uppgradera nivån på fritidshemmet genom att låta det ingå i skolans läroplan och döpt om begrepp som barn, verksamhet och fritidspedagog till elev, undervisning och lärare i fritidshem är det tecken på skolkulturens dominans. Då synen på kunskaper likställs med att de ska vara mätbara riskerar det att omkullkasta det fritidspedagogiska förhållningssättet som bland annat utgår från elevernas initiativ, behov och erfarenheter och därmed att ge eleverna en meningsfull fritid (Ludvigsson & Falkner, 2019). Den målstyrda verksamheten med sina beskrivningar och bedömningar riskerar också att tränga undan meningsfullt innehåll, eller att verksamheten får en mer instrumentell karaktär med avprickningsscheman för att se vilka elever som deltagit i vilka aktiviteter, hur ofta, konstellationen av elever med fördelning av flickor och pojkar till exempel. För att inte hamna i skolans inriktning på kunskapskrav går det att i stället se på fritidshemmets verksamhet som kunskapsmöjligheter där begreppet ”potentiell didaktik” kan vara användbart (Saar, m.fl., 2012, s. 12).

Ibland ställs även den socialpedagogiska inriktning som ingår i fritidshemmets tradition mot det nyare utbildningsuppdraget som innehåller mer målorienterad undervisning. Detta riskerar att öka klyftan mellan de två synsätten. För lärare i fritidshem är det dock inte alltid ett problem då de menar att det relationsskapande arbetet genomsyrar allt arbete på fritidshemmet, inklusive det utbildningspedagogiska (Jonsson, 2021). När kapitel fyra i läroplanen skulle formuleras av en expertgrupp behandlades centrala begrepp varav undervisningsbegreppet var det mest diskuterade följt av lekbegreppet. Även inflytande, delaktighet och sociala relationer sattes under lupp. Om utbildningspedagogiskt kodade ord, såsom undervisning, skulle med var villkoret att de skulle vägas upp av socialpedagogiska och fritidspedagogiska ord (Norqvist, 2022).

Lärare i fritidshem kan se en problematik i en alltför lös koppling mellan styrdokument och den praktiska verkligheten, varpå svårigheten att utföra det utbildningspedagogiska uppdraget blir en konsekvens (Jonsson, 2021). När arbetsförhållandena inte är gynnsamma, bland annat genom brist på möjligheter att med kollegor diskutera styrdokument, försvinner systematiskt arbete och avsikt med läroplanskapitlet, för att i stället omvandlas till en spontan, oplanerad och experimentell verksamhet. Detta kan bli fallet när lärare i fritidshems arbete i skolan anses ha prioritet medan arbetet på fritidshemmet har lägre status, varpå det fortsätter vara underordnad skolans arbete. De som i slutändan behöver påverka situationen är lärare i fritidshem själva genom att antingen acceptera systemet eller motsätta sig det (Haglund & Boström, 2022).

Att nämna undervisning för fritidshemseleverna verkar vara närmast tabu. Elever gör en åtskillnad mellan vad som pågår på fritidshemmet och vad som pågår i skolan. I skolan är det stillasittande undervisning och lärande och på fritidshemmet är det rörlig fritid och lek. En uppfattning som personalen i fritidshemmet underblåser, samtidigt som de har en underliggande och dold utbildningsagenda som inte avslöjas för eleverna. Även om lärare i fritidshem själva se det arbete de utför som undervisning vilket nämns i samtal med kollegor eller föräldrar, skulle de aldrig nämna ordet för eleverna eftersom det uppfattas som ett för

strikt begrepp. Samtalen med eleverna kretsar i stället kring att ha roligt och roligt tillsammans för att lära sig saker (Holmberg, 2021).

Enligt Lager och Gustafsson-Nyckel (2022), finns ett dubbelbottnat uppdrag när både de kompletterande och det kompensatoriska uppdragen ska genomföras. Därför är det av vikt att både förstå och undersöka uppdragen ur en kvalitetsaspekt. När fritidspedagogerna lyftes in i skolan och på så sätt fick en utvidgad yrkesutövning blev de arbetsuppgifter som skulle inrymmas otydliga, vilket leder till att nya uppgifter pressas in och arbetet i skolan tar över arbetet på fritidshemmet (Andersson, 2014). Det verkar finnas en uppdragskollision mellan den mer formella undervisningen och den mer informella socialpedagogiska traditionen på fritidshemmet, vilket förvärras av otillräckliga förutsättningar att genomföra uppdragen. Att hitta en dokumentationsform med rätt spegling av vad som ska uppnås respektive vad som ska strävas efter i undervisningen är också ett dilemma, vilket kan grunda sig i svårigheten att utifrån policydokument med skilda uppdrag kunna identifiera det som är rimligt att utföra (Lager, 2019).

Det kan även vara bekymmersamt när mängden arbete under skoldagen tar tid och energi från fritidshemsarbetet. En svårighet är när lärare i fritidshem inte förmår kommunicera den kunskapsbas de har. På vissa skolor har deras yrkesroll kunnat stärkas medan den på andra håll förminskats, vilket kan förklaras av en variation av skolors lokala styrning och styrka eller svaghet i den kollektiva basen (Andersson, 2014). Rektors roll i sammanhanget är också betydelsefull. Även om rektors kunskaper kring fritidshemmets funktion har ökat så finns det fortfarande exempel på hur lärare i fritidshem behöver informera och lära upp rektorn om sitt uppdrag, vilket kan uppfattas som en paradox (Ludvigsson & Falkner, 2019). Rektorns roll behöver inte begränsas till att leda och styra fritidshemspersonalens arbete utan även tillvarata personalens kunskapsbas för att berika det egna ledarskapet (Jonsson, 2021). På skolor som karaktäriseras av kontinuitet bland lärare och skolledare och både ledning och personal arbetar utifrån gemensamma värderingar och normer, kan resultatet bli framgångsrikt. Skolor med stor omsättning i personal och ledning har däremot svårare att bygga upp långvariga strategier. De utmärks också av individuella lösningar hos lärarna liksom avsaknad av stöttande strukturer och reflekterande gemensamma samtal med olika personalkategorier (Jarl m.fl., 2016). Lärare i fritidshem är ofta ensamma i sin yrkesroll, vilket försvårar samtal rörande yrkesspecifika frågor (Karlsudd, 2023).

Förutom att förutsättningar för arbetet på fritidshemmet inte alltid är de bästa, så behöver lärare i fritidshem också strida för fritidshemmets betydelse och funktion i skolans värld (Ackesjö, m.fl., 2016). När arbetsuppgifterna under skoltid inte är tillräckligt definierade, utan det mest handlar om allmänna inhopp för att stötta skolan, sätts arbetet på fritidshemmet på undantag (Andersson, 2014). Ackesjö, m.fl. (2016) uttrycker hur vissa lärare i fritidshem behöver stå på barriaderna för att kräva plats i arbetslag och markera sin professionella identitet. Det krävs en balansakt mellan läraruppdraget på fritidshemmet och lärararbetet i skolan. Utöver det pedagogiska arbetet beskriver sig vissa lärare i fritidshem även som logistiker, med ansvar för de många elevernas olika tider, scheman och platser som måste hållas ordning på för en fungerande verksamhet (Ludvigsson & Falkner, 2019).

När elever i behov av särskilt stöd möts av specialpedagogik under skoltid, följer inte alltid de stödjande åtgärderna med under fritidshemsvistelsen. Det kan också hända att lärare i fritidshem inte kontaktar speciallärare eller specialpedagog för att få råd. I stället för fördjupade kunskaper i specialpedagogik kan personalen föredra högre personaltäthet (Karlsudd, 2023).

Teorier

Som tidigare nämnts är ramarna kring fritidshemsundervisning vagare än skolundervisningen genom de varierande tolkningarna som kan göras av styrdokumentet. De kompletterande och kompensatoriska uppdragen i undervisningen behöver därför placeras i en alternativ definierad ram jämfört med undervisningen i skolan. Utbildningsfilosofen Gert Biestas idéer utformar olika perspektiv på vad undervisning, lärande och utbildning kan innefatta genom att ställa de olika begreppen jämte varandra och jämföra dem. Genom sina analyser visar han på varierande sätt att se på utbildning. Fritidshemmets kompletterande uppdrag kan på liknande sätt ses som alternativa förhållningssätt när det gäller undervisning. Att använda sig av teorier på mellannivå menar Robert K Merton (refererad i Jacobsson & Skansholm, 2019) är ett sätt att förklara fenomen som bland annat återfinns i en speciell miljö på ett mer konkret sätt. I stället för att fokusera på storslagna teorier som appliceras på framträdande maktsymboler i samhället så kan konkreta undersökningar vara eftersträvaransvärda (Lindgren, 1991). Tillgången på olika förklaringsmodeller och teorier som kan användas på ett begränsat område är också stor idag (Flick, 2014). I teorikapitlets andra del lyfts Pierre Bourdieus symboliska kapital, som i resultatdelen används för att visa på fritidshemmets brist på symboliskt kapital genom de förutsättningar det får. Det symboliska kapitalet ingår däremot i de så kallade grand theories. Grunden i Bourdieus skapande av de olika kapitalteorierna ligger i hans strävan efter att belysa hur den väletablerade klassens makt i det franska utbildningssystemet fungerar (Radimská, 2002). I föreliggande studies diskussionsdel har jag valt att applicera teorin på skolans dominans över fritidshemmet och hur detta tar sig uttryck. Teorin om det symboliska kapitalet har således två syften. Dels att i resultatdelen visa på hur de förutsättningar fritidshemmet har speglar en avsaknad av symboliskt kapital dels att i diskussionsdelen peka på hur skolans symboliska kapital får konsekvenser för fritidshemmet. Delar av Biestas idéer har också beröringspunkter med Bourdieus teori, då Biesta ställer sig kritisk till hur den dominerande gruppen, i detta fall skolan, blir tongivande i hur lärmiljöer formas och kunskap alstras.

Biesta

Biesta (2018) pekar på hur unga kan träna förmågor och kunskap utanför en skolkontext såsom informella lärandesituationer eller organiserade fritidsaktiviteter och ifrågasätter likhetstecknet mellan utbildning och skolutbildning. Allt som sker i skolans rum är inte alltid utbildning. En central idé innefattar synen på individen som demokratiskt subjekt, i stället för den många gånger rådande synen på enbart *en* typ av "rätt" kunskap som ska internaliseras hos barn och unga för att utvecklas till bra samhällsmedborgare. Biesta (2009) menar att det många gånger finns en underförstådd innebörd av målet med undervisning och att det vilar på sunt förnuft som i sin tur ofta innebär ett fokus på kunskapsresultat i något specifikt ämne. Denna syn gynnar vissa grupper i utbildningsväsendet mer än andra. Om kunskapsresultat ses som status quo eller normen finns det också en risk att de som befinner sig lägre i rang försöker sträva efter att ta sig upp till samma läge som normen för att utjämna den hierarkiska ordningen och dra samma fördel som de privilegierade. Biesta är influerad av Hanna Arendts teori om frihet, men menar också att subjektet inte enbart definieras av dess inre önskemål och avsikter utan alltid befinner sig i en dialog med andra i omgivningen där vi påverkar och påverkas av den andre. Även tanken kring att subjektet sätter i gång en handling, självständig från andras påverkan innebär ett hindrande av den andres frihet och dennes möjlighet till handling (Biesta, 2019).

Lärande och utbildning

Vidare kritiserar Biesta (2020) den gängse bilden av syftet med utbildning och menar att det skett en "lärandefiering" (learnification) av undervisningen. Skolan behöver öppna upp för andra sätt att se på undervisning och det kan finnas fler möjligheter än lärande som resultat av undervisning. Eleven kan då ta till sig undervisningen på ett eget sätt utan krav på stoff som ska begripas. Likväl kan synsättet vändas på. Undervisning är inte alltid orsaken till lärande (Biesta, 2019).

Kritik riktas också mot synen på att lärande alltid är en individuell angelägenhet, vad individen uppnår, även om sammanhanget är grupprelaterat eller någon form av samarbete (Biesta, 2009). Det verkar också bland politiker finnas ett axiom som förklarar undervisning som en intervention som leder till lärande, när det i själva verket är mer komplext än så. Eleven blir också i ett slag förvandlad till ett objekt. En definition av lärande är en bestående förändring som kan härledas till en individs samspel med omgivningen, till skillnad från förändringar som kan härledas till en biologisk eller genetisk förändring. Förändringen, eller lärandet, kan till exempel handla om känslor, kunskap, beteende eller förmåga (Biesta, 2019). Att börja fokusera på lärande var från början en reaktion mot en top-downsyn på utbildning centrerat kring undervisning och läroplan innefattandes kontrollmekanismer. Att utgå från lärande riskerar i sin tur att osynliggöra innehåll, syfte och de relationer som innefattas till förmån för ett på förhand uppgjort syfte där huvudfokuset är kunskapsresultat (Biesta, 2020). Biesta lyfter den moderna emancipationslogiken som går ut på att lärarens uppgift är att eleven rör sig från okunnighet till kunskap och förståelse, alltså blir befriad. Detta förutsätter en kraftig intervention av emancipatören, det vill säga läraren, och att denne också har kunskap om elevens objektiva tillstånd (Biesta, 2019). Biesta (2019) önskar i stället se en autentisk samexistens där parterna inte är objekt beroende av någon annan persons handlingar. Då uppnås också frihet, att läraren är elevens medundersökare och en tanke om jämlikhet. Lärare behöver också bli medvetna om skillnaden mellan att lära sig av och bli undervisad av (Biesta, 2018). Biesta (2019) vill utvidga pedagogikbegreppet från att utveckla och fördjupa något som redan finns, till möten med något radikalt nytt där det inte på förhand finns en förankring. Det kan då leda till nya upptäckter och så småningom en önskan efter det nya.

Även om Biesta (2009) hellre vill använda sig av benämningen utbildning i stället för lärande så lyfter han dock att lärande inte bestäms av kunskapsstoffet i sig utan snarare hur eleven förhåller sig till det. Skillnaden på lärande och utbildning handlar också om att lärande är stoff som eleven ska ta del av, medan utbildning innefattar elevens aktivitet. Biesta (2019) gör också en drastisk jämförelse med grisuppfödning med kontroll och produktion eller ett input-outputperspektiv på lärande grundat på interventioner som kräver någon form av resultat från eleverna eller orsak-verkan. Undervisningen ska här vara mer effektiv utan något avstånd till lärandet. Öppenhet, oförutsägbarhet och risker är eliminerade. Eleven blir objekt, styrd av lärarens intentioner eller önskningar i stället för subjekt i sin egen rätt (Biesta, 2019).

Alternativet är ett synsätt där tolkning och meningsskapande finns med och en eld som ska tändas snarare än en bägare som ska fyllas. Just tolkning är en del av demokratiskt agerande, eftersom det kräver en mer obestämd, ifrågasättande och öppen process, vilket kan leda till slingriga vägar i den demokratiska processen och inget som enkelt kan dokumenteras och omsättas omedelbart. Här ingår också ett förtroende och intresse för eleven som subjekt (Biesta 2018).

Kvalifikation, socialisation och subjektifikation

Vidare vill Biesta dela upp utbildning utifrån tre utgångspunkter. Den *kvalitativa* funktionen innebär förmedlandet och möjliggörandet av kunskap, som ofta återfinns i en skolkontext, men även kan vara i ett mindre sammanhang. Det innefattar ofta ett sätt att (re)presentera världen på och vissa värden som då också förmedlas (Biesta, 2020). Den tydligaste strategin här är görandet. Görandet som ska leda till konkreta kunskaper och förmågor, men också en förmåga att själv bedöma vilka metoder som fordras för att uppnå kunskap. Hela utbildningsväsendet vilar på idén om att träna sina medborgare till yrken eller, i ett vidare perspektiv, till livskunskaper i den kulturen den företräder. Eftersom staten finansierar skolväsendet så finns det också en underliggande förväntan på motprestation på dem som tar del av utbildningarna (Biesta, 2009).

Socialisation/socialisering handlar om vad en specifik lärandekultur representerar i form av värderingar, normer, förhållningssätt och metoder, både uttalade och outtalade (Biesta, 2020). Utbildning förmedlar sociala, kulturella och politiska ordningar och är aldrig neutral. Socialiseringen i utbildning är till skillnad från den kvalitativa sidan inte lika uppenbar, och finns inte med i målbilden, men bidrar ändå till att föra vidare traditioner och kulturella värden, önskade eller oönskade, men även den så kallade gömda läroplanen (Biesta, 2009).

Subjektifieringen kan handla om hur utbildningen påverkar individen, positivt eller negativt (Biesta, 2020) men framför allt kretsar det kring hur individen blir ett subjekt tack vare utbildning. Det kan ses som motsats till socialisering eftersom subjektifieringen bidrar till självständighet och oberoende av existerande ordningar och traditioner. Det finns de som menar att det inte är möjligt för människor som deltar i utbildning att lösgöra sig och att den enbart kan bidra med kvalifikation och subjektivering. Än mer betydelsefull blir då utbildningens mål att bidra med människors självständiga tankar och handlande (Biesta, 2009). Subjektifieringen anser Biesta vara den svåraste delen i utbildningsmodellen att greppa trots att det ibland enbart kan handla om att kunna säga ja eller nej, att på ett självständigt sätt välja att delta aktivt eller inte. Att som individ upptäcka denna frihet för första gången kan vara en existentiell upplevelse då det angår jaget som subjekt i det egna livet i stället för att vara styrd av andra som objekt. Friheten innebär emellertid inte en rätt att göra vad som helst utan en mer kvalificerad frihet som också innefattar relationer med personer i omgivningen (Biesta, 2020). Biesta menar att de tre inriktningarna inte kan skiljas från varandra och att det behövs en meningsfull balans dem emellan. Lärare behöver också ha i åtanke att när fokus ligger på ett av områdena påverkar eller till och med begränsar det vad som kan åstadkommas i de andra två. Ett problematiskt exempel är vad som händer när lärandet kretsar kring prestationer inom området kvalifikation (Biesta, 2019). Att skapa förutsättningar för subjektiverad utbildning tar tid och är ingen "quick-fix". Tempot behöver saktas ner för att ge förutsättningar att vara i nuet och skapa en aptit på att vilja vara en del av den omedelbara omvärlden (Biesta, 2020).

Mellanområde och vuxenhet

Ytterligare ett begrepp som Biesta vill göra oss uppmärksamma på är mellanområdet eller mellanutrymmet mellan elev och lärare där dialogen sker och som kan vara ett krävande arbete för de involverade då det innefattar uppmärksamhet, engagemang och fortgående energi. Det är inte en plats för självförverkligande eftersom mellanrummet även fylls med till exempel avbrott eller reaktioner av olika slag. Att vara kvar i mitten är att existera i världen, inte bara i sig själv. Det blir en bekräftelse på att min existens har betydelse och det jag gör. Detta är också själva essensen i den pedagogiska uppgiften, att jag vill kommunicera med dig

för att göra dig uppmärksam på att du kan kommunicera med andra och börja någon form av handling. Störning är en del av mellanrummet, men inte störning som är dömande i form av vad som av läraren uppfattas som till exempel rätt eller fel, eftersom en sådan inställning gör eleven till ett objekt. Det gäller också att ge näring åt innehållet i mellanområdet (Biesta, 2019).

Biesta använder sig av benämningen "vuxenhet" som en förklaring av när en person erkänner den andre som annans annanhet, att världen utanför en själv inte är något vi själva skapat eller obehindrat kan använda och att vi inte är världens mitt. Vi kan dessutom välja att låta annanheten komma in i vårt liv, eller inte. Undervisning kan i detta sammanhang då innebära en ambition och intresse av att öppna vägen för en annan människas vuxenhet och frihet. Det går inte att tro att vuxenhet är en konstant som är uppnådd, utan kännetecknet är snarare det oväntade, att varje nytt möte innebär nya erfarenheter som också kan innebära misslyckanden. Att omvandlas till subjekt är en existentiell form av att vara i världen och att en dialog med omvärlden skapas (Biesta, 2019).

Bourdieu och det symboliska kapitalet

Bourdieus teori om det symboliska kapitalet växte fram under hans vistelse med kabylliska bönder i Algeriet under slutet av 50-talet då han som socialantropolog deltog i en studie av böndernas levnadsvillkor. Teorin har sedan applicerats på en mängd olika livsyttningar och fenomen som omger människan (Carle, 1991). Att reflektera och tolka till exempel språkliga, politiska eller kulturella förhållanden i det egna samhället tordes vara svårt, kanske omöjligt (Alvesson & Sköldberg, 1994). Bourdieus teori syftar dock till att åskådliggöra hur en grupp människor, en samhällsinstitution, titlar, vetenskapliga arbeten eller konstverk erkänns som högt aktade, värdefulla, överlägsna eller sanningsenliga utifrån en kollektiv bedömning. Det handlar således inte om individuella uppfattningar, utan vad en social grupp anser vara värdefullt. Det symboliska kapitalet är ett paraplybegrepp som också innefattar det sociala, ekonomiska och kulturella kapitalet. En kortfattad definition kan vara: "symboliskt kapital är det som erkännes" (Broady, 1991, s. 169). När relationer kopplade till sociala sammanhang reproduceras, gestaltar det hur gruppens relationer är lika starka som den ekonomiska bas som är dess förutsättning. Handlingar som håller gruppen flytande behöver ibland döljas och ibland presenteras öppet. Ju närmare individerna står varandra i en grupp, desto lättare är det att uppnå överenskommelser, medan individer som har mer opersonliga relationer också får svårare att samarbeta. Ett bevis på det symboliska kapitalets existens är den tilltro andra människor ger det. När kapitalet också visas upp blir symbolvärdet än starkare (Bourdieu, 1990).

Även makt utgör en del av begreppet. Den symboliska makten kan ibland bli synlig överallt men fungerar även osynligt. Där den syns som minst är också då den behöver uppmärksammas. Maktens centrum kan vara överallt och ingenstans och existerar genom sin komplexitet då individer inte är medvetna om att de antingen är förtryckta av den eller själva är en del av den (Bourdieu, 1977). När den symboliska makten pågår effektivt och osynligt, framstår den också som objektiv och legitim (Lundgren, 1983). Makten består inte av att tekniskt kunna hantera till exempel ett musikinstrument, utan det är muntliga eller skriftliga formuleringar och viss terminologi som får saker att hända (Broady, 1991; Radimská, 2002).

Bourdieu nämner också språkets roll i undervisningen som kan skapa distans. Till skillnad från till exempel rumslig distans är undervisningsspråket svårare att genomskåda. När både den som undervisar och de som blir undervisade har gemensamma erfarenheter av skolans

språk kan det uppkomma en illusion av gemensam förståelse av orden. Det handlar till syvendes och sist om att alla har olika relationer till språket och orden, men någon typ av förhållande existerar likväl. Om ett samtal för den ena parten blir för abstrakt behöver samtalspartnern fokusera på den sociala dimensionen av samtalet, alltså att kunna nå fram till den andra (Bourdieu & Passeron, 1977).

Metod

Studien vilar på en kvalitativ ansats med fokusgruppsintervjuer som metod. I kvalitativ forskning finns ofta detaljerade beskrivningar av vad som utspelas i den studerade miljön och den sociala kontexten, följt av förklarande kommentarer. Risken kan vara att studier fokuserar i alltför hög grad på deskriptiva beskrivningar. Samtidigt betonar kvalitativa forskare att detta behövs för att ge en förståelse av det studerade sammanhanget och även fungera som underlag i analysarbetet (Bryman, 2018). Empirin betraktas på ett öppet sätt och utifrån studiesubjektens perspektiv i stället utifrån forskarens idéer. Det finns dessutom en mängd möjligheter att tolka kopplingen mellan sociala, politiska, teoretiska och språkliga element i ett för studien valt område. Att hitta och kritiskt granska fenomen i det egna samhället är dock inte helt oproblematiskt, därför behövs tydliga förklaringar av varför vissa tolkningar görs (Alvesson & Skoldberg, 1994).

