

Teknisk, praktisk och frigörande kvalitet i fritidshemmets systematiska kvalitetsarbete

Eva Kane

Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen, Stockholms Universitet

ABSTRACT

I denna artikel utforskas vilka kvaliteter som synliggörs i det systematiska kvalitetsarbetet i fritidshem genom att analysera samtal mellan forskare och fritidshemspersonal i ett aktionsforsknings- och utvecklingsprojekt. Habermas teori om tekniska, praktiska och frigörande kunskapsintressen används som analysverktyg för att diskutera kvalitet. Artikelns empiriska exempel visar på olika former av kvalitet genom att synliggöra olika eller flera sammanflätade kunskapsintressen. Fritidshemspersonalen tycks röra sig mellan dessa kunskapsintressen beroende på vilken del av det komplexa uppdraget som värderas högst i talet om fritidshemmets praktik. Eftersträvan av teknisk kvalitet tycks leda till kontroll både vad gäller deltagande och bedömning av elever. De kollegiala diskussionerna ger utrymme för professionellt meningsskapande om motiven för handlingar och dess bakomliggande värderingar och därmed praktisk kvalitet. Inte förrän förändringar faktiskt sker, i verksamheten och i verksamhetens sammanhang, kan man dock tala om frigörande kvalitet.

INLEDNING

I denna artikel utforskas vilka kvaliteter som synliggörs i det systematiska kvalitetsarbetet i fritidshem genom att analysera samtal mellan forskare och fritidshemspersonal i ett aktionsforsknings- och utvecklingsprojekt (se nedan under metod).



Detta verk är en öppet tillgänglig artikel publicerad under licensen [Creative Commons Erkännande-IngåBearingar 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

© 2023 [Eva Kane]

ISSN: 1401-6788

DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs28.04.05>

Fritidshemmet har varit en del av det svenska utbildningssystemet sedan mitten av 1990-talet men först 2016 fick fritidshemmet en egen del i läroplanen, del 4 i Lgr 11 (Skolverket, 2019). Verksamhetens uppdrag är enligt läroplanen att ”stimulera elevernas utveckling och lärande samt erbjuda eleverna en meningsfull fritid” och undervisningen ska erbjuda lärande som ska ”vara situationsstyrt, upplevelsebaserat och grupporienterat samt utgå från elevernas behov, intressen och initiativ” (Skolverket, 2022, s. 25). Begreppet undervisning, som definieras i skollagen som ”målstyrda processer” (SFS 2010:800, kap. 1 § 3), är nytt för fritidshemmet och ska förstås som ”omsorg, utveckling och lärande” (Skolverket, 2022, s. 25). Det är också tydligt framskrivet att det inte finns kunskapskrav i fritidshemmet (Skolverket, 2016, s. 5).

Det finns olika perspektiv på kvalitet i utbildningssammanhang (Lager, 2015a). Ett objektiva perspektiv innebär att alla skulle kunna avgöra om en verksamhet höll god kvalitet. Ett subjektivt perspektiv däremot betyder att det inte kan finnas en gemensam syn på kvalitet eftersom alla inblandade har olika upplevelser av kvalitet. Kvalitetsbegreppet har utvecklats från att ses som något statiskt till att fokusera en process, nu talar man inom utbildningssektorn om kvalitetsarbete som ska systematiseras. Ett pedagogiskt perspektiv på kvalitet utgår från eleven och mening ses här skapas i möten mellan människor och mellan människor och omgivning (Lager, 2015a).