Metodval

Under ett fritidspedagogiskt nätverksmöte föddes tanken på att välja fokusgruppsintervju som metod. Dels för att många är ensamma i yrkesrollen på sin arbetsplats och enbart på nätverksmöten får tillfälle att diskutera yrkesrelaterade frågor med andra yrkesutbildade dels för att styrdokumentens terminologi innebär stort tolkningsutrymme vilket sällan ges möjlighet att reflektera kring. Det ligger också i linje med fokusgruppens syfte att lyssna på och ge utrymme till människor som i vardagen inte ges denna möjlighet. Ursprungligen användes metoden i marknadsföringssyften inom till exempel folkhälsoområdet, men kom under 1970- och 1980-talen att spridas till fler discipliner inom vårdvetenskap, samhällsvetenskap och humaniora. Den har även utvecklats till att få en tydligare kvalitativ ansats, mindre strukturerad och strikt, och med kollektiv inriktning. Det centrala i fokusgruppsdiskussioner är interaktionen mellan deltagarna (Dahlin Ivanoff & Holmgren, 2017) och svaren kan då bli mer intressanta än det vanliga tillvägagångssättet med fråga-svar-fråga, eftersom deltagarna får möjlighet att utöka sina svar och kanske till och med ändra uppfattning efter att ha hört de andra deltagarnas reflektioner. Deltagarna kan också argumentera eller ifrågasätta varandra, vilket kan leda till mer realistiska beskrivningar. Meningsskapande uppstår i diskussioner och samspel med de övriga (Bryman, 2018). Målet är inte att uppnå samförstånd och en fokusgruppsintervju passar bra för studier inom nya områden (Kvale & Brinkmann, 2019). Även om den enskilda deltagaren har egna erfarenheter så blir dessa modifierade i interaktionen med de andra. Det är den kollektiva förståelsen av gruppens erfarenheter som genererar data och gruppledarens roll är att underlätta diskussionen, inte att styra den för mycket. Fokus flyttas från forskaren till deltagarna. Att delge sina synpunkter kan då upplevas som mindre hotfullt (Dahlin Ivanoff & Holmgren, 2017).

I vanliga fall pågår samtal i en naturlig kontext, vilket kan vara svårt att få tillgång till och dokumentera. Informella samtal är dessutom ostrukturerade (Wibeck, 2010). I en fokusgruppsintervju är det ändå betydelsefullt att intervjuaren är medveten om den specifika sociala kontext som deltagarna befinner sig i under intervjun. Det kan hända att individer i en grupp som känner varandra väl också producerar mer värdefull empiri. De kan diskutera gemensamma erfarenheter men också utmana varandras åsikter. Samtidigt kanske inte underliggande känslor och tankar lyfts fram. Eftersom deltagarnas individuella föreställningar inte alltid kommer fram, utan de behöver speglas i ljuset av den sociala intervjukontexten, så behöver intervjuaren också analysera hur gruppammansättningen

påverkar de enskilda utsagorna. Hur sammansättningen än ser ut så kommer resultatet alltid visa gruppens bidrag och inte den enskilda deltagarens tankar. Det är hur människor kommunicerar med varandra som utgör en betydelsefull del av en fokusgruppsintervju (Hollander, 2004). Att även deltagarna kan ställa frågor till varandra är ytterligare en värdefull aspekt som utökar informationen från samtalet. Liksom intervjuer med enskilda personer så kan en fokusgruppsintervju också vara strukturerad, semistrukturerad eller ostrukturerad. Den strukturerade intervjun används ofta när det är ett känsligt ämne som ska diskuteras, när deltagarna är sårbara eller syftet är marknadsundersökning eller utvärdering (Wibeck, 2010). Enligt Kvale och Brinkmann (2019) är inte enbart litteratur och teoretiska studier betydelsefullt för en undersökning, utan även kunskap om den miljö som undersöks.

Urval

I min magisteruppsats intervjuade jag elevassistenter knutna till fritidshem i anpassade grundskolan. Dessa skulle arbeta på fritidshem ledda av utbildade lärare i fritidshem. Det visade sig vara svårt att uppnå, vilket avspeglas i statistiken som visar att legitimerade lärare i fritidshem uppgick till 43 % läsåret 2022/2023 (Skolverket, 2023b). Hur siffrorna ser ut på fritidshem knutna till anpassade grundskolan finns det ingen separat statistik på. Utifrån erfarenheten från förra uppsatsen var jag till denna studie införstådd med att även lyfta in respondenter utan utbildning till lärare i fritidshem även om strävan var att finna utbildade. Av de fyra utan utbildning var två i slutskedet av utbildningen till lärare i fritidshem och en skulle några månader senare påbörja utbildningen.

Kön	Utbildning	Arbete i fritidshem
Kvinna	Lärare i fritidshem	Mer än 10 år
Kvinna	Lärare i fritidshem	2-5 år
Man	Under utbildning	5-10 år
Kvinna	Fritidsledare	5-10 år
Kvinna	Under utbildning	Mer än 10 år
Kvinna	Lärare i fritidshem	Mer än 10 år
Kvinna	Fritidsledare	2-5 år
Kvinna	Lärare i fritidshem	Mer än 10 år
Kvinna	Lärare i fritidshem	Mer än 10 år

Via kommunens digitala brevlåda fick jag namn på verksamhetsutvecklare som sedan skickade en lista över fritidshemsutvecklarna, som jag kontaktade med frågor om namn på lärare i fritidshem knutna till anpassade grundskolan. Efter en månad utan svar mailade jag en vädjan om återkoppling och fick några svar, bland annat att det inte fanns någon i deras nätverk från anpassade grundskolan eller att personen i fråga hade slutat. Eftersom denna strategi inte gett några deltagare mailade jag i stället samtliga rektorer för anpassade grundskolan, som uppgick till 55 personer. Två rektorer svarade att de inte kunde bistå med någon respondent och två förmedlade kontakten till två deltagare. Sex veckor efter första

mailförfrågningen skickade jag ut en påminnelse. En rektor svarade då och gav mig kontaktuppgifter till en deltagare. Tanken från början hade varit att formera grupper med respondenter som ingick i samma fritidshemsnätverk, men den planen gick ganska omgående om intet. I stället fick jag inrikta mig på att kunna skapa grupper överhuvudtaget och de egna kontakterna bidrog i slutändan till att kunna fullfölja intervjuerna. Urvalsstrategin är målstyrt vilket grundar sig i ett urval av analysenheter som bidrar till att kunna besvara forskningsfrågorna (Bryman, 2018). Ofta görs urvalet i två steg som startar i att välja organisation följt av vilka som ska observeras eller intervjuas. I ett bekvämlighetsurval kontaktas de individer som finns nära tillhands eller där redan etablerad kontakt finns (Jacobsson & Skansholm, 2019). I denna studie gjordes försök att finna respondenter med utgångspunkt i organisation, fritidshem, men svårigheterna ledde in på delvis bekvämlighetsurval.

Då antalet respondenter uppgick till en acceptabel nivå började arbetet med att kombinera ihop antalet tre i varje grupp med målet att kunna bygga fyra grupper. Jag var medveten om risken med bara tre i varje grupp, i händelse av bortfall. Wibeck (2010) opponerar sig mot att enbart bjuda in minimiantalet till en fokusgrupp och föreslår att i stället lägga till minst ytterligare en deltagare. Vidare bör deltagarna informeras om hur värdefulla deras bidrag är och att de i god tid behöver meddela återbud och gärna själv hitta ersättare. Av dessa råd följde jag det andra, vilket var att i mailkonversationerna uttrycka deras betydelse av att bidra till ett ämne som inte finns beforskat. Deltagarnas förslag på tid och plats kretsade mestadels kring arbetstider mellan klockan 8-16 på den egna skolan, vilket gjorde det svårt att hitta gemensamma tider. Tre personer meddelade dessutom efter ytterligare några dagar att de hade fått förhinder. Till slut bokades ändå två grupper under eftermiddagstid på annan plats än deltagarnas skolor. En deltagare meddelade samma dag förhinder och en annan deltagare dagen innan bokad intervju. Parallellt med intervjubokning sökte jag rektorer telefonledes. Det visade sig då att flera av skolorna inte längre inhyste anpassade grundskolan utan hade i stället integrerats i en annan skola, vilket inte uppdaterats på skolornas hemsidor. En rektor ordnade dock tre deltagare på sin skola under arbetstid.

Om gruppen är heterogen pekar Dahlin Ivanoff och Holmgren (2017) på att det kan underlätta diskussioner och få med fler perspektiv där grundkomponenterna för att en kollektiv förståelse ska utvecklas består bland annat av en tillåtande miljö, delad erfarenhet och interaktion. Samtidigt visar Wibeck (2010) att det är just i homogena grupper som deltagarna känner sig mer bekväma och då också kan delta i samtalen i högre utsträckning. Däremot är aldrig syftet att nå konsensus (Dahlin Ivanoff & Holmgren 2017). Studiens tre grupper kan sägas vara homogena då de alla var anställda på fritidshem. Eftersom lärare i fritidshems arbetsuppgifter varierar från person till person och olika fritidshem organiseras på skilda sätt framkom ändå olika vinklar av ämnet. En grupp var mer homogent sammansatt då deltagarna kom från samma arbetsplats. Respondenterna i de andra två grupperna kände inte varandra.

Genomförande

Sammanlagt tre intervjuer genomfördes med tre deltagare i varje intervju, således sammanlagt nio respondenter. I en grupp arbetade de tre deltagarna på samma skola. Denna skola bedrev inkluderande fritidshemsundervisning. Även en annan grupps respondent arbetade på en skola där grundskolans och anpassade grundskolans fritidshemsavdelningar samarbetade.

Två intervjuer genomfördes på skolor och en i bokad lokal i anslutning till ett universitetsbibliotek. I en av intervjuerna deltog en respondent via länk på Teams. Efter

rutiner de flesta fått under pandemin fungerade detta bra. Både deltagarna i rummet och på länk hörde varandra, vilket säkerligen underlättades av att antal deltagare var få. Förutom gruppen med respondenter från samma arbetsplats kände de övriga inte varandra innan. Wibeck (2010) framhåller att redan existerande grupper är att föredra då ingen blir rädd att uttrycka sina ståndpunkter och rekryteringen dessutom underlättas. I en grupp med främlingar finns en fara i att blyga eller starka personligheter förstärks. Däremot hävdar Bryman (2018) att problemet med naturliga grupper är att personer som känner varandra väl utgår från en mängd antaganden som tas för givna och som de inte tycker att de behöver beskriva explicit.

Kvale och Brinkmann (2019) återger några kvalitetskriterier för en intervju som bland annat innefattar rika specifika svar, att frågorna är kortare än svaren och att svar följs upp och klargörs av intervjuaren. Brymans (2018) råd är att samtalsledaren i en fokusgruppsintervju inte bör ingripa i samtalet mer än nödvändigt, till exempel för att ställa följdfrågor till någon intressant tråd som uppkommer. Att hitta en balans mellan dessa två råd var inte alltid lätt. Under första intervjun var jag inriktad på att inte styra samtalet nämnvärt, i hopp om att deltagarna själva skulle göra kommentarer, vilket resulterade i att några intressanta svar inte riktigt följdes upp. Därför korrigerades strategin till de två kommande intervjuerna till att våga bryta in och ställa följdfrågor på liknande tillvägagångssätt som en enskild intervju. Om svaren behöver kodas är det av vikt att orden verifieras under intervjun (Kvale & Brinkmann, 2019). Då moderatorn i en fokusgruppsintervju styr för mycket finns risken att dennes uppfattningar spiller över till deltagarna. Om samtalet däremot är ostrukturerat kan deltagarnas egna intressen frodas, men en analys kan samtidigt vara svår att genomföra och ämnesaspekter missas (Wibeck, 2010). Därför var semistrukturerade intervjuer att föredra, med stöd i en intervjuguide för att få med material knutet till uppsatsens syfte, men där också deltagarna lyfta egna aspekter. Intervjuguide fungerar som en översikt med frågor att hålla sig till (Kvale & Brinkmann, 2019). När första gruppen spontant lyfte relationen med assistenterna valde jag att ta med denna aspekt, som en av förutsättningar, även i de övriga två grupperna. Min erfarenhet från fritidsnätverksmöten är att detta är ett återkommande diskussionsämne, som dessutom är en del av lärare i fritidshems arbetsförhållanden och förutsättningar för att kunna utföra sitt arbete.

Bearbetning och analys

Då vissa delar av en intervju inte är användbar föreslår Bryman (2018) att inte transkribera allt, utan i stället börja med att lyssna på intervjuerna en eller flera gånger för att därefter transkribera det som verkar relevant. Samtidigt höjs ett varnande finger för att betydelsefull information kan missas. Av den anledningen transkriberades hela intervjuerna. Betydelsefulla citat fetmarkerades också. Det underlättar att låta analysarbetet pågå under bearbetningen av det empiriska materialet och börja kodningsarbetet i ett så tidigt skede av arbetsprocessen som möjligt, gärna allteftersom, för att redan från början få en förståelse av materialet och den valda teorin. Det kan också bidra till att materialet systematiseras för att klarare kunna överblicka det (Bryman, 2018). Kodningen börjar då betydelsefulla uttalanden från intervjuerna identifieras som en kategori och som kan skapas antingen på förhand eller under analysarbetet (Flick, 2014). I föreliggande studie fanns förberedda kategorier i form av frågorna om de kompletterande och kompensatoriska uppdragen. Dessa rubriksattes under transkriberingen, med vidhängande svar. Nya kategorier markerades också. I deltagarnas svar om förutsättningar färgmarkerades olika delar av förutsättningarna för att bli till underkategorier. Deltagarnas namn färgmarkerades för att lättare kunna navigera i empirin. Transkriberingen uppgick till sammanlagt 36 sidor. I analysarbetet av det empiriska

materialets textmassa finns olika forskningsmetoder, såsom fenomenologi, grounded theory, etnografi. Den kvalitativa innehållsanalysen är en mångfacetterad metod där resultaten kan variera mellan att ge en mer allmän och subjektiv bild till strikt systematiska framställningar av texttolkningar. Den fokuserar på det meningsbärande i texten utifrån vad språket kommunicerar. Följande steg i processen är att subjektivt tolka innehållet för att hitta teman och mönster som sedan kan kodas och fogas in i större klassifikationer (Hsieh & Shannon, 2004). Det finns inget färdigt recept på hur den kvalitativa empirin bör bearbetas till kunskap, enbart vägledningar. Då varje kvalitativ studie är unik, så blir även analysen det (Patton, 2002). Enligt Flick (2014) finns tre inriktningar; en subjektiv där respondenternas erfarenheter och uppfattningar av något fenomen, en annan inriktning tittar på hur beteenden och rutiner ser ut i praktikens sociala sammanhang och en tredje klargör mer implicita eller omedvetna handlingar. Utifrån denna beskrivning passar den första inriktningen in på denna studie då det handlar om lärare i fritidshems erfarenheter. Innehållsanalys använder många gånger kategorier som härrör från teoretiska modeller (Flick, 2014) men det mest framträdande är att det ursprungliga oorganiserade råmaterialet behöver reduceras till kärnans budskap och meningsbärande teman (Patton, 2002).

Under bearbetningen är det betydelsefullt att reflektionerna håller sig till det ursprungliga empiriska materialet och inte svävar i väg i egna subjektiva idéer eller fördomar. Processen är cyklisk och cirklar kring läsande, skrivande, reflekterande och omarbetning av texten (Finfgeld-Connett, 2014). Vid genomläsning av intervjuerna gjorde jag kommentarer till intervjuvärdens som sedan användes i diskussionen och markerade citat som senare skulle kopplas till en viss referens. I innehållsanalys behöver forskaren identifiera vad som är meningsbärande i texten, vad texten uttrycker i sin sociala kontext och till sist analysen av texten (Krippendorff, 2018). Respondenterna uttalade sig inte specifikt om läroplanens begrepp situationsstyrd, grupporienterad och upplevelsebaserad. Svaren gick ändå att tolka in i dessa begrepp. Att läsa mellan raderna ingår också i arbetsprocessen, särskilt då studien inte grundar sig på direkta observationer, utan på respondenternas utsagor (Krippendorff, 2018). Trots goda intentioner i innehållsanalys kvarstår det faktum att vad som inte sägs, inte heller kommer med (Dahlin Ivanoff & Holmgren, 2017). I intervjuerna kan märkas en något mer kritisk inställning och ifrågasättande, av olika aspekter knutna till arbetet på fritidshemmet, från de äldre deltagarna. Respondenternas beskrivningar behöver bearbetas med försiktighet för att inte gå miste om vad som verkligen uttrycks, kombinerat med en teoribas och forskarens analys (Krippendorff, 2018).

Enligt Flick (2014) består det centrala arbetet av att rama in och koda materialet med ett antal huvudkategorier och dess underrubriker. Empirin kan byggas antingen på forskningsfrågorna eller på litteraturen och tidigare forskning samtidigt som en varning höjs om att arbeta fram kategorier enbart från empirin som i grundad teori. Syftet med kvalitativ innehållsanalys är att kategorierna är teoribaserade vilket leder till en mer systematisk metod eftersom empirin ofta består av en massiv mängd data. Även Jacobsson och Skansholm (2019) menar att kodorden behöver vara exempel på något av studiens teoretiska begrepp. Kategorierna som utkristalliserades under transkriberingen har sin bas i läroplanens tre begrepp kring det kompletterande uppdraget samt skollagens kompensatoriska uppdrag och fungerar i resultatanalysen som underkategorier till Biestas teoribildning. Deltagarnas svar om deras olika förutsättningar att utföra uppdragen är på liknande sätt underkategorier till Bourdieus teori om det symboliska kapitalet.

Validitet

Validitet berör vad det är som mäts och att undersökningsmaterialet hjälper till att besvara forskningsfrågan, samt att relevant metod använts. Studien ska kunna presentera vilka överväganden som gjorts och på vilka grunder både teorier och metoder valts liksom genomförande och resultatanalys. I kvalitativa studier finns även benämningen kommunikativ validitet som innebär att studiens deltagare och även andra personer knutna till forskning kan ge synpunkter innan materialet är helt färdigbearbetat (Jacobsson & Skansholm, 2019). För att ge en rättvis bild av det empiriska råmaterialet, det vill säga texten, behöver forskaren vara vaksam på att inte selektivt välja ut de delar som uppfattas passar in i en förutbestämd uppfattning eller agenda. Att ha en objektiv hållning till materialet kan vara tillräckligt svårt ändå, men förutsättningarna förbättras om så många olika aspekter av empirin återges som möjligt och validiteten utsätts för genomlysning (Knippendorff, 2018). Genom att intervjuerna transkriberades i sin helhet undveks på så sätt ett möjligt subjektivt val av delar av materialet.

I en fokusgruppsstudie ökar validiteten om fler grupper intervjuas, men också att deltagarna uppmuntras till att bidra med så många perspektiv som möjligt och att resultatet återkopplas till respondenterna för kommentarer. Vad som även bidrar till validiteten är interaktionen som uppstår mellan deltagarna och mellan deltagare och samtalsledare. En sammanfattning av vad som framkommit under intervjun kan också vara på sin plats (Dahlin Ivanoff & Holmgren, 2017).

Reliabilitet

Reliabiliteten handlar om hur mätningar görs (Jacobsson & Skansholm, 2019). Oavsett vilken metod eller analys som används, förväntas de vara tillförlitliga. En tydlig markör för tillförlitligheten är replikerbarheten, det vill säga att samma metoder vid annan tidpunkt skulle ge liknande resultat. Det väsentliga är att det finns en transparens kring vilka tekniker som använts under processen (Krippendorff, 2018), det vill säga alla faser i forskningsprocessen så som val av undersökningsspersoner, fältanteckningar, forskningsfrågor, intervjuutskrifter, hur beslut fattas kring val av analysmetod. I kvalitativ forskning går det aldrig att visa på fullständigt objektiva resultat, men forskaren behöver demonstrera hur forskningsråden följs och om undersökningen ger rättvisa åt det respondenterna uttryckt (Bryman, 2018).

Reliabiliteten grundar sig på att alla led i forskningsprocessen är tydligt beskrivna så att läsaren kan följa processen och att resultaten kan styrkas i forskningsreferenser. I en fokusgruppsstudie har forskaren mindre möjlighet att påverka samtalet som i stället till stor del förs av gruppdeltagarna (Dahlin Ivanoff & Holmgren, 2017).

Generaliserbarhet

I vår vardag har vi ofta behov av att kunna generalisera kunskap från ett sammanhang till andra liknande kontexter. Inom forskningsinriktningar finns olika synsätt på betydelsen av att kunna generalisera. Positivismen ställde krav på att kunna påvisa mänskliga, universella lagar medan det inom psykologin både finns nämnda inriktning men även en mer humanistisk tendens som poängterar att varje individ är unik. Frågan som bör ställas i sammanhanget är om det finns någon anledning till att kunna generalisera. Det går också att vidga begreppet och i stället titta på om en allmän generalisering av resultatet går att få (Kvale & Brinkmann, 2014). Kritiker hävdar att kvalitativa forskningsresultat är svåra att generalisera då underlaget

grundar sig på ett få antal individer som dessutom enbart representerar ett specifikt sammanhang (Bryman, 2018).

I kvantitativ forskning med stickprov gör det representativa urvalet att resultaten kan generaliseras och representera en hel population. Inom forskning används sedan statistiskt material för att uppnå generaliserbarhet. Inom kvalitativ forskning knuten till praktikhärla områden såsom utbildningsväsendet, finns också en önskan om att kunna dra generella slutsatser. Här menar vissa forskare att genom att vara tillräckligt transparent finns det möjligheter att resultaten också kan appliceras på närliggande situationer och kontexter, liksom om de egna resultaten visar likheter med tidigare forskning på området. Andra forskare hävdar att resultaten från en kvalitativ studie visserligen kan gälla även för en annan, men inte generellt (Jacobsson & Skansholm, 2019). I denna uppsats avspeglar den del som behandlar bristfälliga förutsättningar för lärare i fritidshem, att utföra sina uppdrag, det som också finns i tidigare forskning. Därför skulle detta kunna sägas vara av generaliserbar karaktär. Däremot är respondenternas tolkningar av sina uppdrag enbart deras erfarenheter, vilket också hänger samman med att lärare i fritidshem har så varierande arbetsuppgifter och individuella erfarenheter från vitt skilt organiserade arbetsplatser.

Etiska ställningstaganden

Informationskravet gör gällande att de berörda i en studie informeras innan sitt deltagande om syftet med studien, men också deltagandets risker och fördelar (Kvale & Brinkmann, 2014). I det missiv som skickades ut inför intervjuerna redogjorde jag för dessa kriterier förutom riskaspekten som jag bedömde inte var relevant information. Samtyckeskravets funktion är att respondenterna själva väljer om de vill delta och att de kan avsluta sitt deltagande vid egen vald tidpunkt (Jacobsson & Skansholm, 2019). Dessa två krav har uppnåtts genom missivet med nämnd information till deltagarna innan genomförd intervju.

Då uppsatser och avhandlingar är tillgängliga för allmänheten utifrån offentlighetsprincipen (Vetenskapsrådet, 2017), kräver det en medveten strategi kring hur deltagarna presenteras och hur den information de ger formuleras i text. Det är bara vid sekretessbeläggning, vilket denna uppsats inte omfattas av, som uppgifterna inte får lämnas ut. I konfidentialitetskravet ingår däremot att deltagarnas identitet inte ska kunna röjas (Jacobsson & Skansholm, 2019). Detta sker genom att deras personuppgifter och namn anonymiseras och att forskaren har tystnadsplikt angående uppgifter som direkt kan hänvisas till enskilda individer (Vetenskapsrådet, 2017). Slutligen innebär nyttjandekravet att studiens resultat bara kan användas i forskning (Jacobsson & Skansholm, 2019). Kvale och Brinkmann (2014) ställer frågor kring vem som kommer få tillgång till intervjuerna. Då forskning kring fritidshem knutna till anpassade grundskolan är tunn, anser jag det betydelsefullt för rektorer att få inblick i några lärare i fritidshems erfarenheter för att få kunskap och därmed eventuellt underlätta deras arbete med ledning och styrning av fritidshemmet. I de flesta fall är studier inte kontroversiella (Kvale & Brinkmann, 2014), men då jag uttrycker viss kritik i huruvida respondenterna i tillräckligt hög grad satt sig in i styrdokument så behövde respondenterna först godkänna resultatdelen för att eventuellt komma med synpunkter, innan den slutgiltiga versionen.

Resultat och sammanfattande analys

I texten skrivs citaten ofta separat. När de är korta kan de ibland vävas in i texten. Intervjuerna genomfördes precis innan grundsärskolan officiellt ändrade formuleringen till anpassade grundskolan. Därför använder de flesta respondenter den äldre benämningen, vilket också syns i citaten. Rubrikerna utgår från studiens teoribildning med det empiriska materialets kategorier som underrubriker och inleds med en förklaring av de kopplingar som finns. Respondenternas uttalanden får sedan tala för sig själva för att i analysdelen återigen kopplas samman med teorin.

Lärande och utbildning

Biesta (2018) kritiserar den allmänna synen på lärande kopplad till undervisning som har ett underliggande fokus på ett på förhand bestämt, individuellt kunskapsresultat och öppnar upp för undervisning som kan leda till ett okänt resultat baserat på lärarens och elevens likvärdiga deltagande tillsammans. När kunskapsresultatet står i centrum riskerar det att förringa vad som faktiskt sker i stunden. Biesta (2009) poängterar också att utbildning alltid sker i ett socialt sammanhang. Respondenterna uttrycker liknande tankegångar när de ska beskriva det kompletterande uppdraget. De menar att eleverna genererar nya idéer när de får möjlighet att inspirera varandra. Fritidshemmets undervisning kan utmynna i skolrelaterade ämneskunskaper men det är inte huvudfokus, utan i stället till exempel erfarenheter som eleven får av brädspel, lek, eller mellanmål. Innehållet och det som pågår står i centrum, inte ett på förhand bestämt kunskapsområde.

Teoretiska resonemang kring det kompletterande uppdraget

En respondent menade att det kompletterande uppdraget innebär att elevernas lärande i skolan ska förstärkas på fritidshemmet och att det går att lära sig på olika sätt, inte enbart genom instruktioner från en bok utan i stället genom film, upplevelser, estetisk verksamhet eller rörelse. Första prioritet är dock att utgå från de intressen, behov och önskemål som eleverna har för att i andra hand “få in lite räknande, lite bokstäver, lite motorik eller vad det nu kan vara”. En annan respondent ser en vinst i fritidshemmets undervisning till skillnad från skolans mer “fyrkantiga”, och exemplifierar hur NOundervisning om vatten kan ske på fritidshemmet genom att eleverna kan få gå ut och plocka snö för att se vad som händer inomhus. Det finns också större möjligheter till lek. Deltagaren upplever att skolan för ämnesområdeseleverna också kan ha ett liknande förhållningssätt, med den skillnaden att det under eftermiddagarna finns mer tid att fördjupa sig i vald aktivitet.

På fritids har man ju verkligen möjligheten att få jobba med alla sinnen. Det är så häftigt och ... fritt och vi kan gå hur långt som helst med det. Vi kan vara på utflykter och eftersom vi är så många så kan också barnen inspirera varandra och få nya idéer [...] Och att de får välja mer på fritids och då jobbar vi väldigt mycket med delaktighet och inflytande.

Det kan också röra sig om att ge eleverna upplevelser för att skapa ett intresse utan att det finns krav på kunskapsresultat. “Inte att de ska jobba jättehårt med ett ämne utan att man kanske kan ge erfarenheter”.

Två andra respondenter betonade att fritidshemmet har ett annat uppdrag än vad skolan har. En uttryckte till och med en “liten varningsklocka” för att fritidshemmet ska “börja där skolan slutar”, eller ta över skolans uppdrag. En aktivitet där kottplockning ingår kan däremot dra med sig räkning eller sortering utifrån storlek, men det ska inte vara aktivitetens huvudfokus.

I stället kan eleverna under fritidshemstiden träna på andra moment såsom sociala förmågor, mellanmålsätande, turtagning i brädspel, eller bara få vila sitt huvud och komma ner i varv. "Jag vill ju att fritids ska vara en oas i sig". Här finns också en tanke om att eleverna ska kunna bli självständiga individer för att kunna klara sig i samhället.

...kunna gå till torget med sin plånbok, behålla ett bankkort utan att det försvinner, kunna svara i en mobiltelefon och lite så'na saker.

Den andra respondenten med liknande resonemang menade att det eleverna inte gör i skolan eller får möjlighet till i hemmet ska fritidshemmets undervisning bidra med och anser att innehåll som bearbetas i skolan får stanna där, medan fritidshemmet behöver erbjuda något som "är helt annorlunda", men lägger också till att inget hindrar att det kan finnas en anknytning till skolarbetet. Lärandet sker omedvetet och behöver inte heller ständigt och jämt redovisas. "Jag är ju ingen skola, jag är fritid". Här nämns också socialt samspel, kommunikation, rörelse och utevistelse. Skolan är präglad av individuell undervisning...

...och jag strävar väldigt mycket efter att försöka hitta möjligheter att jobba mer grupporienterat såsom fritids är i min värld...att det är gruppen och inte eleven, och eleven i gruppen.

På en skola kan lärarna ta del av de FRIPPar¹ som görs på fritidshemmet för att ha med i underlaget inför utvecklingssamtal för att ge en helhetsbedömning och visa på elevens förmågor utanför skoltid. En annan respondent frågade sig vad det kompletterande uppdraget betyder och är det inte egentligen en tolkningsfråga? Hon svarade själv att å ena sidan kan det innebära skolans förlängda arm "och fortsätta mosa in skolformsgrejer", vilket då blir en kopia av skolan, eller å andra sidan att "göra lite som vi vill". En synpunkt är att alla elever inte går på fritidshemmet och då förloras även tanken om likvärdighet. En annan instämde i tvekan om vad uppdraget går ut på, men ser ändå att skolkunskaper bör komma i andra hand och bli mer som bonus. Samtidigt pekade respondenten på att även om tyngdpunkten bör ligga på elevernas behov och intressen så finns en förväntan från samhället att eleverna ska skapas till individer med någon typ av anställning.

Vill man tolka det som att barnen får frihet från det här under skoltiden...vi har ändå ett samhälle där barnen ska formas till arbetare.

En deltagare lyfte ytterligare en tolkning av det kompletterande uppdraget. Om lärare i fritidshem går in och stöttar upp skolan som elevassistent, rastorganisatör eller andra uppdrag som kan ingå i yrket så borde då även lärare finnas till hands på fritidshemmet. Efter att ha fått uppdraget förklarar utifrån läroplanens formulering började respondenterna berätta hur de vissa år kompletterar skolans innehåll på fritidshemmet medan andra år i mindre utsträckning. En respondent förklarade sina tankar som handlade om att lära känna sin elevgrupp, "hitta lösningar i den gruppen man har" och vara öppen för elevernas tankar och idéer parallellt med styrda aktiviteter. En deltagares erfarenhet från en tidigare arbetsplats var att om skolan arbetade med forntiden så fortsatte det arbetet på fritids, men att detta arbetssätt inte var genomförbart på nuvarande skola då elevgruppen består av elever från flera olika klasser. En annan uppgav att fritidshemspersonalen ibland frågar lärarna om det finns något innehåll under skoltid som behöver följas upp under fritidshemstiden.

¹ En FRIPP är fritidshemmets motsvarighet till skolans PP eller LPP och står för FRItidsPedagogisk Planering.

Kvalifikation

I det kompensatoriska uppdraget märks den kvalitativa funktionen då läraren i fritidshem får en tydligare "görande"roll med uppenbara förutbestämda värden, ofta samma som återfinns i en skolkontext. Det rör sig om konkret handlande den vuxne gör för att uppväga de brister som finns i elevens omgivning som i sin tur leder till att eleven inte kan delta i olika sammanhang.

Det kompensatoriska uppdraget

På frågan om hur respondenterna resonerar och genomför det kompensatoriska uppdraget var det ingen som direkt hade funderat på uppdraget till skillnad från det kompletterande. En respondent sade sig inte ha funderat på skillnaden mellan de kompletterande och kompensatoriska uppdragen och undrade om de inte snarare går in i varandra. En annan funderade på om för lite tid finns för reflektioner över det arbete som ändå utförs.

Man gör också säkert saker som man ibland inte tänker på, men det är väl sådant man behöver få in att tänka på eftersom det står i läroplanen.

Efter att ha fått höra definitionen, började diskussionen rulla i gång. En deltagare menade att personalen behöver ge elever från anpassade grundskolan språk, utrymme och verktyg då det annars är lätt hänt att de behandlas orättvis och att det pratas över huvudet på eleven. Ett exempel handlade om hur en elev under skoltid tyckte det var jobbigt att titta på Lilla Aktuellt varpå läraren i fritidshem frågade eleven om denne hade någon lösning. Det framkom då att det var jobbigt för den rullstolsburne eleven att titta på en storbildsskärm varpå eleven i stället började använda den egna datorn. Respondenten lyfte betydelsen av att lyssna, eftersom elever med IF många gånger begränsas av de vuxnas villkor.

En definition av det kompensatoriska uppdraget handlade om att få med en elev i en aktivitet genom att från början låta eleven befinna sig i samma rum eller område, om personalen bedömer att det kan vara svårt med omedelbart deltagande.

Det är också en form av kompensatoriskt, att kunna gå dit och kanske göra det lite grand och att det på sikt kommer funka. Det är också en pedagogisk ingång, men det är för att kunna få en tillhörighet. Tillhörighet är ett stort mål för mig känner jag nu när vi pratar och lyssnar.

En annan reflektion rörde sig om att elever på fritidshemmet får möjlighet att umgås med elever utanför den egna klassen och då även får träning i samspel med fler elever som har olika förutsättningar, vilket också kan ses som en spegling av de många möten som finns i samhället. När en elev har ett beteende som andra elever har svårt att förhålla sig till är det upp till personalen att kompensera genom att ge eleven alternativa sätt att uppträda. Respondenten exemplifierade med en elev som lär känna nya människor genom att stoppa sitt finger i örat på personen och sedan lukta på det, vilket många tycker är otrevligt. Den vuxne kompenserar då genom att ge andra förslag på hur eleven kan närma sig nya personer så att hon eller han kan lyckas i sina sociala kontakter. Ett annat exempel är när elev inte har acceptabla strategier för att närma sig andra elever på skolgården och den vuxne då förklarar orsaken till beteendet för andra elever och hur eleven kan göra i stället för att kunna vara med i leken eller kontakten.

En respondent menar att det är lättare att utföra kompensatorisk undervisning på fritidshemmet än i skolan.

På något sätt så känner jag att vi har det mycket enklare på fritids än i skolan. Det här med om man jobbar med en mattebok eller om man gör det med praktisk matte. Vi gör ju allt mest praktiskt.

Användningen av bildstöd till de dilemmaberättelser som personalen läser på ett av deltagarnas fritidshem används som språkstödjande för alla elever, då eleverna kommer från ett socioekonomiskt utsatt område med brister i svenska språket. Vid dilemmaberättelse har personalen innan valt ut ord de vill gå igenom. Här fungerar bilder som stöd för de elever som inte kan läsa. Genomgången sker via ett digitalt program.

Några av respondenterna lyfte ett kompensatoriskt uppdrag i relation till hemmet och att fritidshemmet har ett stort och betydelsefullt uppdrag i att ge eleverna förutsättningar att växa, exemplifierat med en kille som har många kvinnor runt sig i hemmet då kan behöva en manlig förebild på fritidshemmet. Utflykter nämndes också, som en del hem undviker på grund av ekonomiska svårigheter, att eleven är rullstolsburen eller har svårt för nya miljöer eller situationer. En drog parallell till elever med LSS där uppdragen från socialsekreterarna kan handla om att fritidshemmet ska tillgodose det som hemmet inte kan bidra med. Kamratrelationer uppmuntras. En respondent lyfte att både skola och fritidshem ofta ordnar födelsedagskalas med elevens skol- och fritidshemskamrater vilket många av eleverna inte får möjlighet till hemma då de inte umgås med jämnåriga på fritiden.

De två skolorna som är placerade i socioekonomiskt utsatta områden har mycket kontakt med det lokala föreningslivet för att eleverna ska få möjlighet att upptäcka intressen de sedan kan ta med sig när de slutat på fritidshemmet. Därför är det betydelsefullt att introducera föreningarnas aktiviteter redan under fritidshemstiden. Detta är också ett uppdrag som finns med i fritidshemmets styrdokument. En respondent lyfte även en positiv bieffekt av när en del av den stora gruppen är delaktiga i föreningarnas aktiviteter så kan personalen fokusera på de kvarvarande eleverna, framför allt de från anpassade grundskolan. Både grundskolelever och elever från anpassade grundskolan deltar tillsammans i föreningsaktiviteterna. Ibland görs det FRIPPar med fokus på olika aktiviteter som uppsökande föreningar genomför. Om en elev visar intresse för någon aktivitet återkopplas detta till vårdnadshavaren som en uppmuntran att låta eleven börja delta när provperioden är avslutad i fritidshemmets regi. Kontaktuppgifter till föreningen meddelas då också. Respondenten betonade också strävan efter att bryta normer för vad som anses passande aktiviteter i förorten.

I förorten är det lätt att tänka i normer och att det bara är fotboll, men det kan vara dans också. Behöver vi gå på opera så gör vi det. En gång hade vi ett konstprojekt och några elever tyckte inte det var kul, men vi sa att `men nu har du testat, då vet du mer om dig själv. Du kanske inte alls tycker om den här sorten av konst, men lera tycker du ju om`, så då kan man spinna vidare på det och bara att få den chansen är jätteviktigt. Och återkoppling till föräldrar är också jätteviktigt och förmedla att vi kan hjälpa er.

Eleverna fick nyss dansa grekisk folkdans och en grupp fick lära sig Capoeira², varpå några blivit utnämnda specialister som sedan spridit vidare sina kunskaper.

När vi har elever på Capoeira så har det blivit situerat lärande, det sprider sig, så nu har vi några experter här som ska lära andra. Vi har blivit värsta Capoeirafritids. Alla går runt och pushar på varandra, även oss vuxna. Men du vet, det handlar om att stå på händerna, så jag sa i stället att `jamen, jag kanske kan spela på de här trummorna i stället`, ha, ha.

² En kampdans med kampsportsrörelser som deltagarna utför med mer svepande rörelser. Dansen ackompanjeras av en slagverksensemble.

Respondenterna beskrev hur undervisningen av eleverna från anpassade grundskolan anpassades på olika sätt, framför allt med bildstöd för planerade aktiviteter, möjligheter att välja mellan olika aktiviteter och individuella scheman. De deltagare som representerade en av skolorna med elever med invandrabakgrund poängterade att bildstöden gjordes för att stödja alla elever eftersom många av eleverna behöver stöttning i svenska språket. Språkstödjande förhållningssätt genomsyrar undervisningen både i skolan och på fritidshemmet. Under mellanmålet går personalen igenom dagens schema med bildstöd. Om elever från anpassade grundskolan sitter långt ifrån eller av andra skäl behöver anpassningar får de ett eget schema. Någon elev har poddbok, någon annan använder sig av tecken som stöd. De är delaktiga i fritidsråden, i lägre eller högre grad beroende på kognitiv nivå. En respondent har omedelbar utvärdering efter avslutad aktivitet, där tummen upp eller ner är en variant för elever från anpassade grundskolan. Även om de tre respondenterna tyckte att undervisningen på fritidshemmet är strukturerat, vilket de menade skapar trygghet för eleverna från anpassade grundskolan, så anser de sig inte alltid ha tillräckliga kunskaper om dessa elever. Ibland deltar inte eleverna i utflykter i närområdet av orsaker de inte riktigt känner till. Under intervjun uppkom ett samtal kring vem som egentligen ansvarar för inkludering och anpassningar för eleverna från anpassade grundskolan.

...och jag vet inte riktigt vad ledningen förutsätter vad vi ska göra med inkluderingen. Är det vi som ska tänka på det också, eller är det elevassistenterna? Under skoltid är det lärare som har det pedagogiska ansvaret och ger instruktioner till elevassistenterna, men på fritids...jag har ingen aning. [Kommentar från annan respondent]: På fritids är det ändå vi som lägger grunden...[Svar från första respondenten]: Ja, men om det är inkludering så är det ju inkludering av alla, men jag tycker inte vi har haft det uppdraget riktigt, för då är det ju hela tiden...Jag kan ju tänka att när jag gör min planering att det här kan den från särskolan vara med på, men jag tänker ju inte att nu ska jag göra min planering så att alla ska få känna att de tillhör gruppen lika mycket...nä, jag känner inte att jag fått det ansvaret...det är egentligen en jättebra fråga som vi behöver ställa till våran ledning...

Trots allt finns exempel på när de som leder fritidshemsundervisningen får med elever från anpassade grundskolan i fritidshemsaktiviteter som de anser passar någon enskild elev. En elev som inte är fysiskt aktiv tillräckligt mycket har kommit med i gruppen tjejfotboll. Respondenten berättade hur rörd hon blev när hon vid ett tillfälle observerade vilket fint sätt de andra eleverna tog sig an henne och uppmuntrade till delaktighet.

Socialisation

Under socialisation återfinns de mer självklara underbegreppen till det kompletterande uppdraget. Läroplanens framskrivning av de tre förhållningssätten grupporienterat, upplevelsebaserat och situationsstyrt är en definition av vilka förhållningssätt som ska ingå i det kompletterande uppdraget, jämsides med att utgå från elevernas intressen, behov, erfarenheter och initiativ. I intervjuerna framkom förhållningssätten, även om respondenterna inte använder sig av benämningarna, förutom det grupporienterade vid ett tillfälle. Av de tre begreppen är det just det grupporienterade, men även det upplevelsebaserade som tydligast framträder i empirin. Det är förhållningssätt och metoder som respondenterna återkom till i beskrivningen av sina erfarenheter av undervisningen. Dessa kategoriseras under Biestas socialisering (2020) då de handlar om värden, traditioner och normer i en lärandekultur, i detta fall i den fritidshemspedagogiska traditionen.

Det upplevelsebaserade

Flera respondenter berörde det upplevelsebaserade, i samband med att aktiviteter behöver vara roliga, då också fler sinnen blir stimulerade för att inlärning ska ske. En deltagare tog

biblioteksbesök som exempel på en aktivitet som genom högläsning eller egen läsning ger självklar språk-och lästräning. Samtidigt ger det eleven möjlighet att få andra upplevelser såsom att träffa andra människor utanför skolan, hur ett bibliotek ser ut med sina bokhyllor och lampor, hur ljudet låter på ett bibliotek. "Det är ju också en tränings sak". En annan respondent inflikade att det kan handla om att ge eleven chans att utveckla ett intresse genom att eleven får erfarenhet av i detta fall böcker. Respondenten hänvisade också till det centrala innehållet som till exempel uttrycker att en allsidig rörelseförmåga ska främja intresse för rörelse och menade att främja ett intresse överhuvudtaget kan ses som ett sätt att komplettera skolan. En aktivitets funktion kan också vara som belöning efter något inte lika lustfyllt.

Då kanske det är en belöning efter att ha gått ett varv runt skolgården. Alltså, man börjar någonstans och man försöker göra det tillsammans så att det blir en rolig sak...[...] Jag tänker att allt som händer skapar ju upplevelser och då blir det ett informellt lärande i det. Jag försöker att ha fokus på eleven eller barnet och är i den situationen som man är så att det blir en positiv upplevelse i det som händer.

På en annan skola blev kommunikation genom ökad användning av tecken som stöd ett fokusområde något år tidigare. Läraren i fritidshem funderade på hur fritidshemmet skulle få med sig detta i undervisningen på ett mer lustfyllt sätt och kom fram till charader. En påse med olika djur användes som material då eleverna både föreställde djuren och tecknade dem. Respondenten upplevde att varje elev kunde delta på sitt sätt och att samspel uppstod. Eleverna levde sig in i sina djurroller och uttryckte djurens egenheter med engagemang. "Det var jättekul". På kommentaren att detta speglar idén om det kompletterande uppdraget som en fortsättning av skolans innehåll svarar respondenten att det är svårt att undvika.

...men visst är man jättepräglad av att det ska passa skolan och så...

En respondent uppgav att fritidshemmets aktiviteter började benämnas lektioner när arbetslaget på fritidshemmet två år tidigare började styra upp verksamheten med olika aktivitetsgrupper såsom lekträning, drama, programmering eller skapande. När eleverna protesterade för att de ansåg sig ha rätt till att själva disponera tiden på eftermiddagarna presenterade personalen de centrala idéerna i läroplanen för eleverna och att eleverna behövde lära sig saker även under fritidshemstiden, men på ett roligt sätt.

Till exempel programmering, det blir en kreativ lektion plus att de har roligt.

På ett fritidshem ordnades ett besök på Röhsska muséet med hela fritidshemsgruppen under ett lov, för att ge eleverna nya upplevelser. Eftersom elevgruppen inte hade varit där innan så visste personalen inte hur reaktionerna skulle bli. Det fanns däremot en god kännedom om elevgruppen. När eleverna skulle göra tygtryck, motiverade personalen en ämnesområde elev genom att sätta på elevens favoritlåt. Respondenten poängterade här vikten av att känna eleverna väl för att våga prova nya situationer i nya miljöer. En annan respondent instämde i vikten av goda relationer mellan elever och personal men pekade samtidigt på risken att eleven görs passiv när den vuxne tror sig känna till elevens kapacitet vilket inte alltid stämmer.

Den [eleven] blir typ hospitaliserad och bara väntar på att den människan som den jobbar med tar initiativet kring allt som ska hända. Det är en stor del av vår uppgift att lämna över kontrollen till våra elever. Att man med bildstöd, tecken, tydliga rutiner, kan backa undan så att de själva känner att `jamen, jag står på mina egna ben. Jag vet hur det här går till, jag vet vad som förväntas och jag kan klara det`, i stället för `jag står här tills de säger att jag ska ta på mig jackan, okej nu tar jag på mig

jackan för nu sa de det, och så väntar jag igen tills de säger att jag ska knäppa jackan', i stället för att 'nu säger de att vi ska gå ut, då går jag och tar på mig skor och jacka'.

Det grupporienterade

På fritidshemmet med elever från fem olika klasser både från grundskolan och anpassade grundskolan lyfte respondenten vikten av att arbeta ihop gruppen så de känner trygghet och att de äldre eleverna fungerar som förebilder för de yngre. Ett av inslagen på fritidshemmet är lekträning som visat sig fungera bra för att skapa grupp gemenskap och även underlätta inkludering av eleverna från anpassade grundskolan. Även brädspel och bygg med till exempel kaplastavar är aktiviteter som främjar gemenskap eleverna emellan.

Socialt umgänge kan också främjas då elever med "stort socialt kapital" kan vara resurser för att hjälpa elever som inte visar intresse av att umgås. En respondent lyfte ett exempel på en elev som älskar att gunga andra elever och där någon observant vuxen då kan låta en mer asocial elev bli gungad för att uppnå någon form av samspel. En annan deltagare återkom under intervjun till betydelsen av "gruppen, det kollektiva, det sociala". Eleverna behöver få en förståelse för sin roll i ett sammanhang och vad de kan bidra med. Detta är fritidshemmets största uppdrag som också handlar om livet i stort.

Jag har genom alla åren tänkt att...ja, alla vill vara med. Alla vill ha en tillhörighet. Alla vill ha en plats, och utefter sina kunskaper och förutsättningar.

Det är likväl inte alltid lätt att skapa aktiviteter grundat på gruppen. För elever i anpassade grundskolan kan en utflykt i grupp hindras av att någon ska sondmatas en viss tid, en annan kan inte vara i grupp, en tredje klarar inte att åka kollektivt. Genomförandegraden beror också på sammansättningen av individer.