Sedan den nuvarande skollagen trädde i kraft 2010 har det ställts krav på skolornas systematiska kvalitetsarbete. Detta arbete ska nu också omfatta fritidshemmet (SOU 2020:34). Syftet med arbetet är enligt Skolverket att ”synliggöra kvalitet och likvärdighet, vad vi gör, varför och vad det leder till” (2021a). Skolverket har, till och med 2022, rekommenderat ett material kallat BRUK (Bedömning, reflektion, utveckling, kvalitet), som också finns för fritidshemmet. Det beskriver kriterier för fritidshemmets måluppfyllelse och är ”ett verktyg för självskattning som kan användas i kvalitetsarbetet” (Skolverket, 2021b). En av kvalitetsindikatorerna för det systematiska kvalitetsarbetet beskriver målet att kontinuerligt planera, följa upp och utveckla utbildningen mot de nationella målen i processer där personal, elever och vårdnadshavare medverkar. De förutsättningar man benämner som nödvändiga är goda rutiner för detta arbete, kompetens att genomföra det och samtal och dialog med rektor (Skolverket, 2021b). Vem som ska dokumentera vad och hur ingår i de rutiner som måste utarbetas för att möjliggöra ett arbete med utveckling över tid (Skolverket, 2021a).

Skolverkets allmänna råd för fritidshem som utgavs 2007 benämndes *Kvalitet i fritidshem* vilket kan ses som ett tecken på att de uppfattade att kvaliteten behövde höjas, men man presenterade också krav och riktlinjer för hur kommunerna och skolorna skulle bedriva verksamheten (Andersson, 2013). Sveriges Kommuner och Landsting (numera Sveriges kommuner och regioner) skrev 2014 fram fyra dimensioner av kvalitet i fritidshem: innehåll,

process, struktur och resultat. Resultat beskrivs som beroende av de andra tre dimensionerna. De menar att ett fritidshem med hög kvalitet kan bidra till att alla elever i de tidiga skolåren kan uppnå de övergripande målen i läroplanen. Däremot överlämnas det till skolan att visa på vilket sätt fritidshemmet bidragit till detta (Andersson, 2013). I betänkandet ”Kvalitet i fritidshem” (SOU, 2020:34) nämns endast tre dimensioner av kvalitet, struktur, process och resultat där ”processkvaliteter, dvs. betydelsen av pedagogiska relationer är det som framhålls som den starkaste kvalitetsindikatorn” (s. 77–78). I betänkandet hävdas också att strukturkvalitet möjliggör och hindrar processkvalitet. Man framhåller att ”socialt och relationellt lärande inte är möjligt att mäta med rådande kvalitetsnormer” och frågar därför efter ”andra typer av kvalitetsnormer för att synliggöra fritidshemmets verksamhet” (s. 156).

Artikeln bidrar till att, genom en analys av ett aktionsforsknings- och utvecklingsprojekt, diskutera kvalitetsnormer för fritidshemmet mot bakgrund av ett pedagogiskt perspektiv på kvalitet där meningsskapande sker i möten. I artikeln fokuseras kvaliteter som synliggörs i systematiska kvalitetsarbeten som här ses som dialogiska processer, det vill säga processer som kollektivt utforskar verksamheten och dess praktiker.

AKTIONSFORSKNING SOM KUNSKAPSPRODUKTION

Aktionsforskning är ett samlingsnamn för forskning som har det gemensamt att deltagarna i processer genomför förändringar, aktioner, och sätter något i rörelse för att bättre förstå olika fenomen (Bergmark & Viklund, 2021).

Carr och Kemmis (1986) menar att det finns tre typer av aktionsforskning. Detta argumenterar de för baserat på de av Habermas (1968/1971) formulerade tre formerna av kunskap, teknisk, praktisk och frigörande (se mer nedan).

Denna artikel baseras på ett aktionsforsknings- och utvecklingsprojekt med fokus på hur man på fritidshemmet kan bedriva systematiskt kvalitetsarbete med utgångspunkt i elevernas behov, intressen och erfarenheter. Samtalen, som var stommen i projektet, har analyserats. Fritidshemspersonalen har under forskares ledning inventerat elevernas intressen och behov, planerat och genomfört verksamhet mot bakgrund av det, samt dokumenterat och reflekterat. Reflektionen över praktiken synliggör vad som värderas och vad man skapar kunskap om, vad som är kvalitet i just denna fritidshemspersonals kontext vid just denna tidpunkt. I en kontext med ökat tryck på fritidshem att beskriva sin målpuppfyllelse blir det intressant att undersöka vilka kunskapsintressen som synliggörs i ett forskningsprojekt med aktionsforskningsdesign där kunskap samskapas mellan forskare och fritidshemspersonal.