På de två fritidshemmen med inkluderande verksamhet får eleverna från bägge skolformerna olika möjligheter till umgänge. Respondenterna bubblade av exempel på samspel som uppstår. En respondent är ansvarig för programmering. Här kan hon se att eleverna med IF inte alltid kan genomföra uppgifterna, men finns ändå sida vid sida med andra elever. Vid lekträning kan alla dra en siffra som visar eftermiddagens lek. Under fritidssamlingarna används tecken och då får alla elever möjlighet att lära sig det. Några dagar före intervjun fick en grundskoleelev beröm av en elevassistent efter att ha förklarat och instruerat en elev från anpassade grundskolan. Det finns också liknande observationer från fotbollsmatcher och bandymatcher då grundskoleelever visar hur elever med IF ska kunna följa med och delta i matchen. "De är fantastiska hur de kan förklara". På fredagarnas Tic-tocdanser som pågår på fritidshemmet kan grundskoleeleverna ropa till sig en elev från anpassade grundskolan som de vet uppskattar dansen. Ibland är eleverna från anpassade grundskolan så inkluderade i aktiviteten att det är omöjligt för en utomstående att se vilken elev som tillhör vilken skolform.

Jag fattar inte varför fler skolor arbetar så som vi gör, med inkludering. Det vinner ju alla på, inte bara särskoleeleverna.

Även i den andra skolan med inkludering vittnade respondenten om fördelen för alla elever att kunna mötas, oavsett skolform och en vinst att ha gemensamt fritidshem. Arbetet har tagit fem år för personal och ledning att arbeta fram och implementera och förutsättningarna har varit att de båda skolformernas fritidshem varit med i planeringen för att få med olika delar. Grundskolefritidshemmet har en mer aktiv del med spel. Den anpassade delen kännetecknas

av möjligheter till lugnare aktiviteter med till exempel sinnesrum. Elever ska också bara kunna vara i samma rum där en aktivitet pågår för att iaktta utan att behöva delta. Fritidshemmen har även tillgång till idrottssal, ett musikrum med möjligheter till musikproduktion och en dramasal. Personalen på de båda fritidshemsavdelningarna planerar aktiviteterna tillsammans och kan då också planera in olika utmaningar, såsom i idrottssalen då ena sidan av salen har något enklare aktivitet medan andra sidan lite mer utmanande. På det sättet kan eleverna också röra sig fritt mellan svårighetsgraderna. Mellanmål äter avdelningarna tillsammans i bamba. Respondenten har genom åren kunnat se en gradvis förändring i grundskoleelevernas inställning till eleverna med IF allteftersom samarbetet fördjupats. Ticks vid Tourettes syndrom ges inte längre någon negativ uppmärksamhet och i bamba ges eleverna från anpassade grundskolan ofta företräde i kön. Ofta uppkommer fler frågor kring ämnesområdeseleverna och respondenten trycker på betydelsen av att som vuxen vara förebild och öppen för alla frågor som kommer, vilket skapar meningsfulla samtal. Om ett samtal rör ADHD kan det framkomma att även någon av grundskoleeleverna har diagnosen, varpå det hela avdramatiseras till viss del. Eleverna från anpassade grundskolan är inte isolerade från resterande skola.

Det är jättekul att eleverna kan umgås med varandra. Det är superhäftigt.

Subjektifikation

I subjektifieringen finns en nyfikenhet på vem den andre är och ge den, i detta fall eleven, frihet att fungera som ett självständigt subjekt. Om en handling ska kunna benämnas utbildning är det samtidigt svårt att frigöra sig från kvalifikation och socialisation eftersom någon form av avsikt finns med. Subjektifikationen går ytterligare ett steg genom att den vuxne vågar släppa fram elevens självständighet och därmed fungera som subjekt samtidigt som läraren är närvarande och i samverkan med eleven (Biesta, 2019). I en fritidshemskontext går det att se hur det situationsstyrda går hand i hand med subjektifikation. Det är också det lärandet som kräver mest av den vuxne, eftersom den vuxne behöver balansera mellan att ge elever verktyg och vara responsiv. Tidsaspekten utgör också en del då det krävs av den vuxne att sakta ner tempot och låta eleven utforska sin omvärld och de personer som finns där (Biesta, 2020). Nedanstående exempel illustrerar hur subjektifieringen kan te sig i fritidshemmets situationsstyrda undervisning

Det situationsstyrda

En av de deltagare som ifrågasatte skolans förlängda arm på fritidshemmet menade också att om fritidshemmet ska komplettera skolan så gäller det att all personal ser de små, situationsstyrda möjligheterna till kunskapsinhämtning till exempel i form av memoryspel där matematik tränas. En menade att alla tillfällen är potentiella lärtillfällen. En annan respondent återberättade ett tillfälle då eleverna fick komma med önskemål om aktivitet. De ville då leka med dockorna. För att koppla detta till skolans arbete om vatten hittade läraren i fritidshem på att dockorna hade hoppat i lera och behövde duschas av, vilket eleverna accepterade. Efter rengörandet omvandlades vattenbaljan till en kokande gryta när eleverna utvecklade leken. Den vuxna fick då i stället uppdrag av eleverna, och leken fortsatte, samtidigt som respondenten fick möjlighet att observera skeendet genom sin delaktighet.

...och så tog vi ut en stor balja med vatten och sedan ville de fortsätta använda vattnet för att laga mat till dockorna och så blev det en jättegryta av baljan i stället med lite gräs som blev en chipsgryta. Så jag bara sådde ett frö som de fortsätter på, och det behövs för många av våra elever som kan ha svårt att själva komma på idéer. Det kanske bara räcker med att så ett litet frö från ett intresse de har och så kan

de sedan bygga vidare på det. Jag tog i stället ett litet steg tillbaka och frågade vad jag kunde hjälpa till med, och så sa de `hämta oregano´ och så fick jag hämta oregano i skogen och så satt vi och gjorde mat och så funderade vi på vilka fler redskap vi skulle behöva...jamen en visp och så fick vi hämta vispar... De fick vara styrande medan jag tog ett steg tillbaka. Och allt hade börjat med att vi duschade dockorna.

En respondent kommenterade denna berättelse med att det situationsstyrda handlar om att vara närvarande som personal i stunden för att också kunna styra upplevelsen i positiv riktning om det skulle behövas. En annan lyfte att det situationsstyrda är det som berikar arbetet, och anledningen till att hon valt yrket. Att få möjlighet att spinna vidare på små kommentarer eller funderingar från eleverna.

Efter att det intressebaserade lyfts ett antal gånger under intervjun uttryckte en respondent sin kluvenhet inför detta och även det situationsstyrda, och menade att det är ohållbart att låta elevernas intressen styra det mesta av innehållet eftersom det finns en risk särskilt för de eleverna med repetitivt beteende att fastna i enbart en aktivitet. Den deltagare som arbetar med elever med stora fysiska funktionsnedsättningar menade att det situationsstyrda här kan vara svårt att uppnå då omsorgsarbetet tar mycket av tiden och även behöver utföras vid vissa klockslag.

Mellanområde och vuxenhet

I det skeende som uppstår när två eller fler jämbördiga parter kommunicerar, kallad mellanområde av Biesta (2019), sker ett utbyte av handlingar som är beroende av varandra. Det finns en önskan att få den andre att vilja kommunicera genom att ge mötet total uppmärksamhet och att vara beredd på oväntade reaktioner. Om elever ska få inflytande i fritidsverksamheten krävs lyhördhet från de vuxna som kan ta sig uttryck i den kommunikation kring önskade aktiviteter där elever resonerar sig fram till lösningar för att kunna göra kostsamma utflykter.

Elevers delaktighet

En deltagare uttryckte vikten av att ge eleverna möjlighet till delaktighet i det situationsstyrda genom att till exempel ställa öppna frågor som "vad vill du göra nu" eller genom det antal aktivitetsbilder som eleven kan hantera, vilket ibland kan röra sig om enbart två. För att eleverna inte ska fastna i ett eget intresseval behöver personalen även hitta utmaningar i intresseområdet för elevernas progression. Skillnaden mellan undervisningen i skola och fritidshem menade en respondent bland annat ligger i de större möjligheterna för eleverna att själva få välja vad de vill aktivera sig med på fritidshemmet.

De får chans att utveckla att ta ansvar, bestämma och planera sin egen undervisning, kan man säga.

Delaktighet kan understödjas dels kortsiktigt dels i den långsiktiga planeringen. Angående det situationsstyrda lyfte en respondent skogsvistelser då personalen kan fråga eleverna vad de föredrar att titta närmare på. Delaktighet utifrån ett mer långsiktigt perspektiv återfinns framför allt i fritidsråd. Under ett fritidsråd föreslog en elev att starta en fritidslåda där eleverna kunde skriva önskelappar om vad de tyckte saknades på fritidshemmet. Det fungerade bra tills läraren i fritidshem var sjukskriven en vecka och lådan städades bort. På en annan skola, också med fritidsråd, kan elever som inte vågar uttala sig i storgrupp direkt lämna en lapp till personalen. Skolan har nyligen fått stipendium för att rusta upp ett rum. Hur det ska inredas kommer lyftas på ett fritidsråd, så att elevernas förslag tas tillvara.

På en skola fanns det svårigheter att genomföra ett traditionellt fritidsråd eftersom eleverna var så många. I stället började minifritidsråd organiseras inför lov, där en elev är sekreterare tillsammans med läraren i fritidshem. Eleven har innan samlat in förslag om aktiviteter från andra elever, som sedan presenteras i form av bilder. Ämneselever samlas sedan ofta i grupp, medan vissa ämnesområdeselever i stället kan genomföra uppgiften som en intervju med en elevassistent under ett tillfälle några veckor innan lovet. Personalen lyfter också in nya aktiviteter som elevgruppen inte tidigare prövat. Eleverna får sedan lägga en grön respektive röd lapp för intresse eller inte, vilket i början av denna strategi tog tid för vissa elever att förstå och krävde lång tid av träning. När kostsamma förslag föreslås, såsom Lisebergsbesök, förs diskussioner med eleverna om hur det ska kunna finansieras.

Ibland kan det vara något som kostar jättemycket och då kan man inte bara säga `nej, det går inte´, utan hur ska man göra för att kunna genomföra det? Så då har vi sålt kryddor, kakor...vi har sålt allt möjligt, Och då kunde vi åka till Liseberg. Vi åkte häromsistens till JumpYard också. Det var också något som många elever ville, och då fick vi jobba för det. [...] Vi är värsta försäljningsfritids, ha, ha.

Elever med grav IF, där fritidsråd inte är ett alternativ, behöver få andra ingångar till delaktighet. Ämnesområdeselever som inte utvecklat förmåga att aktivt kunna välja behöver enligt några respondenter personal som observerar extra mycket för att ta reda på elevernas intresseområden, och också dokumentera detta genom fotografering. För elever som inte är medvetna om innebörden av en viss aktivitet finns ytterligare en strategi som kan underlätta förutsättningar att själv kunna välja. Aktiviteten introduceras under en längre sammanhängande tid. Därefter observeras elevens reaktioner för att se om aktiviteten bör finnas med i repertoaren som erbjuds eleven, eller som eleven kan välja på. I introduktionen av en skolträdgård var det *en* elev som visade intresse för vattning, varpå den eleven fått huvudansvar för denna uppgift. En respondent lyfte den maktobalans som kan finnas mellan personal och ämnesområdeselever utan möjligheter att själva föreslå aktiviteter eller göra val.

Det är ju som vi ofta pratar om, att vi har en otrolig makt över eleverna, eftersom de ofta inte kan tala om vad de vill. Det här med att välja till exempel. Det är fortfarande vi som väljer vad de kan välja mellan. Det måste man vara väldigt medveten om. Vi har en otrolig makt.

En annan respondent instämde och gjorde en jämförelse mellan talande grundskoleelever som har möjlighet att neka en aktivitet genom att uttala en vägran, och en ämnesområdeselev utan tal som kanske i stället sätter sig på golvet. Här är det betydelsefullt att inte tolka beteendet som trotsigt motstånd, utan i stället som en anledning till att elevens egen vilja kanske inte efterfrågats. Som tidigare nämnts menade en respondent att förtroendefulla relationer är grundbulten i fritidshemsverksamheten. Om det till exempel blir förändringar i den planerade verksamheten behöver den vuxne veta hur den på bästa sätt kommunicerar detta med eleven. Grunden till en god relation ligger också i att vuxna deltar i elevernas lekar och aktiviteter.

Fritidshemmets brist på symboliskt kapital

Kärnan i det symboliska kapitalet består av hur kollektivet i ett samhälle upphöjer en grupp eller samhällsinstitution. Det vill säga inte enskilda personers uppfattningar utan en social grupp. Den upphöjda gruppen anses också som sanningsenlig, värdefull och blir starkare ju närmare band dess individer har (Bourdieu 1990; Broady, 1991). Fritidshemmet har täta förbindelse med skolan och lärare i fritidshem delar ofta sitt arbete mellan dessa två verksamheter. Då uppkommer också en konkurrens om lärare i fritidshems planeringstid,

lokaler och tid avsatt för möte med elevassistenter. Skillnad syns mellan skolans förankrade symboliska kapital och fritidshemmets brist på samma kapital.

Både i skolan och på fritidshemmet fordras dialog mellan dem som arbetar med gemensamma elever. I skolans undervisning styr och leder läraren utifrån ämnets innehåll medan fritidshemmets undervisning kräver allas delaktighet också på planeringsstadiet även om läraren i fritidshem är den som håller i grundplanering och utvärdering. När dialog om det pedagogiska uppdraget inte ges utrymme, lärare i fritidshem är splittrade mellan sina uppdrag i skolan och på fritidshemmet, de inte har ett nätverk med yrkeskollegor på arbetsplatsen samt lokaler som inte är ändamålsenliga vittnar det om brist på symboliskt kapital.

Planeringstid

Planeringstid för lärare i fritidshem ser olika ut för olika personer på olika skolor. Yrkets arbetsuppgifter skiljer sig åt beroende på den enskilda skolans behov av läraren i fritidshems insatser och därmed finns det inte heller skolor med samma förutsättningar. De flesta lärare i fritidshem undervisar idag i ett skolämne under skoltid. Den planeringstid som är utlagd ska täcka de olika delarna som ingår i yrket, men eftersom planeringstiden ibland är sammanslagen kan det vara svårt att identifiera om det finns planeringstid för varje del.

...det är spretigt, man känner inte att man räcker till på något av ställena...

Jag räcker aldrig till, det spelar ingen roll hur jag bär mig åt så räcker jag aldrig till. Det är tre jobb i ett som man på något sätt ska bolla och det är alltid något av dem som åker på däng och tyvärr måste jag faktiskt erkänna att det är fritidsverksamheten som åker på däng.

För lärare i fritidshem som arbetar inom anpassade grundskolan tillkommer också många gånger bemannings- och schemaansvar för elevassistenterna. Då en respondents schema är rörigt behöver hon "sno lite planering här och var som blir över" och menar också att det finns flera lager som behöver tas hänsyn till vid både planering av undervisning och bemanning.

Där det är jag och min kollega som sitter och planerar och tänker att det här kan passa för den och det här bildstödet kan den här få för den här aktiviteten. Att man kan jobba med att försöka få med alla på olika sätt. Då skulle man behöva ha en planering för den assistenten som har den eleven, så att den förstår vad den ska göra för att eleven ska förstå. Det blir liksom flera lager, och väldigt mycket tid går åt till att lägga schema och diskutera vem som ska ha vem på eftermiddagen och varje dag får man ju gå igenom hela laget med assistenter för att se vilka som är sjuka och vilka som ska byta, vilken vikarie som kan ta vilken elev, så det är mycket jobb med det. Och sedan ska man hitta möjligheter att genomföra det man vill göra på fritids.

Den övervägande delen av deltagarna arbetar även som elevassistenter under skoltid. Därför är det av vikt att visa på de skilda organisatoriska förutsättningarna som finns på respondenternas skolor för att möjliggöra uppdragen. Samplanering med elevassistenter sker också i lägre eller högre grad på de olika skolorna. Respondenternas planeringstid varierar från fyra till sju timmar per vecka. I den tiden ingår planering för fritidshemmets undervisning, planering för skolämnets undervisning, diverse möten, daglig bemanning på eftermiddagarna och schema för elevassistenterna. Det är inte alla som har bemannings- och schemaansvar. En respondent har valt att överlåta en timmes planering per vecka till en elevassistent som träder in och ansvarar för personalschema på loven. Sex av nio deltagare undervisar i ett ämne under skoltid.

Planeringsmöten med elevassistenter

Möten där syftet är organiseringen av undervisningen på fritidshemmet finns med olika konstellationer av deltagare. De två vanligaste varianterna är dels de där lärare i fritidshem tillsammans med till exempel fritidsledare eller andra som är utsedda som ansvariga samlas, fortsättningsvis kallad styrgruppsmöte, dels de där också elevassistenter deltar. På vissa skolor kan båda dessa former förekomma. I denna studie har de tre respondenterna från samma arbetsplats och ytterligare en respondent denna variant. Gällande samplanering med elevassistenter finns en skala av mötesfrekvens. En respondent leder ett möte per vecka då halva personalstyrkan finns med. Elevassistenterna deltar då varannan vecka. En annan får möjlighet till ett möte på 45 minuter i veckan. Två av respondenterna samlar sin fritidshemspersonal en timme varannan vecka. De tre respondenter som arbetar på samma arbetsplats har möten med elevassistenterna en gång i månaden, och då sker inte mycket utbyte av de kunskaper elevassistenterna har kring eleverna med IF. Inte heller diskussioner kring hur anpassade aktiviteter skulle kunna skapas. En respondent har möten en till två gånger per termin, där innehållet kretsar kring organisationen av de långa loven. Respondenten med sämst förutsättningar har inga möten alls med elevassistenterna, men däremot styrgruppsmöte.

En respondent berättade att de nuvarande mötena med elevassistenterna en gång per månad föregicks av bearbetning och diskussioner med skolans rektor. Motiveringen var att elevassistenterna också arbetar på fritidshemmet.

De jobbar ju ändå med oss på fritids och då är det skönt att få sitta i lugn och ro utan barn.

Styrgruppsmöten var också på väg att omstruktureras från en gång per vecka till en gång per månad. Förändringen genomfördes dock inte på grund av medarbetarnas motstånd. Läraren i fritidshem har även försökt införliva den elevassistent som i anpassade grundskolan har lite större ansvar, att delta i styrgruppsmöten, men har ännu inte fått gehör för denna idé. Oavsett om elevassistenterna finns med, eller i liten utsträckning eller inte alls på möten, så kvarstår behovet av återkoppling på fritidshemmets undervisning. Här finns diverse lösningar som kan handla om chat via en social medieapp för att lösa akuta bemanningsfrågor under dagen, snabba utvärderingsfrågor till elevassistenterna i direkt anslutning till en aktivitet eller när tillfälle uppstår vid möte i en korridor. På frågan om det finns några möjligheter att diskutera läroplanskapitlet medger en respondent att det snarare blir frågor som tas "i förbifarten".

Sedan kan jag ju prata med någon [...] assistent 'vad tyckte du nu, blev det här bra?', eller 'det här blev ju inte så bra'. Men det är ju i stunden och blir som en kort utvärdering och det är ju också bra.

Vi har ju ett grundschema, vilken aktivitet eleven ska ha och vem den ska göra det med för varje dag. När det inte går på grund av sjukdom får man ju stämma av med den assistenten som brukar ha eleven och det gör man i korridoren. Det kan ju vara åt andra hållet också, att någon kommer till mig och undrar hur gör jag här, hur har ni tänkt här, eller att de har en idé om att det här funkar inte.

De flesta av respondenterna arbetar under skoltid i anpassade grundskolan, men inte alla. De som inte gör det skulle önska ökat informationsutbyte med de elevassistenter som innehar fördjupade kunskaper kring eleverna. De elever som gått länge på fritidshemmet har personalen dock lärt känna. En deltagare mindes hur förutsättningarna för arbetslaget på fritidshemmet var några år tidigare då de hade möten en gång per vecka och på ett helt annat sätt än idag både hade möjligheter att dryfta organisatoriska frågor och bearbeta läroplanskapitlet tillsammans. Idag har all mötestid med elevassistenterna lyfts bort och

respondenten menade att det skulle krävas ett grundligt arbete för att på nytt börja bygga upp kunskap kring styrdokumentet.

Jag tror att de jag jobbar med vet att det finns [kapitel fyra] men inte riktigt vad som står där. Men det är ett massivt arbete tror jag, för den som inte läst något om fritidspedagogik, då börjar man från ruta ett. [...] Det hade varit jättebra om vi kunde sitta och tolka kapitel fyra med ett helt assistentlag. [...] Fritids ställer mycket högre krav på assistenterna än skolan, för det är inte lika självklart vad vi pysslar med på grund av att kapitel fyra är lite mer...jag vill inte säga kryptisk, men....

En annan respondent har möte en gång i veckan och känner att villkoren för att skapa kvalitet kräver just möten med regelbundenhet. Att fördjupa sig i läroplanen kräver dock tid att komma in i tankeprocesser och då kan 45 minuter ibland kännas kort eftersom andra frågor också kräver sin tid. Hon uppskattar när samtalen väl kommer i gång och det skapar en positiv och kreativ energi bland de medverkande.

Men det är ändå en av de roligare stunderna med att jobba faktiskt tycker jag [...] och fler och fler assistenter tar större och större ansvar efter att vi har lyckats att få till de här mötena med regelbundenhet och kommer med idéer. Så det är faktiskt roligt.

Förutom möten finns andra möjliga tillfällen då dialog med elevassistentgruppen hade kunnat utnyttjas, framför allt studiedagar. Här uttryckte en respondent att det inte utnyttjats fullt ut eller överhuvudtaget. Hennes förslag var att studiedagar också borde användas till frågeställningar eller dilemman kring fritidshemmets styrdokument och vikten av att våga ställa krav på prioritering kring fritidshemmets arbete ur olika aspekter, vilket i sin tur hade kunnat generera en "bra verksamhet med personal som vet vad de ska göra, barn som mår bra och föräldrar som är nöjda".

Vet du vad, liksom vi har skola så har vi fritids och vi måste också våga sticka ut hakan och nu ska vi prioritera fritids. Vi ska prioritera den här verksamheten för den är viktig. Att våga säga det till sina chefer...

En annan respondent lyfte en mer konkret idé som diskuterats på de gemensamma mötena och som handlar om att kunna byta roller med någon av elevassistenterna. Då fritidshemsgruppen består av elever både från grundskola och anpassade grundskolan arbetar lärarna i fritidshem parallellt med elevassistenterna, som också besitter förmågor som kan komma fritidshemmet till del. I detta fall en elevassistent som kan spela gitarr och som därmed hade kunnat ha en musiksamling. Läraren i fritidshem skulle då kliva in som assistent under den stunden. Idén har hittills strandat på grund av brist på möjligheter till gemensam tid för att utveckla en form.

Jag tycker ändå att det är spännande att vi har kommit långt i diskussionen ändå, att vi kan tänka så.

I den andra skolan med inkluderande fritidshemsverksamhet beskrev deltagaren hur olika möteskonstellationer och planering möjliggör utveckling av fritidshemmets undervisning genom två bidragande faktorer. För det första har de olika fritidshemsmötena en tydlig struktur med punkter på dagordningen som avhandlas varje gång, där systematiskt kvalitetsarbete inklusive läroplanen och FRIPPar, analyser och diskussioner kring gemensamma förhållningssätt, elevärenden och organisatoriska frågor ingår. Rektor deltar med jämna mellanrum för uppföljning av till exempel FRIPPar. Det finns också en FRIPPchat där fritidshemspersonalen kan följa upp målen som satts. För det andra finns det utrymme för olika former av möten. Alla elevassistenter från anpassade grundskolan är uppdelade i två grupper som deltar varannan vecka en timma och då både i organisatoriska och pedagogiska

frågor. Två timmar varje vecka finns ett samplaneringsmöte mellan de som leder arbetet på grundskolans respektive anpassade grundskolans fritidshem. De huvudansvariga på fritidshemmen har provat olika sätt att få alla delaktiga i utvärdering av verksamheten där enkäter inte fungerat på ett tillfredsställande sätt. Därför övergick läraren i fritidshem till bildokumentation av aktiviteterna, då även elevassistenterna kan bidra, och kopplar varje bild med citat från syftestexten i läroplanen. Respondenten uppskattar att det finns en förväntan från ledningen hur arbetet på fritidshemmet bör bedrivas, att det skapas förutsättningar för att kunna genomföra det och det finns en tydlig rollfördelning. Lärarna i skolan tar också del av FRIPPar för att få en helhetsbedömning av eleverna.