SYFTE

Syftet med artikeln är att utforska vilka kvaliteter som synliggörs i systematiskt kvalitetsarbete i fritidshem.

- Vilka kunskapsintressen (tekniska, praktiska, frigörande) och kvaliteter blir synliga i aktionsforsknings- och utvecklingsprojektet på fritidshemmen?
- Hur förhåller sig dessa kunskapsintressen till varandra?

TIDIGARE FORSKNING

Omvärldsorientering och internationell forskning

De nordiska länderna har olika former av fritidshem (Klerfelt, Ljusberg & Hippinen Ahlgren, 2020) med olika slags styrdokument som indikerar synen på kvalitet. Danmarks skolefritidsordning (SFO) och fritidshjem är en del av skolan medan Norges SFO är utbildningsdepartementets ansvar men inte en del av skolan. På Island kan skolor erbjuda fritidshem men de lokala myndigheterna ansvarar för driften, medan i Finland är de olika morgon och eftermiddagsverksamheterna för skolbarn, så kallade ”Eftis”, kommunens ansvar där målen beslutas av utbildningsstyrelsen (Klerfelt, Ljusberg & Hippinen Ahlgren, 2020). I Danmark finns krav på att kommunerna har mål för SFO (Børne- og Undervisningsministeriet) inom följande områden: ”samverkan med hem och skola, innehåll, balans mellan vuxen- och barninitierade aktiviteter och delaktighet samt övergångar” (2014). Norge har nyss fått indikatorer för kvalitet (Utdanningsdirektoratet) som fokuserar ”värdegrund, innehåll, inkludering, samverkan med hem och skola samt kvalitetsutveckling” (2021). Island fick sitt ramverk för några år sedan (Stjórnarráð Íslands) och det omfattar ”barnen, arbetsmetoder och aktiviteter, mänskliga resurser och professionellt förhållningssätt samt resurser och organisation” (2018).

Utanför Norden finns fritidshemliknande verksamheter och här har följande begrepp använts vid sökning: After-school, out-of-school, school-age care, extended education.

I United Kingdom finns fyra nationer med olika organisationer och system för skolbarnsomsorg. I Skottland finns Scottish Out Of School Care Network (SOOSCN), i England Out of School Alliance (OOSA), i Wales Clybiau Plant Cymru Kids’ Clubs och på Nordirland PlayBoard NI. I Skottland, Wales och England är denna verksamhet underställd utbildningsdepartementet sedan 1994, på Nordirland har socialtjänsten fortfarande ansvaret. Eftersom verksamheten oftast drivs av små föreningar eller privata aktörer diskuteras oftast strukturell kvalitet i de lägesrapporter som skrivits (PlayBoard NI, 2017; Scottish Government, 2021) och i de nationella kravbeskrivningar som finns (Welsh Government, 2016).

I Australien bedrivs 'out of school hours care' som har som mål att erbjuda en verksamhet som "bygger på barnens individuella kunskap, styrkor, idéer, kultur, förmågor och intressen och som barnen och samhället sannolikt kan dra nytta av på lång sikt" (ACECQA, 2020, p. 100, författarens egen översättning). Det finns också ett ramverk för skolbarnsomsorg (DEEWR, 2011) som beskriver fem målsättningar för verksamheten. Dessa är uttryckta som förväntningar att barnen ska ha: en stark identitet, känna sig som en del av sin värld och kunna bidra till den, må bra, vara självsäkra och engagerade i sitt lärande och vara effektiva kommunikatörer.