Alla respondenter utom en beskrev svårigheterna med att få tid till samtal om tolkning och genomförande av styrdokumentet. Ett flertal har ingen yrkeskollega, men några har kollegor med annan yrkesbakgrund såsom fritidsledare att utbyta tankar med. På en skola har rektorn presenterat läroplanskapitlet under ett arbetsplatsträffsmöte, men på fritidsmötena tycker respondenten inte att det finns plats för diskussioner kring de kompletterande och kompensatoriska uppdragen. Här hade hon önskat att hela arbetslaget på fritidshemmet kunnat resonera kring olika synsätt och tolkningar. Idag finns inget bra forum för detta. Även de övriga nämnde på liknande sätt hur fritidshemsmöten upptas av praktiska frågor om strukturen på fritidshemmet. På en av skolorna med inkluderande fritidshemsundervisning behövs tiden bland annat användas till att få information om behoven som eleverna i anpassade grundskolan har och övervägningar kring anpassningar som behöver göras inför till exempel lovaktiviteter.

Fritidsmötena som är varannan måndag, de äts ju upp av praktiska saker.

För det är ändå mycket akuta saker som får tas på de där mötena. Information av olika slag och sorter som man borde kunna läsa sig till egentligen men som är bra att ta där.

Alla respondenter har inte heller själva reflekterat kring de två uppdragen, vilket är en första förutsättning. Däremot har alla funderingar och tolkningar kring vad de innebär.

Några respondenter lyfte rektorns roll i olika sammanhang knutna till fritidshemmet varav några har redovisats tidigare i texten. En beskrev att undervisningen på fritidshemmet för några år sedan inte var framträdande överhuvudtaget. "Det var den tiden efter skoltid och då gör vi vad vi vill ungefär". När en ny rektor tillträdde synliggjordes fritidshemmet på ett annat sätt. De ansvariga för fritidshemmet gick på kurs om läroplanskapitlet för att sedan föra vidare det på fritidshemsmöten. Idag när fritidshemsmöten med elevassistenterna förekommer en till två gånger per termin finns också en fritidshemspunkt på klassmötena. "Så det finns tid, men det är kanske fem minuter ungefär".

Lokaler

En respondent påminde om att även lokaler, både inne och ute, utgör en betydelsefull del av förutsättningar för undervisningen och därmed lärmiljön. I definitionen av lokaler lyfte respondenterna både disponeringen, inredning och material. Möbleringen kan uppfattas som påver eller att lokalerna är desamma för skola och fritidshem, varpå eleverna inte får möjligheter att byta miljö och därmed intryck. Däremot angränsar alla respondenternas skolor

till skogspartier, vilket uppgavs vara en tillgång. Nära en av skolorna finns till och med en lekbyggplats dit Passalen³ kommer emellanåt för att leda aktiviteter.

Huruvida fritidshemmet har egna lokaler eller behöver dela med skolan skiljer sig åt. En av skolorna har sökt och fått fondmedel för att kunna inreda ett av rummen tillhörande fritidshemmet och en annan skola anordnar försäljning av varor för att kunna köpa in legogubbar eller annat lekmaterial som önskas. På en annan skola förklarar respondenten att ursprungstanken var att fritidshemmet skulle ha en lokal och de två klasserna var sitt klassrum. Vid något tillfälle har sedan skolans behov av mer utrymme ökat, varpå fritidshemmet förlorat sin lokal. Nu är de i stället inhysta i de befintliga klassrummen, vilket ofta leder till att eleverna stannar kvar i sina hemklassrum även under fritidshemstiden. Då försvåras i sin tur möjligheter till gruppaktiviteter. I utemiljön finns det numera en nedsänkt studsmatta och rullstolsgunga för eleverna i rullstol. Däremot är grundskolans och den anpassade grundskolans delar helt separerade, med utgångar vända mot varandra, vilket omöjliggör naturliga möten. För en elev som visat intresse för grundskoleeleverna har personalen aktivt börjat ta med eleven till grundskolans skolgård, och märker då även ett ömsesidigt intresse från de yngre eleverna. Respondenten hyser emellertid förhoppningar om att en nära förestående ombyggnad med annan planering av byggnaderna i stället kommer förena skolorna.

I en annan skola, som är nybyggd saknar personalen den gamla skolans planering där grundskolans och anpassade grundskolans fritidshemslokaler var placerade vägg i vägg. Både i den gamla och nuvarande skolan har fritidshemsavdelningarna egna lokaler med den skillnaden att det nu finns ett avstånd mellan lokalerna som försvårar spontan inkludering eleverna emellan. Respondenten menade ändå att det blir naturliga möten i och med att fritidshemmen har skapat olika teman för olika behov i rummen vilket attraherar alla elever.

Samarbete med elevassistenter

Elevassistenter är under skoltid knutna till en viss klass. På fritidshemmet kan det förekomma att de även arbetar med elever från andra klasser för att skapa flexibilitet i organisationen och variation i arbetet med eleverna. Det är en utbildad eller utnämnd lärare i fritidshem som leder elevassistenternas arbetsuppgifter. Fritidshemmets lokaler har tre vanliga sätt att disponera sin verksamhet på. Det första är ett självständigt fritidshem som enbart inhyser fritidshemmet. Det andra är tillgång till skolans klassrum på eftermiddagarna och det tredje är en kombination av dessa. Flera aktiviteter kan pågå samtidigt i olika rum och vid olika tider. Verksamheten är därför mer splittrad i tid och rum än skolans. Rollen som läraren i fritidshem har är att presentera och förmedla undervisningen så att även elevassistenterna ska kunna utföra den tillsammans med eleverna. Elevassistenterna behöver också kunna ta egna initiativ för att aktivera eleverna. Därför kan kraven, enligt somliga av studiens deltagare, vara högre ställda på fritidshemmet än i skolan. Det gäller också att skapa en meningsfull verksamhet för elevassistenterna så att de känner delaktighet. Ett önskemål var att ha fler gemensamma studiedagar för att få en delad grund att bygga på.

Det är lättare att sätta fingret på vad skolan gör, än vad fritids gör. Det är komplext. Man behöver mer tid att prata tillsammans. Det måste kännas meningsfullt för assistenterna, för de förstår inte riktigt vad

³ Passalen är en ideell förening som anordnar aktiviteter för barn med funktionsnedsättningar.

det är. Och om man hade haft mer delaktighet, om assistenterna haft fler gemensamma dagar och gjort mer saker tillsammans så kanske det hade blivit mer meningsfullt.

Samarbetet mellan lärare i fritidshem och elevassistenter fungerar ibland tillfredsställande, men innehåller också en del utmaningar. När deltagarna beskrev sina uppdrag gled ett flertal spontant in på friktioner som kan uppstå i samarbetet med elevassistenter. Deltagarna lyfte bland annat otydliga roller och otydliga förväntningar på elevassistenter som får konsekvenser för det dagliga arbetet. De frågade sig också vad det är som brister egentligen.

Är det att assistenterna känner att de inte får tillräckligt mycket kunskap och pedagogiska verktyg eller vad är det som gör det? [...] Är det svårt att hitta personal med kompetens för de här jobben, är lönerna för dåliga, är arbetet så oattraktivt?

Respondenterna lyfte brist på gemensam tid med assistenterna för att få möjlighet att reflektera kring de arbetsuppgifter som finns och hur de ska genomföras. Även om alla deltagarna förutom en hade fritidsmöten, i mindre eller högre utsträckning, så uppgav de att tiden äts upp av organisatoriska frågor medan pedagogiska frågor lätt kommer i skymundan. På nätverksmöten för fritidshem deltar lärare i fritidshem och ofta förekommer diskussioner om elevassistenternas arbete under eftermiddagarna.

Och...det här med tiden, att sitta tillsammans och diskutera tillsammans och bolla och lyfta, tycks ju aldrig finnas. [...] Det finns nätverksmöten för oss lärare, men det finns inte för dem. Man sitter och diskuterar om deras roller på nätverksmötena, men de är inte med.

Inom anpassade grundskolan är elevassistentgruppen den yrkeskategori som är störst till antalet. Det finns inte krav på utbildning men elevassistenter förväntas ändå utföra pedagogiska uppgifter. Deltagarna vittnade om en stor variation av kompetens inom gruppen. När samarbetet fungerar väl kan ömsesidig inspiration uppstå berättade en av deltagarna och exemplifierade med en städsituation då personal och elev i den situationsanpassade kontexten tog tillfället i akt att samtidigt ramsräkna antalet pennor. Vissa av elevassistenter ses som resurser, engagerade i sin elev genom att förklara och vara närvarande, medan andra "går och sätter sig på rumpan". I vissa fall uttrycktes kritik mot hur urvalet görs när elevassistenter ska anställas och att det inte alltid verkar finnas tillräckligt höga krav. Samtidigt undrade respondenterna vilka krav som är rimliga att ställa, vem som ska göra den bedömningen och om det är deras ansvar att tillrättavisa sina kollegor.

Det finns de som är superduktiga och som verkligen har hjärta och så, som inte har någon utbildning och som inte har de pedagogiska kunskaperna, men vi har också de här som inte har hjärta och inte har det pedagogiska och egentligen inte har någonting. Det är som att 'ja men, jag kommer hit och gör det här jobbet för att, inte vet jag, tjäna lite pengar', eller... 'ja, jag har inget annat bättre att göra än det här'.

Vad har vi för standard? Vi har folk som arbetstränar...jättebra men det kanske inte blir jättebra alla gånger.

För att lärare i fritidshem ska kunna genomföra sina uppdrag med hjälp av elevassistenter, belyste de hur de ibland behöver anpassa aktiviteterna så att det även fungerar för elevassistenter att utföra dem tillsammans med eleverna. En deltagare beskrev sitt arbete i termer av olika lager, när hon och en kollega planerar vilken aktivitet som kan passa för vilken elev, vilka bildstöd som behövs och på vilka sätt olika elever kan delta på olika sätt. Som tidigare nämnts menade också respondenten att det ibland skulle behövas en separat planering för elevassistenten för att kunna motivera eleven.

En annan deltagare menade på liknande sätt vikten av att väga in anpassning av aktiviteterna även för elevassistenterna.

Det är svårt att jobba på fritids när vissa assistenter inte är så taggade. Vi har en utmaning att inspirera dem. Det är svårt det där, medan andra är jättebra, duktiga och verkligen försöker trots att man inte har så höga energinivåer på eftermiddagen. Under planeringen måste jag tänka över om assistenterna kommer fixa det här? På utbildningen säger de att man ska anpassa till elev, inte till personal, men det går inte riktigt, ibland måste man anpassa mer till personal.

En respondents erfarenheter handlade om frustrationen när önskvärda resultat uteblir trots upprepade handledningstillfällen och presentation av "filmer och texter" för att tydliggöra arbetet på fritidshemmet och motivera elevassistenterna i deras arbete.

Men det handlar ofta om att om jag går ut ur rummet och kommer tillbaka så sitter det en elev med iPad och en assistent med en telefon tyvärr, för att eleven inte ville. Och då har inte de verktygslådan och motivationen till att det ändå är viktigt att fortsätta.

En annan deltagare har bearbetat läroplanskapitlet med elevassistenterna under lång tid genom att sätta samman kompendium eller skicka mail. Hon känner också stöd från sin rektor gällande uppmuntran till fortbildning och studier. Under en lovdag, när fritidshemmet hade gott om personal, ordnades därför en halv studiedag med fördjupning av läroplanen, uppdelat på för- och eftermiddag. Deltagaren upplevde dock att det var "som om ingenting fastnade".

Det var ingen respons överhuvudtaget. De gick därifrån mer blanka i huvudet än innan och frågade varför de skulle läsa det här?

Samtidigt finns det en förståelse för att det kan vara svårt att få reflekterande återkoppling från elevassistentgruppen.

Förutom att ta hand om barnen så lägger vi på dem det här också. [...] Skolan är så styrd, det är så enkelt, men här ska man mötas, många olika barn och många olika viljor, många olika personal som kommer och går och det här begär vi att ungarna och personal ska klara av.

Jag tror att det är mycket svårare att vara assistent på fritids. Ibland är det jättetråkigt när man känner att vissa vill inte, men jag tror också att det finns de som vill men inte kan, som inte har verktygen. Så det handlar mycket om förutsättningarna som vi ger dem eller inte ger dem.

Det är så många som kommer in utan att ha elevassistentutbildning och så förväntar man sig att de ska göra ett gott uppdrag. Det tycker inte jag är rättvist och så skyller man på den se'n när den gör fel. Det är ju inte fel på elevassistenten tycker jag.

Sammanfattande analys

För att tydliggöra Biestas begrepp fick de en strikt uppdelning med kopplingar till empirin. Biesta (2019) menar däremot att det är svårt att skilja begreppen från varandra. I den sammanfattande analysen visas hur begreppen även kan existera sida vid sida då deltagarnas erfarenheter kan passa in under flera av dessa. Bourdieus begrepp symboliskt kapital är däremot konsekvent sammankopplat med dess avsaknad på fritidshemmet, men även i viss mån den påverkan som skolans symboliska kapital har på fritidshemmet.

Biesta föredrar att använda termen utbildning i stället för lärande. Utbildningsbegreppet ligger också nära benämningen mellanområde. Utbildning grundar sig förvisso i innehåll av något

slag, men Biesta vill betona vikten av en samexistens där både lärare och elev är subjekt och inte har förutbestämda roller som objekt. De existerar på samma villkor. Även i mellanområdet finns ett engagemang och uppmärksamhet i själva dialogen där syftet för lärare är att få eleven att vilja kommunicera (Biesta, 2019). Likheter finns även med subjektifikation där självständighet står i fokus (Biesta, 2009). Förutsättningar i form av bland annat planeringstid och samarbete med elevassistenter visar på brister och därmed ett symboliskt kapital som fritidshemmet inte förfogar över.

I intervjuerna framträdde framför allt två perspektiv på hur det kompletterande uppdraget kan tolkas. Det ena är att komplettering ses som en förlängning av skolans innehåll. Om eleverna arbetar med ett tema i skolan så fortsätter fritidshemmet med samma tema, men med andra metoder, ofta i form av lek och estetiska uttryckssätt. Ibland är inte detta genomförbart eftersom elevgruppen på fritidshemmet är en sammansättning av elever från olika klasser. Här kan märkas en kombination av aspekterna kvalifikation i och med ett konkret tema med inbyggt kunskapskrav, som i fritidshemmet visserligen är borttaget, *och* socialisation där bearbetningen sker med fritidshemmets traditionella värden i fonden bestående av upplevelsebaserad och grupporienterad undervisning. När fritidshemmet lyfter in tema från skolan går det att uttyda skolans symboliska makt över fritidshemmet och dess innehåll.

Det andra perspektivet på komplettering utgår från att fritidshemmets undervisning ska vara något annat än vad eleverna möter i skolan. Eleverna ska inte behöva fortsätta traggla samma saker de arbetat med under skoldagen. På fritidshemmet står inte ämneskunskaper och prestationer i fokus utan där värderas enligt respondenterna andra förmågor, såsom att vara en bra kompis eller fantasiskapande i lek. Här återfinns en alternativ väg till utbildning som Biesta önskar se mer av. Om krav på kunskap inte finns öppnar det upp andra sätt att ta till sig undervisningen för eleverna där utbildningen inte sker i ett vacuum utan alltid i förbindelse med individer runtomkring (Biesta, 2009; 2019; 2020). Eleverna ska också få möjlighet att vila och ta det lugnt. Under intervjuerna framkom också att det ena perspektivet inte behöver utesluta det andra, utan de går snarare in i varandra, utan några skarpa gränser.

Förutom de deltagare som direkt framförde sina tolkningar, fanns det även de som ställde sig frågande till vad som menades. Det rådde också delvis bland deltagarna en oklarhet kring skillnaden mellan de kompletterande och kompensatoriska uppdragen. Bourdieu och Passeron (1977) menar att var och en har relationer till språket, i detta fall undervisningsspråket. När begreppen i kapitel fyra inte tolkas och bearbetas med yrkeskollegor skapas också ett avstånd till dessa. Efter att ha fått höra definitionen av det kompensatoriska uppdraget framkom olika exempel på implementering som bland annat berörde hur den vuxne ger eleven alternativa strategier för att hantera kommunikation med omgivande personer. Omgivningen kan också behöva förklaringar till en elevs handlande, alltså att den vuxne tar ansvar för att kompensera för elevens avvikande beteende. I sammanhanget nämndes även att fritidshemmet kompenserar hemmet genom att ge eleverna sådant hemmet inte kan erbjuda till exempel i form av aktiviteter knutna till det lokala föreningslivet, utflykter eller födelsedagsfirande med skolkamrater. Den kvalitativa funktionen återfinns här då det rör sig om ett uppdrag som även finns i en skolkontext och med tydliga ändamål (Biesta, 2020) i och med att det kompensatoriska står i fokus.

Att tillvarata elevernas egna intressen och möjligheter för eleverna att få välja och delta i planeringen av verksamheten var återkommande idéer. Termen vuxenhet är ett sätt att förklara

hur en person låter andra individer påverka det egna handlandet, är öppen för det oväntade och intresserad av andras önskningar (Biesta, 2019). Det är således ett förhållningssätt som passar in i det som respondenterna också anser som en betydelsefull hållning på fritidshemmet. En röst var kritisk till attoreflekterat basera undervisningen på intresse, särskilt när elevgruppen består av individer som kan fastna i ett repetitivt beteende. För elever med stort omvårdnadsbehov där kommunikationen med omgivningen inte är lika självklar är det också en större utmaning att få syn på situationsstyrd undervisning. Här behövs ett mer långsiktigt arbete med att presentera aktiviteter under en längre tid, i kombination med uppmärksamma vuxna som fångar upp reaktioner från eleven i stunden. Maktordningen mellan elev och vuxen blir här uppenbar när aktiviteten ofta är på initiativ av den vuxne. Då hamnar den också inom ramen för den kvalitativa funktionen eftersom det grundar sig på stoff eleven ska komma i kontakt med utifrån ett uttänkt syfte. När den vuxne samtidigt observerar skeendet blir hon eller han medundersökare och kan upptäcka vad som sker i mellanrummet mellan eleven och läraren (Biesta, 2019) för att få kunskap om det är en meningsfull aktivitet som kan utvecklas eller inte för eleven. Ett annat exempel handlar om närvarande personal som sett hur en elev visat intresse för grundskolans elever och sedan möjliggjort möten eleverna emellan trots att utemiljön varit hindrande. I samtalen lyftes kommentarer om vikten av närvarande vuxna som bland annat illustreras av samspelet mellan läraren i fritidshem och en grupp elever där aktiviteten drivs framåt genom ömsesidiga initiativ och därigenom skapar ett jämlikt deltagande mellan den vuxna och eleverna.

De två skolorna med inkluderande fritidshemsverksamhet lyfte exempel på hur fritidshemmets innehåll underlättar gruppaktiviteter med elever från olika skolformer. Ibland sker en anpassning av aktiviteten för att elever från anpassade grundskolan ska kunna delta. Här kan en FRIPPchat fungera som ett levande dokument där personalen fyller i observationer i nära anslutning till en aktivitet för att kunna använda dokumentationen till informationsutbyte mellan de anställda och utvärdering. Även om det här finns ett planerat innehåll inom fritidshemmets utbildning så är det inte ett fastslaget lärande som ska utvärderas utan i stället vad som sker i det som Biesta benämner mellanrum och elevernas kommunikation och reaktioner på innehållet. I skolorna med inkludering görs ibland olika svårighetsgrader för en och samma aktivitet för att underlätta olika elevers delaktighet, oavsett IF eller inte. Eleverna kan då röra sig mellan de olika svårighetsgraderna. Här är det subjektifikation som träder in därför att strävan är att eleven självständigt ska kunna välja den variant som passar.

På den ena skolan fanns dock en upplevelse av att egentligen inte ha fått ett tydligt uppdrag från ledningen angående omfattningen av anpassning. I praktiken ser de ändå hur elever med och utan funktionsnedsättning interagerar i de olika planerade aktiviteterna, men också i mer informell lekkontext där eleverna själva tar initiativ att bjuda in kamrater från anpassade grundskolan och spontant ger dem instruktioner för att kunna delta. Planeringstid för att på regelbunden basis låta styrgruppen på fritidshemmet och elevassistenterna från anpassade grundskolan prata sig samman finns inte. En gång i månaden anses som för sällan. I jämförelse med skolan, där en tydlig förväntan på anpassningar för elever med IF finns, frågar sig styrgruppen på fritidshemmet hur formen på anpassningar bör se ut där. Skolans symboliska kapital gör sig således även här gällande medan fritidshemmets vagare organisation skapar frågetecken. I den andra skolan med inkludering har organisationen med inkluderad fritidshemsverksamhet vuxit fram under fem års tid, vilket således krävt långsiktig

planering men också en tydlig vilja att på alla skolans nivåer systematiskt forma den organisation som finns idag.

Att ha kunskap om eleverna och deras förutsättningar liksom goda relationer är en förutsättning som framfördes i sammanhang då elever behöver lockas in i nya aktiviteter. Deltagare uttryckte hur baksidan av fördjupade förkunskaper däremot kan leda till att göra eleven handlingsförlamad i tron att elevens förmågor inte räcker till för att klara av påklädning eller övergångar men även delta i utflykter. Här kan en parallell dras till respondenternas erfarenheter kring elevassistenternas täta arbete med eleverna, där vissa visar engagemang och kunnande medan andra uppvisar det motsatta. Eftersom fritidshemsverksamheten betecknas av rörlighet ställer det krav på elevassistenternas anpassningsförmåga, att stötta eleven på rätt sätt, uppmuntra självständighet och att kunna improvisera för att underlätta elevens deltagande och leda eleverna mot utveckling. Lärare i fritidshem kan ibland uppleva en otillräcklighet i att ge elevassistenterna rätt verktyg trots diverse försök med genomgångar av styrdokument eller annan intern fortbildning. Ibland finns inte organisatoriska förutsättningar över huvud taget för att främja reflekterande diskussioner i fritidshemmets personalgrupp.

När individer i en grupp skapar överenskommelser blir också symbolvärdet starkt (Bourdieu, 1990). Om samarbeten däremot inte finns faller också det symboliska kapitalet. För att kunna genomföra den redan lagda verksamheten, planera kommande undervisning och föra reflekterande samtal, inklusive tillbakablickande eller utvärderande samtal, behöver varje anställd på fritidshemmet delta i gemensamma möten med kollegorna. När så inte sker, eller i för liten utsträckning, blir konsekvensen att avgörande information som hade kunnat komma verksamheten till del, går förlorad. Gemensamt språk för att utveckla verksamheten går också om intet.