Huang, La Torre Matrundola och Seth (2014) har skrivit fram kvalitetskriterier eller riktmärken (benchmarking) för motsvarighet till fritidshem i USA. Där ingår tre områden, verksamhetens organisation, miljö och innehåll med sammanlagt femton riktmärken. Kriterierna är ett resultat av en analys av litteratur, observationer och enkät till 15 olika verksamheter. En av svagheter man identifierat i de kriterier man skrivit fram är att mycket av litteraturen bygger på modeller tagna från den obligatoriska skolan för att skriva fram kriterier för frivilliga verksamheter.

Schüpbach, von Allmen, Frei och Nieuwenboom (2017) diskuterar kvalitet i schweiziska heldagsskolors motsvarighet till fritidshemsverksamhet. Deras slutsats är att kvalitet påverkas i högre grad av de som ansvarar för den vardagliga verksamheten än styrdokument. Man hävdar att om verksamheten ska fostra akademisk framgång så bör verksamheten fokusera mer på akademiska mål och aktiviteter.

Denna genomgång av styrdokument och internationell forskning visar att kvalitet i fritidshem är beroende av förutsättningar så som traditioner de ansvariga bär med sig såväl som strukturella aspekter. Kvalitet beskrivs som det barnen förväntas få ut av verksamheten, vilka resurser verksamheten ska ha tillgång till och/eller de processer och strukturer som bör finnas.

Svensk forskning

För att belysa forskningsläget har forskning som diskuterar systematiskt kvalitetsarbete eller kvalitet i fritidshem valts. Lgr 11 (Skolverket, 2019) var den första läroplan som innebar ett krav på dokumenterade resultat i fritidshemmet (Holmberg, 2017a) och därför har forskning som publicerats 2011–2021 fokuserats. Sökningen identifierade 12 texter som behandlade systematiskt kvalitetsarbete och kvalitet i fritidshem.

Forskningen visar att kravet på dokumentation, i pedagogiska planeringar och utvärderingar, av mål och resultat, begränsar möjligheten för eleverna att forma verksamheten och förhindrar en syn på dem som "kompetenta, sociala och självständiga" (Saar, 2014, s. 256). Personalen blir för upptagna av början och slutet av lärandeprocesser (Saar, 2014) och kravet på att till exempel synliggöra arbetet med delaktighet begränsar i själva verket elevernas valmöjligheter (Elvstrand & Lago, 2019). Boström och Berg (2018) visar också att man

fortsätter att göra som man alltid gjort och endast i efterhand sätter det i relation till några utvalda mål från styrdokumentet, eller som Lager (2015b) beskriver det, personalen synliggör sitt traditionella socialpedagogiska arbete i den nya kontexten som det systematiska kvalitetsarbetet utgör. Krav på dokumentation och systematiskt kvalitetsarbete leder inte alltid till kvalitetsutveckling. Ibland ses det bara som en extra börda som tar tid från eleverna (Andersson, 2013). Detta arbete är mycket beroende av den lokala skolkontexten, där ibland både tjänstefördelad schemalagd tid och kompetens att tolka styrdokument och bedriva utvecklingsarbete saknas. Det blir snarare logistik och stereotypa normer, snarare än pedagogik, som får styra verksamheten både vad gäller personalens arbetsuppgifter såväl som innehållet i verksamheten (Andishmand, 2017). Holmberg (2017b) menar också att systematiskt kvalitetsarbete kan ses som en diskursiv praktik som skapar ett kollektivt subjekt som villigt tar ansvar för det oändliga utvecklingsbehovet och erkänner sina svagheter för att arbeta med den förbättring som förväntas.

Begrepp så som korsdrag (Saar, Löfdahl & Hjalmarsson, 2012), korstryck (Boström & Berg, 2018) och spänningar (Andersson, 2013; Elvstrand & Lago, 2019; Lager, 2015a) återfinns ofta i forskningen om fritidshemmet. Begreppen används för att synliggöra olika krafter som påverkar arbetet i fritidshem. Förväntningar, intressen, ställningstaganden (Boström & Berg, 2018), kvalitetskrav, komplettering av skolan och skapandet av en trygg miljö för barnen (Saar, Löfdahl & Hjalmarsson, 2012) eller kontroll och utveckling (Lager, 2015a) är några av dessa synliggjorda krafter som tycks dra åt olika håll i denna frivilliga verksamhet som också ska komplettera skolan. Det är dock inte endast personalen som utsätts för korstryck. Holmberg (2017a) beskriver hur eleverna i fritidshemmet är både elever, demokratiska subjekt så väl som pedagogiska objekt. Holmbergs studie fokuserar fritidshemsråd som en arena för medborgarfostran. Delaktighet och inflytande iscensätts i fritidshemsråden och önskningsar av olika slag är ett vanligt inslag. Holmberg identifierar den ideala önskningsar och beskriver den som lagom. Önskningsarna ska ”inte vara för farliga, för dyra eller för osunda” (Holmberg, 2017a, s. 45), de ska också passa in i verksamheten och främja utveckling. Det finns dock andra studier som till exempel hävdar att utbildad fritidshemspersonal enkelt rör sig emellan vad de kallar ”två sammanflätade värdesystem” (Ackesjö & Haglund, 2021, s. 84). Saar, Löfdahl och Hjalmarsson (2012) menar att mötet mellan personalens planerade aktiviteter, baserade på styrdokumentet, och elevernas utforskande (och manipulation) av dem är en ”potentiell didaktik” (s. 12) som möjliggör ett gemensamt kunskapande i fritidshemmet.

Lager (2015a) beskriver hur kvalitetsbegreppet är svårfångat. Kvalitet kan betraktas som objektiva fakta, å andra sidan kan kontextuell och upplevd subjektivitet vara det som hävdas utgöra grunden för kvalitet. Lager (2020) använder inte begreppet kvalitet i denna studie men mot bakgrund av en

analys av 12 fritidshem synliggör hon tre olika kategorier av fritidshem. Det övergivna, det aktivitetsstyrda och det gemenskapande fritidshemmet beskrivs utifrån strukturella, innehållsliga och relationella kriterier. Endast i det gemenskapande fritidshemmet ser personalen eleverna som delaktiga sociala aktörer med möjlighet att samskapa en verksamhet i linje med intentionen i läroplanen. Lager (2020) menar att sociala relationer samverkar med strukturella förutsättningar när det gäller kvalitet i fritidshem. Ackesjö och Haglund (2021) hävdar att kvalitet i fritidshemsundervisning är beroende av intentionalitet (lärarens avsikter), interaktion (mellan lärare/elev och elev/elev) och intersubjektivitet (ömsesidig dialog).

Forskning visar att när de mål som skapats för att öka kvalitet i fritidshemmets verksamhet transformeras i vardagspraktiken är det möjligt att de i själva verket motverkar den kvalitetshöjning man emotsåg eftersom de resurser och strukturer som krävdes sällan följt med. Dessutom synliggörs olika ”värdesystem” (Ackesjö & Haglund, 2021) och ”korstryck” (Boström & Berg, 2018) som kan försvåra meningsskapandet om verksamheten, men om personalen är utbildad tycks detta inte vara samma problem (Ackesjö & Haglund, 2021).

Personalens förståelse av sin praktik och arbetslagets reflektion och kommunikation om den och om sin verksamhet kan bidra till ökad kvalitet i fritidshemmet. Frågan är vilken kunskap och vilka intressen som synliggörs i dessa reflektioner?