Diskussion

Metodologiska diskussioner

Det första intrycket, i direkt anslutning till genomförandet av intervjuerna, var att det hade blivit mer av en gruppintervju, där jag som intervjuare ställde frågor i tur och ordning till deltagarna. Vid arbetet med transkriberingen märktes dock att diskussioner hade uppstått, att deltagarna argumenterade med varandra och utvecklade varandras tankar. Det är denna interaktion mellan deltagarna som är det centrala och som gör resultatet mer intressant än en intervju med en enskild person (Bryman, 2018). Huruvida sanningshalten i utsagorna skulle vara högre i denna fokusgruppintervju än en om personerna intervjuats en och en, är svårt att veta. I och med att deltagarna diskuterade utifrån sina arbetslivserfarenheter kan det finnas en risk att utmåla det egna arbetet i mer positiv dager, inför de andra. Eftersom den sociala sammansättningen också spelar in (Hollander, 2004) gällande resultatet bör det också påpekas att en av grupperna hade en annan sammansättning än de två övriga, då dessa medlemmar kom från samma arbetsplats. Här kan skönjas något mer friare diskussioner, där deltagarna lite tydligare argumenterade mot varandra (Bryman, 2018). Det går emellertid inte att i det lägga en alltför stor betydelse. Om grupsammansättningen i en fokusgrupp består av deltagare som i arbetslivet eller av privata skäl samarbetar eller har kontakt med varandra, så kan vad som sagts i intervjun påverka samarbetet efter intervjun (Hollander, 2004). Denna aspekt kan behöva kommuniceras med deltagarna. Jag bedömde att innehållet inte var av känslig karaktär som skulle kunna påverka samarbetsklimatet och att det därför inte var aktuellt att lyfta.

Antalet grupper som behövs är svårt att avgöra, beroende bland annat på komplexiteten i det studerade ämnet. Om ämnet är invecklat och gruppen är heterogen med olika åsikter, kan fler grupper behövas. Ytterligare en aspekt är tiden som begränsande faktor (Wibeck, 2010). Antalet individer eller grupper kommer också an på vilket fokus studien har. Vid jämförande studier behövs fler antal, medan det vid livsvärldsberättelseintervjuer enbart behövs en person (Jacobsson & Skansholm, 2019). Önskvärt i föreliggande studie hade varit att få med åtminstone ytterligare en grupp för att få fler perspektiv. Antalet individer uppgick trots allt till nio och därmed bedömde jag att det skulle generera tillräckligt med material för det empiriska underlaget. Valet av grupper med tre deltagare, i stället för fyra eller fem var för att utöka antalet samtal och förhoppningsvis underlätta för deltagarna att komma till tals i en liten grupp, vilket också medför ett större engagemang och fler möjligheter att delge varandra sina tankar (Wibeck, 2010). En större grupp hade däremot kunnat generera fler och mer olikartade svar eftersom det gäller ett ämne som engagerar deltagarna.

Rent generellt märktes styrkan för deltagarna att befinna sig i grupp. När de inte direkt kunde svara på frågan om det kompensatoriska uppdraget ställde de antingen motfrågor eller bad någon annan i gruppen svara. I stället för att jag skulle formulera olika tolkningar av uppdraget för att få svar, så resonerade de tillsammans sig fram till olika tolkningar. Därigenom fortsatte samtalet. Att det kompletterande uppdraget kan tolkas på olika sätt blev tydligt när vissa deltagare argumenterade med varandra utifrån olika ståndpunkter. När jag i en grupp citerade definitionen av det kompletterande uppdraget upprepade en deltagare i sitt svar definitionens första del; "Fritidshemmet kompletterar undervisningen i förskoleklassen och skolan" (Lgr22, 2022, s. 25) och släppte därmed den resterande betydelsen "...genom att lärandet i högre grad ska vara situationsstyrt, upplevelsebaserat och grupporienterat..." (Lgr22, 2022, s. 25). Här märktes att de flesta hade reflekterat någon gång kring uppdraget,

men inte haft möjlighet att fördjupa sig i begreppet och inte heller diskutera med yrkeskollegor eller chefer. Alla deltagare var något konfunderade över det kompensatoriska uppdraget. I en av intervjuerna hade ingen funderat på uppdraget, men efter en stunds trevande rullade samtalet vidare när de kunde koppla i varandras tankar.

Vad Dahlin Ivanoff och Holmgren (2017) lägger i uppmaningen att gruppen ska vara heterogen, är svårt att veta. Om det handlar om en strävan efter att skapa en grupp med olika erfarenheter så kan denna studies fokusgruppssammansättningar delvis ha den karaktären. Det deltagarna hade gemensamt var sina yrkesroller, men då det främsta styrdokumentet läroplanen karaktäriseras av tolkningsutrymme så fanns det också en bredd i svaren, framför allt angående det kompletterande uppdraget. Det kompensatoriska uppdraget hade eventuellt tjänat på att få svar från fler antal grupper (Dahlin Ivanoff & Holmgren, 2017) eftersom det var ett ämne ingen riktigt hade funderat över.

Att som intervjuare dela den yrkesidentitet som deltagarna har kan vara problematiskt då jag själv hade tankar och erfarenheter kring ämnet och även är van vid att delta i diskussioner på fritidsnätverken. Fördelen med förkunskaper var att jag kunde styra in intervjun på för uppsatsen relevanta områden och komma med egna exempel för att uppmärksamma deltagarna på ett specifikt fenomen som kunde leda diskussionen vidare. Däremot var det svårt att inte kommentera mina egna erfarenheter knutet till något av deltagarnas svar.

Eftersom syftestexten i läroplanen kan leda till en rad olika uttolkningar bestod även svaren av en hel del vaga formuleringar. Följdfrågor för mer konkreta svar (Dahlin Ivanoff & Holmgren, 2017) var därför nödvändigt under intervjuerna. Under intervjuerna resonerade deltagarna kring olika perspektiv. De kunde vara relativt övertygade om den egna ståndpunkten, men förstod även de andras, varpå en mellanväg kunde skönjas. Vid flera tillfällen, när de ville veta mer om varför den andre handlade eller tänkte på ett specifikt sätt, kunde de också ställa frågor till varandra.

Resultatdiskussion

Resultatdiskussionen börjar med att visa på de kopplingar som finns mellan dagens fritidshem och de arbetsstugor som startade på 1800-talet, för att sedan övergå till utbildningsfilosofiska föreställningar kring fritidshemmet. I kapitlet skolan som symboliskt kapital lyfts exempel på hur skolans organisation och styrdokument färgar av sig på fritidshemmets verksamhet. Kapitlet som därefter följer förstärker vilka konsekvenser detta får för lärare i fritidshems förutsättningar att utföra sitt arbete. Kapitlet om de kompletterande och kompensatoriska uppdragen redogör för utmaningar kopplade till tolkningen av uppdragen för att sedan avsluta med exempel på hur elever blir till subjekt när de utförs.

Fritidshemmets varp

Fritidshemmets varptrådar trädde på den bildliga vävstol som 1880 benämndes arbetsstuga. Flera av trådarna sitter ännu kvar. Kanske hade Hierta-Retzius känt igen sina idéer i dagens fritidshem om hon fått göra en tidsresa? Liksom Hierta-Retzius värjde sig mot sin tids hårda skoldisciplin och i stället förespråkade umgänge och spontana samtal mellan barnen (Rohlin, 1995) är socialt samspel idag en av fritidshemmets grundbultar, vilket också framgår hos studiens respondenter som framhåller prioritering av grupporienterade aktiviteter som en motvikt till skolans individinriktade undervisning och övertygelsen om de flesta individers behov av att ingå i någon form av kollektivt liv och även få erfarenhet och kunskap om den egna personens roll i en grupp och vad var och en kan bidra med. Respondenterna på de två

fritidshemmen med inkluderande undervisning kunde iaktta hur elever från den anpassade grundskolan får ett naturligt socialt sammanhang där de bjuds in och vid behov får instruktioner av grundskolans elever. På fritidshemmet är de inte isolerade från resten av skolan.

Såsom Hierta-Retzius menade att stillasittande var skadligt för blodomloppet och att leken var ett naturligt beteende hos barnen, beskriver respondenterna skolan som fyrkantig medan fritidshemmet kan låta eleverna arbeta mer praktiskt med ett tema och med alla sinnen. Här nämns också att det finns likheter mellan den undervisning som bedrivs i skolan för ämnesområdeselever och fritidshemsundervisningen, men att de ändå på fritidshemmet har större tidsmarginaler att fördjupa sig i aktiviteter. Vidare förespråkade Hierta-Retzius social gemenskap och barnens delaktighet i samhället framför skolans, enligt henne, alltför intellektuella inriktning (Rohlin, 1995). Denna tråd återfinns i läroplanens fokus på att låta eleverna ta del av samhällets förenings- och kulturliv (Skolverket, 2018). Några respondenter lyfte vikten av att bjuda in föreningar i närområdet för att ge eleverna en möjlighet att prova på diverse aktiviteter i syfte att väcka deras intresse. Här sker även en dialog med föräldrarna. När eleverna på en av respondenternas fritidshem själva föreslår kostsamma aktiviteter, finansieras det tack vare insatser från eleverna som säljer produkter via diverse klassförsäljningssidor. På 1800-talet när barnen tillverkade badborstar till badanstalterna låg nyttoaspekten i att kunna bidra till samhället, men en parallell kanske ändå kan dras till fritidshem där eleverna själva behöver bidra för att kunna åka till attraktiva utflyktsmål såsom Liseberg.

Att delta i arbetsstugorna sågs förbättra elevernas prestationer i skolan (Rohlin, 1995). Denna tanke har åter aktualiserats när en relativt nyligen avslutad utredning förordar allmän fritidshemsvistelse (2022:61) på grundval av att väl fungerande fritidshem sannolikt påverkar elevernas skolresultat i positiv riktning (SOU 2020:34).

Trots fritidshemmets gedigna idébas står det i skuggan av den obligatoriska skolan, både gällande prioriteringar och förutsättningar. Försök, i syfte att uppgradera och höja kvaliteten och statusen, har från statens sida utmynnat i ett eget läroplanskapitel för att ge tydligare anvisningar till de anställda hur de bör utarbeta verksamheten. När termen undervisning lyfts in har det i vissa fall tagits emot positivt medan andra har varit mer skeptiskt inställda och hänvisat till skolifieringen av fritidshemmet (Norqvist, 2022). Hierta-Rezius idéer måste ha uppfattats som radikala på sin tid, men kanske är det därför som kärnan i mångt och mycket finns kvar i dag. Fritidshemmet har inte formats för att efterlikna skolan utan har utvecklats utifrån en egen agenda redan från start.

Utbildningsfilosofiska föreställningar kring fritidshemmet

Undervisning kan anta en kollektiv eller individuell skepnad, med önskan om att forma unga människor så att de senare i livet kan vara en del av samhället. När industrialismen började ta form inbegrep det också det allmänna skolväsendet. Undervisningen började omformas från en horisontell process som hade fokuserat på traditioner till en vertikal process där skolans roll blev att fostra eleverna till arbetare och samhällsmedborgare (Lundgren, 1983). Småningom började skolan inriktas mot individuell undervisning medan fritidshemmet fortsatte att representera en kollektiv inriktning. Utvecklingsaspekten blir då svårare att bedöma, varpå ett tydligare utbildningsfokus för fritidshemmet blev aktuellt i 2016 års läroplan. En respondent upplever att det finns en förväntan från samhället att även elever på fritidshemmet ska fostras till att i framtiden få någon form av anställning och att det då kan vara svårt att kombinera med att låta elevers intressen styra innehållet. I läroplanen finns ändå

försök att hitta en balans mellan att ge elever utmaningar i undervisningen och ta vara på deras intressen.

För att samhället ska kunna stötta individer krävs kunskap om vilka behov som finns (Nordin Hultman, 2004), där individuell likaväl som kollektiv undervisning bör förekomma (Bruner, 1996). Att ge eleverna en meningsfull fritid (SFS 2010:800) och ha ett kompensatoriskt förhållningssätt för elever med IF (Karlsudd, 2023) bygger ändå på individualiserade insatser för varje elev och därmed en mängd olika aktiviteter, vilket är en utmaning att utföra i praktiken (Klerfelt & Ljusberg, 2018; Andersson, 2013). Ett gap uppstår mellan styrdokument och verkligheten (Jonsson, 2021). En respondent som arbetar med inkluderande verksamhet lyfte just frågan om i vilken utsträckning personalens ansvarsområden sträcker sig till att planera för eleverna i anpassade grundskolan.

För studiens fritidshem belägna i utanförskapsområden är språkstödande metoder med bildstöd och högläsning med vidhängande diskussioner kring ord, arbetssätt som kommer alla elever till gagn och som också finns i skolan. På fritidshem utan inkludering med elever som läser ämnesområden uttrycker respondenter likheter mellan fritidshemmets verksamhet och skolans vardagsaktiviteter, som till exempel träning i att kunna gå till affären och handla eller röra sig på ett bibliotek. Här återkommer känslan av förväntan som staten har av att medborgarna ska fostras in i samhället. Det upplevelsebaserade finns också med på ett hörn i form av dofter och synintryck som en respondent pekade på.

Trots vägledning i form av läroplan är det svårare för staten att genom kontroll få återkoppling på hur styrdokumentet följs. Biesta (2009) formulerar i begreppet kvalitativ funktion hur statens finansiering av skolväsendet också kräver motprestation från de som tar del av den. Eleverna förväntas delta i den obligatoriska skolans olika ämnen eller ämnesområden och utvecklas utifrån kunskapskrav eller förmåga. Hela processen regleras i elevresultat och utvärderingar. När hälften av denna kontrollfunktion, elevresultat, inte existerar i fritidshemmets kontext återstår återkoppling på undervisningen. Det främsta redskapet blir utvärdering, som i sin tur fordrar tydliga målformuleringar och återfinns framförallt i läroplanens fjärde del.

Lundgren (1983) nämner tre läroplanskoder där den konkreta inte tjänar fritids, då den kopplas till färdigheter, och fritidshemmet inte har kunskapskrav. Däremot förväntas undervisningen ge eleverna utvalda förmågor, som finns formulerade i kapitel fyra. Den abstrakta och moraliska som behandlar arbetsprocessers teoretiska bakgrund respektive arbetsmoral kan förslagsvis spegla fritidshemskapitlet i läroplanen då syftestexten lyfter mer abstrakta och teoretiska förhållningssätt medan det centrala innehållet räknar upp områden att ha med i arbetsprocessen. Respondenterna nämde också hur fritidshemmet mer inriktar sig på praktiskt kunnande för eleverna. Läroplansskrivningen är en balansakt mellan skolrelaterade begrepp och traditionella fritidspedagogiska begrepp (Norqvist, 2022). Kapitlet är gediget formulerat där expertgruppens ansträngningar att formulera en väl avvägd text med hänsyn både till skollag och fritidshemmets traditioner lyser igenom. Problemet blir dock att texten är full av dilemman som kan vara svåra att navigera mellan, vilket skapar ett behov dels av lärare i fritidshems egna analyser dels reflekterande diskussioner tillsammans med yrkeskollegor och i senare led elevassistenter, vilket empirin visar inte alltid är fallet. I ett fall hålls möten en gång per vecka, medan det i andra fall kan röra sig om en gång i månaden, tre gånger per termin eller inte överhuvudtaget.

Skolans symboliska kapital...

Skolan och fritidshemmet delar i mångt och mycket samma lokaler, personal och elever. Skolan med sin tydliga inramning av undervisning och kunskapskrav, i kombination med att den är en samhällsinstitution som alla medborgare har erfarenhet av, medför normer kring hur undervisningen utformas och är organiserad. När fritidshemmets fick Skolverket som tillsynsmyndighet, och tog sig över till skolans arena, var det ett inte ett helt okomplicerat språng. Skolinspektionen (2018) har riktat kritik mot fritidshemmets styrning. Ett försök till likvärdighet och tydliggörande av fritidshemmets mål har varit att skapa ett eget läroplanskapitel med samma uppbyggnad som skolans kursplaner. Enligt Bourdieu och Passeron (1977) kan det vara svårt att tränga igenom och komma underfund med undervisningspråket, vilket för utförarna kan skapa en distans till texten i de styrande dokumenten. Detta kan ibland urskiljas i respondenternas tveksamheter när det gäller att definiera uppdragen.

Skolans uppdelning i olika skolformer får dessutom konsekvenser för fritidshemmets inre kärnvärden. Skolverkets motivering till anpassade grundskolan är för att eleven ska få anpassad undervisning utifrån sina behov och förutsättningar där undervisningen bidrar till personlig utveckling och social gemenskap som grogrund för att aktivt kunna delta i samhället (Skolverket, 2023c). Biestas (2020) begrepp kvalifikation står för just möjliggörandet av kunskap där utvalda värden står i centrum. Trots att social gemenskap finns med i Skolverkets förklaring av vad anpassade grundskolan innebär så väger troligtvis den kvalitativa funktionen, representerad av akademisk utveckling, tyngre.

Undervisningsinnehållet i skolan är definierad i och med att kursplanerna styr. Skolväsendet kan då också ses som en instans som erkänns (jämför Broady, 1991) medan undervisningsinnehållet på fritidshemmet är beroende av tolkningar. Klafki (1995) menar dels att den egna definitionen kan färga innehållet dels att omgivningen kan påverka. Även en respondent uttryckte känslan av att undervisningsinnehållet på fritidshemmet ska passa skolans behov. Skolans organisation som handling tas för givet, liksom det nätverk av relationer (Bourdieu, 1990) som finns där mellan lärare, ledning-lärare, EHT-lärare till exempel. Ett förgivettagande är lärare i fritidshems kunskap om innehåll och syfte med skolans verksamhet för att kunna komplettera den under fritidshemstid, vilket då även borde gälla i omvänd ordning. För att hitta samsyn i arbetet med eleverna borde även lärare vara insatta i fritidshemmets uppdrag (Jonsson, 2021), vilket en av respondenterna lyfte. En annan respondents erfarenhet är däremot att skolan i sina utvecklingssamtal tar del av fritidshemmets arbete med FRIPPar.

När staten vill lyfta fritidshemmets status författas en egen del i läroplanen med begrepp från skolans värld och uppbyggd enligt samma mall som kursplaner i de olika ämnena trots att texternas syften skiljer sig åt. Centralt innehåll i kursplanerna behöver alla elever möta, medan det på fritidshemmet fungerar som exempel på innehåll som kan ingå i undervisningen. Formuleringen kring det kompletterande uppdraget ger stort tolkningsutrymme (Klerfelt & Ljusberg, 2022), vilket också syns i respondenternas svar. Flera verkar fokusera på första delen av meningen "fritidshemmet kompletterar skolan" och hänvisar till idéer om hur skolans ämnesinnehåll kan bearbetas på fritidshemmet med andra metoder. Idéer som de antingen genomfört på tidigare arbetsplatser eller med nuvarande elevgrupp. En respondent upplever att innehållet på fritidshemmet ska passa in i det innehåll som skolan har. Begreppet FRIPP är ett begrepp som lånats in från skolan och omformulerats för att signalera anknytningen till fritidshemmet. På så sätt skapas både igenkänning då den

språkliga klädedräkten pedagogisk planering utgår från skolans värld samtidigt som ordet även inrymmer fritidshemspedagogik. Frågan är om all fritidshemspersonal har samma förståelse av begreppet, eller om det enbart uppstår en illusion av förståelse (jämför Bourdieu & Passeron, 1977)? Ett tecken på att ett gemensamt språk mellan skola och fritidshem finns, kan vara hur lärare väger in FRIPPar i elevernas utvecklingssamtal.

Skolans prägel syns även då en lärare i fritidshem börjat benämna fritidshemmets aktiviteter som lektioner när personalen gjorde en omstart i organisationen för att skapa kvalitet. Elevernas protester möttes av hänvisningar till läroplanskapitlets centrala innehåll. I den kvalitativa funktionen ingår görandet som ska visa vägen till konkreta kunskaper (Biesta, 2009). Att luta sig mot det mer gripbara centrala innehållet kan ses som ett sätt att hantera och utföra fritidshemmets uppdrag eller en strategi för att kompensera elevgruppens socioekonomiska utsatthet genom att även låta fritidshemmets verksamhet bestå av konkret lärostoff. De tre utbildningsinriktningarna kvalitativ, social och subjektiv funktion går in i varandra, vilket också kan leda till en obalans om lärande blir detsamma som resultatuppvisning och prestationer inom den kvalitativa funktionen (Biesta, 2019). Biesta (2009) nämner också kunskapsresultat som en norm där de individer som inte når upp till av samhället accepterad nivå strävar efter det, vilket också hänger samman med den ökade hierarkin inom skolan (Lundgren, 1983) där fritidshemmets lägre rang kan berättiga arbetsinnehåll eller benämningar som imiterar skolans.

Lektioner är en beståndsdel av skolans symboliska kapital som alla är välbekanta med i och med sin tydliga inramning av innehåll och avsikt. När det finns en explicit planering underlättar det också utvärderingen. Skolans symboler såsom lektioner kan således obemärkt lyftas över till fritidshemmet för att skapa den trygga inramning som finns i skolan (jämför Bourdieu, 1977). I detta fall reagerade eleverna och hävdade sin rätt till inflytande som de har under fritidshemstid, varpå personalen förklarade att läroplanen också gäller på fritidshemmet. Styrdokumentets formuleringar blir här ett maktmedel som i de vuxnas ögon blir legitimt att använda (jämför Lundgren, 1983; Broady, 1991). Holmberg (2021) lyfter ett motsatt perspektiv och menar att lärare snarare döljer sin undervisningsagenda för eleverna eftersom de inte vill att eleverna ska tro att fritidshemsverksamheten utvecklats till ett skolliknande format. I fallet med personal som benämner aktiviteter som lektioner och tydliggör för eleverna att lärandet behöver bestå av diverse fasta och obligatoriska aktiviteter, förklaras syftet däremot helt öppet för eleverna. Respondenternas bedömning är också att deras elevgrupp har sämre förutsättningar att ta del av föreningslivet och därigenom kan fritidshemmet fungera som en brygga mellan hemmen och föreningarna.

Fritidshemmets lokaler kan dels bestå av egna rum dels vara inhysta i skolans klassrum. I det senre fallet kan lokalerna bestå av klassrummens stolar och bord, som inte är anpassade för fritidshemmets verksamhet och där fritidshemmet också har svårt att få tillräckligt utrymme (Boström, fl., 2015; SOU 2020:34). Respondenterna vittnade om hur lokalerna kan vara tillfredsställande men också dem där en del finns att önska. Det möblemang som klassrummet består av täcker inte fritidshemmets mer diversifierade behov. Även om de flesta av respondenternas fritidshem har egna lokaler så finns inte alltid möjligheter att skapa fritidshemsmiljöer där olika typer av verksamheter kan pågå. Därför betyder närheten till skogsområden en hel del för fritidshemmen.

...leder till utmaningar för lärare i fritidshem

Skolan har en självklar roll för alla samhällsmedborgare, medan det icke-obligatoriska fritidshemmets roll och uppdrag inte alltid är självklar ens för de personer som ska styra det.

När skolan och fritidshemmet dessutom har många gemensamma nämnare blir det svårare att separera deras olika uppdrag. Lärare i fritidshem arbetar alltid i skolan och blir präglad av skolmiljön, medan lärare inte arbetar på fritidshemmet. En grupp som företräds av det symboliska kapitalet med starka kedjor får också lättare att nå gemensamma beslut än de med svagt kopplade relationer (Bourdieu, 1990), vilket speglar relationerna för lärare i fritidshem som ofta står ensamma i sin yrkesroll och därmed får svårare att dryfta yrkesspecifika frågor (Karlsudd, 2023). Av föreliggande studies sju skolor fanns det på en skola två utbildade lärare i fritidshem och en annan med tre i personalen som är under utbildning. På övriga skolor är respondenterna ensamma i sin yrkesroll. Det finns en risk att lärare i fritidshem blir isolerade öar med små möjligheter till kollegiala samtal, vilket också statistiken visar med 63 elever per utbildad (Skolverket, 2023b).

I föreliggande studie utmärker sig en av skolorna, där läraren i fritidshems möjligheter att skapa goda förutsättningar för sina uppdrag grundar sig på det täta samarbete hon har med olika yrkeskategorier på skolan som är involverade i samma elevgrupper. Det finns också en förväntan från ledningen, som också deltar i utvecklingsarbetet. Alla nivåer är sammanlänkade med varandra i en organisation som fått växa fram under flera års tid. När det finns kontinuitet bland skolledare och personal och arbetsstyrkan kan arbeta utifrån samma normer och värderingar skapas en god grund för framgångsrikt resultat (Jarl, m.fl., 2016). Den lokala styrningen på en skola kan också stärka eller försvaga yrkesrollen för den enskilda läraren i fritidshem (Andersson, 2014). Här spelar rektors synlighet, eller osynlighet, i fritidshemmet också roll. Rektors kunskap kan driva fritidshemmets utveckling framåt vilket två respondenter har erfarenhet av, dels genom att vara insatt i fritidshemmets uppdrag dels genom att följa upp det arbete som pågår där. Trots rektors ökade kunskaper om fritidshemmet kan det förekomma skolledare som behöver informeras och läras upp av lärare i fritidshem (Ludvigsson & Falkner, 2019).

Vid dåligt fungerande samarbeten eller förutsättningar kan samarbete med lärare upplevas som dränerande. I vissa fall kan mötestid med lärare snäva in på hur lärare i fritidshem ska fungera som hjälplärare i klassrummet under skoltid, och känslan av att arbetet under skoltid inte berör fritidshemsundervisningen (Perselli & Hörnell, 2019; Lager & Gustavsson Nyckel, 2022). Ingen av respondenterna yppade att de hade dålig erfarenhet av samarbete med lärare i skolan och ingen hade heller uppfattningen att det kompletterande uppdraget innebär det arbete som utförs av dem i skolan. Däremot finns upplevelsen av att inte få de organisatoriska eller lokalmässiga förutsättningarna, som skiljer sig från skolans behov. I det symboliska kapitalet finns makt som en beståndsdel och det fungerar ibland i det fördolda (Bourdieu, 1977). Normer och makt går sida vid sida. Eftersom fritidshemmets och skolans arenor lappar över varandra, både vad gäller lokaler, elevunderlag och personal, kan det vara svårt att identifiera när skolans behov och normer blir maktutövning. Vid närmare granskning går det dock i föreliggande studies empiri att urskilja tre aspekter. Ur den ena aspekten uppmärksammas inte fritidshemmets behov därför att de inte ingår i skolans repertoar och därmed osynliggörs, vilket är fallet med bemanningsansvar. Ur den andra aspekten prioriteras ibland skolans behov framför fritidshemmet, gällande till exempel planeringstid och lokaler. Ur den tredje aspekten uppmärksammas inte, i tillräckligt hög utsträckning, betydelsen av samplanering mellan lärare i fritidshem och elevassistenter. Detta trots att läroplanskapitlet för fritidshem enligt respondenterna dels kan uppfattas som mer svärdefinierat dels att fritidshemsverksamheten i stort kan upplevas som komplex att navigera i, både för elever och elevassistenter. Nedan följer mer utförliga redogörelser för de tre aspekterna.

Det dagliga bemanningsansvaret som de flesta av respondenterna utför tar en del av planeringstiden i anspråk. Trots att bemanningsansvar inte hör hemma i planeringstiden vittnar en av respondenterna om en anmärkningsvärd lösning för att få möjlighet att avsäga sig ansvaret. Respondenten avstår en timmas planeringstid i veckan för att låta en av elevassistenterna sköta uppgiften. Angående planeringstid skapas dilemman då lärare i fritidshem också arbetar i skolan vilket leder till prioriteringar där arbetet på fritidshemmet med lägre status därmed underordnas skolan (Haglund & Boström, 2022) och planeringstiden mestadels viks åt arbetet under skoltid (Andersson, 2014), vilket får till följd att fritidshemmets olika uppdrag blir svåra att utföra (Lager, 2019). Det pågår en ständig balansakt mellan arbetet i skolan och på fritidshemmet (Ludvigsson & Falkner, 2019). Några av respondenterna upplever att deras arbete är spretigt och att det innefattar tre jobb i ett där arbetet på fritidshemmet ofta får stryka på foten, eller där schemat är så rörigt vilket föranleder läraren i fritidshem att själv hitta planeringstid där det passar.

Fritidshemmets lokaler tillhör antingen dem själva eller delas med skolan. Trots att fritidshemmet inte har de kunskapskrav som skolan, finns många gånger en liknande kategorisk uppdelning mellan grundskolans fritidshem och anpassade grundskolas fritidshem. Om lärmiljön är ett verktyg för att omsätta fritidshemmets styrdokument så blir det svårt när mallen utgår från skolans läroplan och personalen inte heller har mandat att påverka lärmiljön (Boström & Augustsson, 2016) utan i stället lånar lokalen som gäster (Boström, m.fl., 2015). En respondent har visserligen tillgång till klassrummen men utnyttjar inte dem eftersom fritidshemslokalerna bättre motsvarar de olika aktiviteterna som pågår under eftermiddagarna. I och med att eleverna från grundskolans fritidshem och det för anpassade grundskolankan kan röra sig fritt mellan lokalerna utökas också elevernas valmöjligheter. Lärmiljöer med varierande utformning ökar chanserna att fånga upp elevers motivation i olika sammanhang (Nordin Hultman, 2004). Däremot uppger läraren i fritidshem att försämringen i den nybyggda skolan består i att fritidshemslokalerna ligger långt ifrån varandra vilket försvårar elevernas möjligheter att snabbt kunna röra sig mellan avdelningarna, men ingen i planeringsstadiet av den nya skolan efterfrågade personalens erfarenheter och tankar av rumsdispositionerna.

I en annan skola har fritidshemmet förlorat delar av sina egna lokaler till skolan varpå de två fritidsrummen som återstår uppvisar en begränsad repertoar med aktiviteter. Även om fritidshem får tillgång till klassrum och därmed lokalyta så kan inte klassrumsmiljöer ersätta fritidshemmets behov av diversifierade miljöer (Boström, m.fl., 2015). När eleverna under fritidshemstiden försvinner till sina respektive klassrum försvåras också möjligheter till samspel. Skolan ska inom en snar framtid byggas om och då hoppas personalen att skolgården som är separerad från grundskolans skolgård i stället kommer vara gemensam för att öka möjligheter till möten mellan elever. Flera respondenter berättar i uppskattande ordalag om närheten till skogen som fungerar som ett komplement till fritidshemmets inne- och utemiljöer. När skolans norm för hur en lärmiljö är designad (jämför Bourdieu, 1977) får denna makt konsekvenser för fritidshemmets möjlighet att forma en variationsrik miljö som behöver innehålla lekmaterial och möbleringar med en mängd olika syften. Två skolor i föreliggande studie har därför sett sig föranledda att hitta något mer ovanliga lösningar. Ena skolan har sökt och fått fondmedel för att kunna utrusta ett rum. Den andra skolan har samlat in pengar för inköp av lekmaterial.

Låg andel utbildade lärare i fritidshem i kombination den i anpassade grundskolan stora andelen elevassistenter, skapar behov av mötesytor med respektive arbetslag för att

gemensamt forma undervisningen. Även rektorer ser det nödvändiga i att organisera kollegiala diskussioner (Jonsson, 2021). Hur denna mötesorganisation ser ut på respondenternas skolor är varierande. På den skola där alla nivåer är involverade i olika möteskonstellationer är läraren i fritidshem nöjd med hur hon kan nå ut med syfte och innehåll för fritidshemmet. På resterande skolor ser det annorlunda ut. En skola har tidigare haft täta fritidsmöten med alla elevassistenterna, men sedan fått dessa helt bortrationaliserade, vilket fått till följd att nyanställda elevassistenter inte längre är insatta i läroplanskapitlet. Respondenten menade också att arbetet med styrdokument är ett långsiktigt arbete med olika synvinklar som behöver få ta tid och att den möjligheten inte finns i nuläget överhuvudtaget.

Lärarna i fritidshem kan också behöva strida för att få hålla fritidsmöten, både att få till möten med elevassistenterna en gång per månad och att få fortsätta träffa de andra avdelningarnas fritidshemsansvariga en gång i veckan. Denna erfarenhet stämmer överens med Ackesjö, m.fl. (2016) som menar att lärare i fritidshem behöver stå på barriaderna för att hävda sin professionella identitet. Respondenterna ser också att en mer eller mindre stor del av fritidsmötena upptas av praktiska frågor vilket är ytterligare en hindrande faktor i arbetet med läroplanens syftestext. Det kan också vara glesa möten vilket inte skapar någon kontinuitet. I stället blir det snabbutvärderingar och samtal i korridoren för att lösa akuta frågor. När samreflektion med kollegor inte finns på plats blir konsekvenserna brist på systematiskt kvalitetsarbete som i sin tur riskerar ogenomtänkt verksamhet (Haglund & Boström, 2022).

Om inte ett gemensamt språk finns mellan de som ska utföra fritidshemmets undervisning så skapas en distans mellan personalen (jämför Bourdieu & Passeron, 1977), vilket syns i en respondents tal om det massiva arbetet som skulle behövas för att elevassistenterna ska bli insatta i läroplanskapitlets idéer. När de inte ges tillgång till styrdokumentet, därför att tid till samtal mellan lärare i fritidshem och elevassistenter är otillräcklig, behöver den utbildade personalen i stället anpassa undervisning och språk så elevassistenter ska kunna utföra den planerade undervisningen. När innehållet i ett samtal blir för abstrakt behöver en av samtalets partner fokusera på att nå fram till den andre (Bourdieu och Passeron, 1977).

De kompletterande och kompensatoriska uppdragen...

Respondenternas reflektioner kring de kompletterande och kompensatoriska uppdragen visar på en otydlig gräns gentemot undervisningen i stort. Ibland framträdde en klarare bild av just det kompletterande uppdraget, medan det andra gånger snarare handlade om undervisningen på fritidshemmet rent generellt. En förklaring skulle kunna vara att all undervisning på fritidshemmet kan benämnas som komplement till skolans undervisning enbart för att den bedrivs under samma tak men under andra premisser. Det som Ankerstjerne (2015) beskriver som en "kulturkamp" mellan en självstyrningspedagogik och en lärandepedagogik förefaller vara en kamp som är reell även för lärarna i denna studie. En respondent ställde frågan om vad det kompletterande uppdraget egentligen handlar om och svarade själv genom att ställa ytterligare en fråga om det innebär att trycka in mer skolkunskaper eller att ge eleverna friutrymme?

De kompletterande och kompensatoriska uppdragen är en del av fritidshemmets undervisning, och består i sin tur av ett flertal delbegrepp. När de olika skikten ska identifieras och klassificeras flyter tolkningarna ibland in i varandra. Detta syns både i forskning och i denna studies empiri. Gruppaktivitet är exempel på en term som återfinns i båda uppdragen. Under intervjuerna gick det dessutom att uppfatta en osäkerhet kring innebörden av de kompletterande och kompensatoriska uppdragen. Flera av deltagarna hade inte fått möjlighet, eller krav på, att reflektera över dess syften i den egna praktiken. Det kompletterande

uppdraget hade flera deltagare uppfattningar om, medan det kompensatoriska uppdraget var det ingen som tänkt på.

I och med de många definitionerna som är inbyggt i det kompletterande uppdraget finns också risken att några delar faller bort. Definitionen kan delas upp i fyra delar: 1) ”Fritidshemmets undervisning kompletterar skolan... 2) genom att lärandet i högre grad vara... 3) grupporienterat, situationsstyrt och upplevelsebaserat... 4) samt utgå från elevernas behov, intressen och initiativ” (Lgr22, 2022, s. 25). Det förefaller som om flera deltagare tagit till sig första delen och därmed tolkar in att fritidshemmets roll står i förbindelse med skolans innehåll, men att bearbetningen på fritidshemmet görs i annan form, framför allt mer praktiskt. När detta förhållningssätt förs på tal kretsar det mest kring allmänt lärostoff såsom att ramsräkna kottar vid skogsvistelse eller pennor som ska städas upp, vilket speglar den kvalitativa funktionen där mer konkreta kunskaper är centralt (jämför Biesta, 2009).

Att lyfta över skolans tema till fritidshemmet visar sig inte vara hållbart när gruppen på fritidshemmet består av elever från ett flertal olika klasser. Två respondenter värjer sig mot tanken att fritidshemmet ska vara skolans förlängda arm. De pekar i stället på betydelsen av att eleverna där ska få möta något annat, att få känna tillhörighet i grupp då möjligheter finns att umgås med elever från andra klasser och i vissa fall skolformer, att få vila, att få nya upplevelser, att få bestämma. Detta kan ses som en invändning mot skolans hegemoni. Konkret lärande nämns också med exemplet vatten där eleverna kan uppleva vattnets olika former genom att plocka in snö som får smälta till flytande form. Respondenterna återkom till upplevelser som en betydelsefull ingrediens för att skapa intressen men där redovisade krav på kunskaper inte är aktuellt. Däremot att få erfarenheter. Om eleverna uppvisar ämneskunskaper är det en bonus, men inget krav. Även Perselli och Hörnell (2019) respondenter avser komplement som förhållningssätt, material och innehåll skilt från skolans. Emellertid finns i föreliggande studies empiri inte tolkningsvarianten som innebär undervisning i ett skolämne under skoltid och att komplementet helt sonika består av att arbeta i skolan under skoldagen (Lager & Gustafsson Nyckel, 2022; Perselli & Hörnell, 2019; Andersson, 2014).

Läroplanens formuleringar av uppdraget är otydliga, vilket leder till olika förhållningssätt och att lärare i fritidshem inte förhåller sig till de tre delarna: situationsstyrt, upplevelsebaserat och grupporienterat (Lager & Gustafsson Nyckel, 2022). Inte heller respondenterna i denna studie nämnde de tre begreppen, förutom det grupporienterade vid ett tillfälle. Däremot var termerna inbakade i respondenternas övriga beskrivningar. När begreppen inte explicit samtals kring finns risken att framför allt det situationsstyrda aldrig lyfts, då det är det mest komplexa förhållningssättet, både svårare att få syn på, lyfta in i undervisningens planering och utvärdera (Ackesjö & Haglund, 2021). På samma gång innebär förhållningssättet att eleven blir ett självständigt subjekt. Här finns paralleller med subjektifikation som Biesta (2020) på ett liknande sätt finner svårt att greppa, samtidigt som det är eftersträvansvärt eftersom det bidrar till självständighet (Biesta, 2009). Dockleken är ett tydligt exempel på när de tre underbegreppen grupporienterat, upplevelsebaserat och situationsstyrt ryms i en och samma aktivitet. Det grupporienterade och upplevelsebaserade är mer självklara begrepp som respondenterna återkommer till. Kanske för att det är förhållningssätt som, till skillnad från det situationsstyrda, går att identifiera, implementera och utvärdera. De ingår också i fritidshemmets traditionella lärandekultur och kan därmed få plats i Biestas (2009) socialisationsbegrepp. Samtidigt skulle de också kunna platsa i den kvalitativa funktionen då

det rör sig om fritidshemspedagogiska värden som förmedlas. Biesta (2019) menar i sammanhanget att hans begrepp inte heller alltid går att separera.

Det intressebaserade lyftes många gånger under intervjuerna och även hur elevernas deltagande i verksamheten konstrueras bland annat genom fritidshemsråd. Strategin att låta eleverna uttrycka sin vilja i demokratisk anda är lånad från skolvärlden. Även om det kan tyckas lättare att genomföra elevdemokrati på fritidshemmet jämfört med i skolan, eftersom grunden i undervisningen vilar på elevernas behov, så är det inte helt lätthanterligt verktyg att använda. Liksom i det reguljära fritidshemmet så är det de vuxna som styr formen och villkoren (Holmberg, 2018). På fritidshem med enbart elever från anpassade grundskolan eller inkluderade elever behöver lärare i fritidshem uppfinna former för att ge elever med IF möjlighet till delaktighet, vilket görs i mindre grupper eller enskilda intervjuer av elever för att ta reda på deras önskemål. Elever som föredrar mindre sammanhang kan lämna önskemål separat till personal. När fritidsråd inte anses som en fungerande metod för delaktighet kan andra strategier bestå av att presentera en ny aktivitet under längre tid för att se om intresse finns, eller låta eleven efter en tid lämna röd eller grön lapp.

Trots att respondenterna till en början hade vaga uppfattningar om det kompensatoriska uppdraget kunde de sedan räkna upp ett flertal specifika exempel. En respondent menade att lärare i fritidshem ibland utför uppgifter kopplade till styrdokument utan att vara medvetna om det, vilket skulle behövas. Undervisningens kvalifikationsaspekt (Biesta, 2020) är synlig i det tydliga görandet då lärare i fritidshem undervisar kompensatoriskt genom att använda AKK (alternativ och kompletterande kommunikation), förklarar avvikande beteende för omgivningen, introducerar föreningsverksamhet i utanförskapsområden och gör utflykter till platser som eleverna inte annars kommit till. Respondenterna lyfte ytterligare två exempel där det ena handlar om att steg för steg introducera en aktivitet för en elev som har svårt att delta och det andra grundar sig i fritidshemmets möjlighet att låta elever få träning i interaktion med elever utanför den egna klassgruppen. På fritidshemmen med inkludering blir detta än tydligare.

I de fall när språkstödjande arbetssätt används i skolan följer det med in i fritidshemmets arbete med dilemmaberättelser då i förväg valda ord förklaras och stöds med bilder för elever som inte lärt sig läsa, vilket hjälper både elever från anpassade grundskolan och språksvaga elever. I denna kontext är gränsen mellan skola och fritidshem utsuddad och fritidshemmet antar en mer kvalitativ funktion med värden som språkstödjande och anpassad undervisning. Lärare i fritidshem intar en görande roll vars syfte är att träna förmågor som kan leda till specifika kunskaper (jämför Biesta, 2009), i detta fall ett utökat ordförråd. De lärare i fritidshem som arbetar i socioekonomiskt utsatta områden ser också det kompensatoriska i relation till normer och strävar efter att presentera och föra in aktiviteter eleverna inte själva skulle sökt sig till. Ett konstprojekt har till exempel genomförts och personalen är inte främmande för att gå på opera med eleverna. Ljusberg och Klerfelt (2022) framhäver, i sin förklaring av syftet med det kompensatoriska uppdraget, att ge elever tillgång till andra barns miljöer.

Fritidshemmets undervisning uppfattas av somliga lärare i fritidshem som ett sammanhang där inkludering lättare kan genomföras. Samtidigt kan aktiviteterna behöva anpassas även i en fritidshemskontext (Karlsudd, 2023). Det kan föreligga en otydlighet kring om personalen egentligen har fått ett formellt uppdrag att anpassa verksamheten till eleverna från anpassade grundskolan, vilket är en fråga som kan lyftas med ledningen. Kunskap kring IF hade en

respondent fått från att själv ha fördjupat sig i diagnoser både gällande IF och NPF och gått på fortbildningskurser.

...gör elever till subjekt

Biesta (2018) ifrågasätter likhetstecknet mellan utbildning och skolutbildning, där elever ses som objekt i mötet med "rätt" typ av kunskapsförmedling, i stället för synen på elever som demokratiska subjekt i sin egen rätt, där det också finns en nyfikenhet på individens förmågor. Den vuxne behöver också i sammanhanget inaktivera sin traditionella lärarroll för att i stället fokusera på en mer jämbördig relation, vilket Biesta (2019) benämner som vuxenhet och som handlar om att släppa in den andre förbehållslöst och ge personen frihet. Det finns en dialog. Med detta förhållningssätt blir varje nytt möte unikt med nya förutsättningar men också risker att misslyckas. Ett exempel på detta förhållningssätt är leksituationen där eleverna önskat dockor som lekartefakt. Läraren i fritidshem smög då in skolans tema vatten och diktade upp en historia om att dockorna kvällen innan hade hoppat i lera och behövde ett rejält bad. Iscensättningen för lek var därmed klar. Efter en stunds lekande bytte badet skepnad till chipsgryta. Läraren i fritidshem hakade på genom att fråga vad hon kunde hjälpa till med och en diskussion om vilka redskap som behövdes i matlagningen uppstod. Nordin Hultman (2004) menar att det finns en risk för att lärmiljöer stänger in barns lärande i stället för att som i detta fall utvidga förloppet, låta barnen styra och de vuxna ingå på samma villkor som barnen. Ytterligare två exempel handlade om skogsvistelser då eleverna kan få frågan vad de vill titta extra noga på, varpå en fördjupning kring det utvalda sker eller när önskemål om kostsamma utflykter lyfts av eleverna och i stället för att avfärda förslaget diskuterar elever och vuxna fram möjliga lösningar.

För att bedriva kompensatorisk undervisning behöver förkunskaper, om hur behoven ser ut, finnas. Att identifiera kollektiva behov i en fritidsgrupp kan vara en utmaning eftersom kollektivet består av elever med individuella behov. De stora elevgrupperna på fritidshem har uppmärksammats sedan sammanslagningen med skolan infördes på 90-talet. Konsekvensen blir att elevers behov beskrivs utifrån hela gruppen eftersom organisationen inte medger flera parallella aktiviteter då de kräver större flexibilitet (Ludvigsson & Falkner, 2019). De oförutsägbara riskerna och öppenheten mot eleverna försvinner därmed också och de förvandlas till objekt (Biesta, 2019). En annan lösning stod en av studiens skolor för då viss fritidshemstid organiseras av aktörer utanför skolan. Härigenom kan kvarvarande grupps behov lättare tillgodoses och eleverna får ökade möjligheter att bli subjekt, inte bara objekt som behöver anpassa sig till resterande grupp.

Att bedriva kompensatorisk undervisning verkar för övrigt göras i varierande grad. I hur stor utsträckning anpassning av undervisningen sker är däremot svårt att veta. På fritidshemmen i denna studie, knutna till anpassade grundskolan eller fritidshem med ett flertal inkluderade elever verkar anpassningar vara en del av undervisningen, till skillnad från det Karlsudd (2023) sett i en studie, där han inte fann några indikationer på ett kompensatoriskt förhållningssätt eller överhuvudtaget något fokus på att kompensera för elevers begränsningar. En tolkning kan vara att när elever från anpassade grundskolan utgör en markant del i en fritidshemsgrupp och personal dessutom följer med under hela elevens dag följer även anpassningar med under fritidshemstiden. De flesta nämner bildstöd i form av förtydligande schemabilder, medan det också finns ett ifrågasättande av hur långt lärare i fritidshems ansvarsområde sträcker sig gällande anpassningar under fritidshemstid. Ingen nämnde handledning av specialpedagog, vilket stämmer med det Karlsudd (2023) menar kring att fritidshemspersonalen sällan kontaktar speciallärare eller specialpedagog för råd.

Den kompensatoriska undervisningen i skolan i form av anpassningar leder till kategorisk uppdelning av elever. När skolans organisation blir symbolisk makt formar den på ett osynligt sätt även fritidshemmets praktik (jämför Bourdieu, 1977). Den lokalmässiga uppdelningen mellan grundskolans elever och anpassade grundskolans elever tas över av fritidshemmet. När makten däremot är bruten i de fritidshem med inkluderande verksamhet, finns exempel på hur personalen kan skapa lärmiljöer med flera olika svårighetsgrader och eleverna därmed fritt kan röra sig mellan dessa beroende på behov.

Då den vuxne har uppfattningar om olika sätt eleven bör kompenseras börjar i samma stund inramningen av eleven och en förutfattad mening om vem eleven är. Även om intentionen är god och anpassningar behöver göras så utgår det från den vuxnes uppfattning om vem eleven är. I tidigare nämnd docklek flödade i stället processen mellan lärare i fritidshem och elever genom att läraren utgick från material som intresserade eleverna, förde in innehåll från skolan, varpå eleverna själva tog över initiativet medan den vuxne intog en responsiv roll. En intrikat process med ett flertal komponenter, både material och innehållsidé, som tillsammans utmynnar i en aktivitet där elever och vuxna deltar på jämlika villkor. Denna scen illustrerar det som Biesta (2019) benämner mellanområde och vuxenhet. I mellanområdet händer oväntade saker, så som vid scenbytet från bad till matlagning. Det kräver uppmärksamhet och engagemang från den vuxne vilket också skedde då läraren i fritidshem stannade kvar för att fortsätta bekräfta leken. Genom sitt agerande förmedlade hon, utifrån Biestas idéer, att deras handlingar innebar kommunikation som väckte reaktion hos de andra och att det de gjorde hade betydelse. Även om läraren i fritidshem hade en plan från början så var det bara ett verktyg för att sätta i gång interaktionen, där hon själv så småningom enbart hade en biroll, och samtidigt kunde observera händelseförloppet och elevernas samspel varpå en autentisk samexistens med den vuxne som medundersökare uppstod (jämför Biesta, 2019). Om enbart kunskapsresultat står i fokus kan det osynliggöra meningsfulla relationer och innehåll som uppstår i stunden (Biesta, 2020).

Enligt Hultman Nordin (2004) formar barn själva sin identitet utifrån olika situationer barnet befinner sig i och att det därför heller inte går att göras till objekt utifrån den vuxnes fasta uppfattning om barnet eftersom detta ändras i barnets olika miljöer och sammanhang. Elevens identitet är på så sätt aldrig konstant och det går inte heller att enbart utifrån ett utvecklingspsykologiskt perspektiv befästa elevens beteende och läggning. När skolan bedriver kategorisk undervisning är det olyckligtvis just en etikettering av elevens intellektuella nivå som bestämmer elevens möjligheter. Skolan blir subjektet som omvandlar eleven till objekt och därmed också hindrar elevens chanser till handling och frihet. Detta står i motsättning till den ursprungliga tanken som egentligen bygger på emancipationslogiken där lärarens interventioner, utifrån dennes objektiva kunskapsbild av eleven, i själva verket ska befria eleven (Biesta, 2019).

För elever med grav IF i kombination med rörelsehinder finns ytterligare en risk att de görs till objekt, även om syftet med alla interventioner är att underlätta elevens liv och kunskapsinhämtande. Med en respondents ord har vuxna en avsevärd makt över eleverna, men lyfter också ett exempel då en observant vuxen förvandlar eleven till subjekt när elevens intresse för grundskoleeleverna tas fasta på genom att möjliggöra möten. Om separering görs för att ge elever med IF bättre akademiska förutsättningar att utvecklas i sina skolämnen, så kan det samtidigt bidra till att hämma den sociala utvecklingen (Rapp & Corral Granados, 2021). Således finns kunskap om negativa följder av kategorisk undervisning, medan positiva exempel på relationellt lärande behöver lyftas i högre grad så att förebilder kan skapas.

De respondenter som företrädde skolor med inkluderande undervisning argumenterade med enfasett för denna undervisning var att föredra. Deras observationer kretsade kring hur leken och aktiviteterna på fritidshemmet skapar en naturlig miljö för inkludering där eleverna också själva leder inkluderingen. Elever tar inte hänsyn till utvecklingspsykologiska fack. Om de får tillgång till olika lärmiljöer med en variation av material och syften så får de också möjlighet att visa upp olika förmågor, som inte alltid syns i skolans färdigdisponerade lärmiljöer (Nordin Hultman, 2004). Den relationella aspekten poängteras också av respondenterna med beskrivningen av hur grundskoleelever utvecklat ett naturligt förhållningssätt till elever i den anpassade grundskolan, där lekarna utgör det kitt som för ihop dem. Respondenterna framhöll också att kontakten eleverna emellan är något som alla elever drar fördel av. Även om det är personalen som till viss del skapar förutsättningarna genom aktiviteter, så kan eleverna själva styra kontakten med varandra och ta initiativ till gemensamma lekar där även elever från anpassade grundskolan verkar ha en självklar roll. Detta är i linje med Nordin Hultmans (2004) formulering kring hur barns agerande "uppstår" i olika miljöer och sammanhang. Eftersom fritidshemmen ger dessa elever möjlighet att interagera, oavsett skolform, är det på fritidshemmet och inte i skolan de ges dessa tillfällen, och kan också därigenom skapa och visa egna nya roller. I de möten som uppstår mellan elever från grundskola och anpassade grundskolan återfinns också det mer sällsynta situationsstyrda lärandet som också utmärker fritidshemmets rörliga natur där spontana samspel och initiativ ständigt uppkommer, då eleverna också kan bli subjekt på sina egna villkor. De är själva aktiva i sin utbildning i stället för att enbart ta del av vuxnas stoff för lärande (jämför Biesta, 2009).

Avslutning

Antal studier av fritidshem är betydligt färre i jämförelse med studier av skolan. Hur undervisningen bedrivs och praktiken ser ut på fritidshem knutna till anpassade grundskolan är än mindre beforskat. Då fritidshemmet befinner sig nära den obligatoriska skolan, både lokalmässigt, organisatoriskt och begreppsmässigt blir det också svårare att urskilja den fritidshemspedagogiska praktiken. Det symboliska kapital skolan bär på påverkar därmed fritidshemmets styrning.

På skolorna i föreliggande studie med flertalet utbildade syns en tydligare riktning därför att reflekterande samtal kan föras, parallellt med kontinuerliga observationer av verksamheten. Många fritidshem består av enskilda yrkesutbildade lärare i fritidshem, som ska planera, utföra och utvärdera undervisningen i samarbete med elevassistenter som också behöver få handledning därför att de utför delegerad undervisning. För att förmedla syftet med undervisningen till elevassistenterna behöver lärare i fritidshem först själva reflektera över uppdragen. Fritidshemmets mer abstrakta läroplanskod (jämför Lundgren, 1983) speglas i respondenternas syn på att undervisningen förmedlar andra värden än de som skolan har. Samtidigt riskerar undervisningen att leda till en mer konkret läroplanskod med uttalat kunskapsstoff som presenteras för eleverna. Den springande punkten är kunskapskrav. Eftersom fritidshemmet inte har kunskapskrav så borde verksamheten ha stort handlingsutrymme, men i och med utbildningsuppdraget riskerar undervisningen att bli skolifierad. En annan uppfattning handlar om att fritidshemspedagogiken är mer konkret då eleverna möter innehåll av mer praktisk karaktär.

Fritidshemmet kommer till sin rätt när andra värden än de som finns i skolan, presenteras och lyser klart. Då kan fritidshemmet komplettera skolan reellt. Med hjälp av Biestas (2009; 2018; 2019; 2020) teorier rörande alternativa sätt att se på utbildning där eleven blir subjekt, går det att urskilja fritidshemmets inriktning där strävan är att organisera en verksamhet utifrån elevernas behov.

Fortsatt forskning

Eftersom lite forskning finns kring fritidshem knutna till anpassade grundskolan, hade fler perspektiv därifrån varit önskvärda, till exempel elevers delaktighet eller hur undervisningen understödjer de sju förmågorna som nämns i slutet av kapitel fyra syftesdel i läroplanen.

Då det förekommer fritidshem med blandat elevunderlag från både grundskolan och anpassade grundskolan, skulle en jämförande studie mellan arbets- och förhållningssätt i ett reguljärt fritidshem eller fritidshem enbart knutet till anpassade grundskolan och fritidshem med inkluderade elever vara av intresse. Här hade även intervjuer med föräldrar belyst deras tankar kring deras barns upplevelser.

En observationsstudie på ett fritidshem med elever både från grundskolan och anpassade grundskolan hade gett en direkt inblick i hur elevernas samspel ser ut. Detta hade kunnat kombineras med intervju av läraren eller lärarna i fritidshem.

Erfarenheten från denna studie visar på vikten av samarbete mellan skolans alla nivåer för att kunna skapa ett väl fungerande fritidshem med elever från olika skolformer. Därför hade intervjuer med både elevassistenter, lärare i fritidshem, eventuellt klasslärare, rektor som ansvarar för samma elevgrupp varit en givande studie.

Specialpedagogik och fritidshemspedagogik har i mångt och mycket, enligt mig, samma ingång till eleverna. Det är lärmiljön och de vuxna som ska anpassas till eleverna. Därför hade en studie med syftet att visa på likheter mellan dessa pedagogiska förhållningssätt kunnat genomföras.

Referenslista

- Ackesjö, H., Nordäng, U. K. & Lindqvist, P. (2016). "Att jag kallar mig själv för lärare i fritidshem uppfattar jag skapar en viss provokation". Om de nya grundlärarna med inriktning mot fritidshem. *Educare*, 2016, (1), 86-108.
- Ackesjö, H. & Haglund, B. (2021). Fritidspedagogisk undervisning: en fråga om intentionalitet, situationsstyrning och inbäddning. *Utbildning och lärande*, 16 (1), 69-87.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion - Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Andersson, B. (2013). Nya fritidspedagoger -I spänningsfältet mellan tradition och nya styrformer [Doktorsavhandling]. Umeå Universitet.
- Andersson, B. (2014). Vad händer med fritidspedagogyrket och fritidspedagogiken i Sverige? *BARN -Forskning om barn og barndom i Norden*, 32 (3), 61-74.
- Andersson, B. (2020). Fritidshemmets utveckling ur ett styrningsperspektiv. I: B. Haglund, J. Gustavsson Nyckel & K. Lager (Red.), *Fritidshemmets pedagogik i en ny tid* (s. 35-58). Gleerups.
- Ankerstjerne, T. (2015). Fritidspedagogik -förr, nu och i en nära framtid. I: T. Ankerstjerne (red.), *Perspektiv på fritidshemspedagogik* (s. 139-170). Studentlitteratur.
- Berger, P. L. & Luckman, T. (1966/2011). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Penguin books.
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/gu/detail.action?docID=1804796> eller <http://perflensburg.se/Berger%20social-construction-of-reality.pdf>
- Bernstein, B. (1983). Några aspekter av relationerna mellan utbildning och produktion. I B. Bernstein och U. P. Lundgren (Red.), *Makt, kontroll och pedagogik. Studier av den kulturella reproduktionen* (s. 22-47). Liber förlag.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Education assessment, evaluation and accountability*, 21 (1), 33-46.
- Biesta, G. (2018). Gert Biesta thinking philosophically about education. I J. Quay, J. Bleazby, S. A. Stolz, M. Toscano & S. Webster (Red.), *Theory and philosophy in education research: methodological dialogues*. Routledge.
- Biesta, G. (2019). *Undervisningens återkomst*. Natur och kultur.
- Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational theory*, 70 (1), 89-104.
- Boström, L., Hörnel, A. & Frykland, M. (2015). Learning Environments at Leisure Time Centres in Sweden: A Comprehensive Survey Of Staff Perception. *International Journal for Research on Extended Education*, 3 (1), 5-23.

- Boström, L. & Augustsson, G. (2016). Learning environments in Swedish leisure-time centres. (In)Equality, 'schooling', and lack of independence. *International Journal for Research on Extended Education*, 4 (1), 125-145.
- Boström, L., Orwehag, M. & Elvstrand, H. (2022). På spaning efter fritidshemmets didaktik. *Acta Didactica Norden*, 16 (1), 1-27. <https://doi.org/10.5617/adno.8834>
- Bourdieu, P. (1977). Sur le pouvoir symbolique. *Annales: histoire, sciences sociales*, 32 (3), 405.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Cambridge: Polity; New ed. https://monoskop.org/images/8/88/Bourdieu_Pierre_The_Logic_of_Practice_1990.pdf
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1977). Pedagogisk och språklig auktoritet. I B. Berner, S. Callewaert & H. Silberbrandt. *Skola, ideologi och samhälle*. Wahlström & Widstrand.
- Brante, G. (2016). Allmän didaktik och ämnesdidaktik -en inledande diskussion till gränser och anspråk. *Nordisk tidskrift för allmän didaktik*, 2 (1), 52-68.
- Broady, D. (1991). *Sociologi och epistemologi: om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. HLS.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press, pp.66-85. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.2307/j.ctv136c601>
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber AB.
- Calander, F. (1999). *Från fritidens pedagog till hjälplärare* [Doktorsavhandling]. Uppsala Universitet.
- Carle, J. (1991). Pierre Bourdieu och klassamhällets reproduktion. I P. Månsson (Red.), *Moderna samhällsteorier: Traditioner, riktningar, teoretiker* (s. 345-381). Prisma.
- Dahlin Ivanoff, S. & Holmgren, K. (2017). *Fokusgrupper*. Studentlitteratur.
- Finfgeld-Connett, D. (2014). Use of content analysis to conduct knowledge-building and theory-generating qualitative systematic reviews. *Qualitative research*, 14 (3), 341-352.
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research* (5:e uppl.). Sage.
- Haglund, B. (2009). Fritid som diskurs och innehåll: En problematisering av verksamheten vid after-school programs och fritidshem. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 14 (1), 22.
- Haglund, B. (2015). Pupil's opportunities to influence activities: a study of everyday practice at a Swedish leisure-time centre. *Early child development and care*, 185 (10), 1556-1568.
- Haglund, B. (2018). Men de flesta har en liknande situation.: Ett narrativ om bristande personella resurser och omgivningens begränsade förväntningar. *BARN -Forskning om barn og barndom i Norden*, 36 (2), 75-92.

- Haglund, B. & Boström, L. (2022). Everyday practices in Swedish school-age educare centres: a reproduction of subordination and difficulty in fulfilling their mission. *Early Child Development and Care*, 192 (2), 248-262.
- Hansen Orwehag, M. & Mårdsjö, A-C. (2011). Lärande i fria miljöer. I A. Klerfelt & B. Haglund (Red.), *Fritidspedagogik -fritidshemmets teorier och praktiker* (s. 115-136). Liber.
- Holmberg, L. (2018). *Konsten att producera lärande demokrater* [Doktorsavhandling]. Stockholm.
- Holmberg, L. (2021). To teach undercover. A liberal art of rule. *IJREE*, 9 (1), 57-68.
- Hsieh, H-F. & Shannon, S. E. (2004). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative health research*, 15 (9), 1277-1288.
- Jacobsson, K. & Skansholm, A. (2019). *Handbok i uppsatsskrivande*. Studentlitteratur.
- Jarl, M., Blossing, U. & Andersson, K. (2016). Skolans organisation påverkar resultaten. *Vetenskapsrådets resultatdialog*, s. 72-77.
- Jonsson, K. (2021). *Socialt lärande -en intervjustudie med fritidshemspersonal och fritidshemsrektor* [Doktorsavhandling]. Mälardalens universitet.
- Karlsudd, P. (2023). Inclusion through participation: Fostering Pupils' Feeling of Belonging in Swedish After-School Care. *Education Sciences*, 13 (4), 376.
<https://doi.org/10.3390/educsci13040376>
- Klafki, W. (1995). Didactic analysis as the core of preparation of instruction. *Journal of curriculum studies*, 27 (1), 13-30. <https://doi.org/10.1080/0022027950270103>
- Klerfelt, A. & Ljusberg, A-L. (2018). Eliciting concepts in the field of Extended Education. A Swedish provoke. *International Journal for Research on Extended Education*, 6 (2), 122-131.
- Krippendorff, K. (2018). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Incorporated. <https://methods-sagepub-com.ezproxy.ub.gu.se/book/content-analysis-4e>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Lager, K. (2015). *I spänningsfältet mellan kontroll och utveckling* [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Lager, K. (2019). Leisure-time centres: social pedagogical tradition in educational practice. *Early child development and care*, 189, (12), 2005-2017.
- Lager, K. (2020). Systematiskt kvalitetsarbete i fritidshem. I: B. Haglund, J. Gustavsson Nyckel & K. Lager (Red.), *Fritidshemmets pedagogik i en ny tid* (s. 35-58). Gleerups.
- Lager, K. & Gustafsson-Nyckel, J. (2022). Teachers Enacting Complementation and Compensation in a Practice under Strain - Policy and Practice in Swedish School-Age EduCare. *IJREE -International Journal for Research in Extended Education*, 9 (1-2021), 7-21.

- Lave, J & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lindgren, S-Å. (1991). Michel Foucault och sanningens historia. I P. Månsson (Red.), *Moderna samhällsteorier: Traditioner, riktningar, teoretiker* (s. 318-344). Prisma.
- Ljusberg, A-L. & Klerfelt, A. (2022). A critical scrutiny and discussion of the significance of complementation and compensation viewed from different aspects of Extended Education in different countries. *IJREE -International Journal for Research on Extended Education*, 9, (1-2021), 4-6.
- Ludvigsson, A. & Falkner, C. (2019). Fritidshem -ett gränsland i utbildningslandskapet. *Nordisk tidsskrift för pedagogikk och og kritikk*, 6, 13-26.
- Lundgren, U. P. (1983). Utbildning och arbete. I B. Bernstein och U. P. Lundgren (Red.), *Makt, kontroll och pedagogik. Studier av den kulturella reproduktionen* (s. 9-21). Liber förlag.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. (2022). Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning>
- Nordin Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande* [Doktorsavhandling]. Stockholms Universitet. Liber AB.
- Norqvist, M. (2022). *Fritidshemmets läroplan under förhandling: formulering, tolkning och realisering av del fyra i Lgr 11* [Doktorsavhandling]. Umeå Universitet. <https://umu.divaportal.org/smash/get/diva2:1692591/FULLTEXT01.pdf>
- Närvänen, A. L. & Elvstrand, H. (2015). What is participation? Pedagogues' interpretative repertoires and ideological dilemmas regarding children's participation in Swedish leisure-time centres. *IJREE: International Journal for Research on Extended Education*, 3 (2), 61-78.
- Orwehag, M. (2020). Didaktik i fritidshemmet. I B. Haglund, J. Gustafsson Nyckel & K. Lager (Red.), *Fritidshemmets pedagogik i en ny tid* (s. 139-170). Gleerups.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage publications.
- Perselli, A-K & Hörnell, A. (2019). Fritidspedagogers förståelse av det kompletterande uppdraget. *BARN -Forskning om barn og barndom i Norden*, 37 (1), 63-79.
- Pihlgren, A. S. (2017). *Fritidshemmets mål och resultat: att planera och utvärdera*. Studentlitteratur.
- Plantenga, J. & Remery, C. (2017). Out-of-school childcare: Exploring availability and quality in EU member states. *Journal of European social policy*, 27 (1), 25-39.
- Radimská, R. (2002). Pierre Bourdieu: Sociologist of Dominance and of the Dominated. *Czech Sociological Review*, 38 (3), 395-398.
- Rapp, A-C & Corral-Granados, A. (2021). Understanding inclusive education - a theoretical contribution from system theory and the constructionist perspective. *International journal of inclusive education*, ahead-of-print, 1-17.

- Rohlin, M. (1995). *Skolbarns omsorg -en samhällsfråga? Den offentliga skolbarnsomsorgen ur ett nutidshistoriskt perspektiv* [Licentiat-uppsats]. Stockholms universitet.
- Rohlin, M. (2012). *Fritidshemmets historiska dilemman: en nutidshistoria om konstruktionen av fritidshemmet i samordning med skolan*. Stockholms universitets förlag.
- Saar, T., Löfdahl, A. & Hjalmarsson, M. (2012). Kunskapsmöjligheter i svenska fritidshem. *Nordisk barnehagsforskning*, 5 (3), 1-13.
- SFS 1985:1100. *Skollag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-19851100_sfs-1985-1100#K2a
- SFS 2010:800. *Skollag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800#K14
- Siljehag, E. (2007). *Igenkännande och motkraft: förskole- och fritidspedagogikens betydelse för specialpedagogiken: en deltagarorienterad studie* [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.
- Skolinspektionen. (2018). *Undervisning i fritidshemmet inom områdena språk och kommunikation samt natur och samhälle*. https://skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2018/fritidshem/fritidshem_rapport_2018.pdf
- Skolverket. (2000). *Finns fritids?: en utvärdering av kvaliteten i fritidshem*. Liber distribution.
- Skolverket. (2018). *Nya läroplansdelar för fritidshemmet och förskoleklassen. En utvärdering av Skolverkets insatser samt implementeringen av läroplansdelen för fritidshemmet* <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d6ce/1553968186659/pdf4021.pdf>
- Skolverket. (2022a). *Så använder du kursplanerna*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=9979>
- Skolverket. (2022b). *Fritidshemmet -ett kommentarmaterial till läroplanens fjärde del*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=10568>
- Skolverket. (2023a). *Kommentarmaterial till kursplanen i musik -anpassade grundskolan*. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=11615>
- Skolverket. (2023b). *Elever och personal i fritidshem. Läsåret 2022/23*. <https://www.skolverket.se/download/18.1f564dc01879664a5b713e/1682059151810/pdf11418.pdf>
- Skolverket. (2023c). *Anpassade grundskolan är till för ditt barn*. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=11601>
- SOU 2020:34. *Stärkt kvalitet och likvärdighet i fritidshem och pedagogisk omsorg*. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2020/06/sou-202034/>
- SOU 2022:61. *Allmänt fritidshem och fler elevers tillgång till utveckling, lärande och meningsfull fritid*. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2022/11/sou-202261/>

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*.

<https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/Godforskning>

Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Studentlitteratur.

Bilaga 1 Missiv

Till lärare i fritidshem som arbetar i grundsärskola/anpassade grundskolan - Information om deltagande i intervjustudie

Jag heter Ida Heinö Djurovic och är lärare i fritidshem. I min pågående masteruppsats är syftet att undersöka lärare i fritidshems erfarenheter av de kompletterande och kompensatoriska uppdragen som framför allt skrivs fram i läroplanens kapitel fyra riktat mot fritidshem. Fritidshemmet har sedan 2016 års reviderade läroplan ett " eget " kapitel, jämsides med kapitel ett och två, som också riktar sig till skolan. I kapitel fyra nämns hur fritidshemmet ska komplettera skolan genom att i högre grad vara grupporienterad, upplevelsebaserad och situationsstyrd men också utgå från elevernas erfarenheter, behov, intressen och initiativ. Den kompletterande undervisningen består också av att erbjuda eleverna rekreation och vila för hälsa och välbefinnande. Parallellt med det kompletterande uppdraget finns även ett kompensatoriskt uppdrag framskrivet i skollagen som handlar om en strävan att " uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen " (SFS 2010:800) 1 kap. 4 §.

Tolkningen av det kompletterande uppdraget kan uppfattas olika hos lärare i fritidshem, samt hur det ska genomföras. Även förutsättningarna för implementeringen skiljer sig åt. Dialog med eleverna, yrkeskollegor, assistenter eller andra lärare är en av förutsättningarna för att fånga upp skiftande perspektiv kring eleverna som kan behövas för forandet av undervisningen. Metoden i uppsatsen är därför gruppfokusintervjuer, eftersom de kan spegla de kollegiala samtalen som förs kring fritidshemsundervisning.

Mail har tidigare i år skickats ut till biträdande rektorer som företräder grundsärskolor med tillhörande fritidshem. Rektorererna förmedlade sedan kontakter till lärare i fritidshem. Vissa av deltagarna har kontaktats direkt. Cirka tolv deltagare i fyra fokusgrupper deltar. Intervjuerna beräknas ta 60-90 minuter och spelas in digitalt för att raderas när transkriberingarna är färdiga. Den färdiga studien kommer efter universitetets godkännande skickas ut till deltagarna.

Det är helt frivilligt att medverka i studien och du kan när som helst avbryta din medverkan. Studien kommer innehålla fingerade namn på personer och skolor, för att förhindra läsare från att identifiera personer. Dina uppgifter kommer behandlas konfidentiellt.

Studerande:

Handledare:

Bilaga 2 Intervjuguide

Vad ingår i era arbetsuppgifter?

Hur tolkar ni det kompletterande uppdraget fritids har gentemot skolan rent generellt?

Hur tolkar ni det kompletterande uppdraget på just er arbetsplats och den elevgrupp ni arbetar med?

Hur implementerar ni det kompletterande uppdraget?

Finns det andra sätt att komplettera undervisningen för elever med IF?

Hur tolkar ni det kompensatoriska uppdraget fritids har rent generellt?

Hur bör det kompensatoriska uppdraget utföras på just ert fritids med den elevgrupp ni har?

På vilka sätt stödjer ni eleverna med IF på fritidshemmet?

Hur implementerar ni det kompensatoriska uppdraget?

Vad behöver ni för förutsättningar för att utföra ert arbete med grundsärskoleeleverna? Har ni fått någon utbildning om IF och NPF? Vad får ni för vägledning för att kunna leda assistenterna?

Hur görs eleverna delaktiga i planeringen av undervisningen?

Får ni möjlighet att reflektera kring uppdraget/På vilket sätt har ni i arbetsgruppen kunnat diskutera de kompletterande och kompensatoriska uppdragen?