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Tre former av kunskapande intressen

Habermas (1968/1971) kritiserade så kallad neutral eller objektiv sanning frikopplad från värden och värderingar. Den positivistiska objektiva vetenskapen hävdade han var en illusion. Han menade att all kunskap kommer ur människans behov och intressen som formats av och i historiska och sociala kontexter. Dessa kallade han kunskapande intressen och hävdade att de finns i tre olika former: tekniska, praktiska och frigörande (Rönnerman, 2022), eller med en annan översättning: tekniska, tolkande och kritiska (Nilholm & Göransson, 2015), som i sin tur bestämmer vilken form av kunskap som blir synlig. Den tekniska kunskapen baseras på analys av empiri där syftet med undersökningen är förutbestämd. Kunskapen utvecklas genom praktisk återkoppling på förutbestämda processer, kunskapen förklarar något för att kunna förändra det. Intresset är att göra något förutbestämt bättre, en slags teknisk kontroll, till exempel att förstå hur man bättre kan uppnå målen (Rönnerman, 2022), i detta fall för fritidshemmet. Den praktiska/tolkande kunskapen har en historisk-hermeneutisk referensram. Dessa kunskaper ökar förståelsen om något (Rönnerman, 2022). Intresset är att utveckla konsensus

bland aktörer i en specifik tradition, överenskommelser om hur livet ska levas. Ett sådant kunskapsintresse skulle kunna vara att förstå varför det som händer på fritidshemmet, händer, och vilka värderingar som styr? Den frigörande/kritiska kunskapen baseras på transformativ reflektion. Kunskaper blir frigörande när lagbundenhet ifrågasätts. Intresset är att utveckla själv-reflektion som "befriar från 'naturliga' begränsningar" (Habermas, 1968/1971, s. 317 [min översättning från engelska översättningen]), det vill säga en reflektion som ifrågasätter det vi tar för givet. Kunskapsintresset skulle då kunna vara att upptäcka vad som begränsar personalen i arbetet med att erbjuda eleverna en meningsfull fritid på fritidshemmet.

Tre typer av Aktionsforskning

Carr och Kemmis (1986) byggde på Habermas (1968/1971) kunskapande intressen när de hävdade att det finns tre olika typer av aktionsforskning, teknisk, praktisk och frigörande. Den tekniska aktionsforskningen kännetecknas ofta av att kunskapsbehovet identifierats av någon annan är praktikern, i detta fall någon annan än personalen eller eleverna på fritidshemmet. Behovet har uppkommit ur en önskan att bättre uppnå förutbestämda mål utifrån kriterium som introduceras av forskaren och inte ifrågasätts under projektet (Carr & Kemmis, 1986). Rönnerman (2018) kallar denna typ av aktionsforskning instrumentell och menar att "fokus läggs på utveckling av metoder och arbetsätt" (s. 46). Syftet med teknisk aktionsforskning är enligt Zuber-Skerritt (1996) att förbättra effektiviteten i undervisningspraktiken.

Den praktiska aktionsforskningen (Carr & Kemmis, 1986) innebär inte sällan ett samarbete mellan en processledare, ofta en forskare, och praktiker runt ett gemensamt kunskapsbehov. Här öppnas det möjligheter att problematisera utifrån kommande kriterium för kvalitet och de ses alltså inte som givna. Reflektionen är viktig men fokuserar oftast individen snarare än kollektivet. Deltagarna blir varandras verktyg i denna självreflektion som fokuserar motiven för handling. Här finns kopplingar till Schöns reflekterande praktiker (i Rönnerman, 2018) som utforskar sina egna värderingar och "söker en förståelse av de egna pedagogiska traditionerna och hur dessa styr handlingarna i praktiken" (s. 46). Syftet med praktisk aktionsforskning är enligt Zuber-Skerritt (1996) att förutom att förbättra effektiviteten i undervisningspraktiken också utveckla den individuella praktikerns förståelse och professionalitet.

I den frigörande, eller kritiska, aktionsforskningen (Carr & Kemmis, 1986) tar deltagarna, ibland tillsammans med forskare, gemensamt ansvar för utvecklandet av sin praktik och sin förståelse. De ser till exempel förhållningsätt till eleverna som ett gemensamt ansvar som kräver gemensamma riktlinjer och beslut. Aktionsforskningen ger här möjligheter för ett öppet utforskande av individens så väl som gruppens praktik och de mekanismer som möjliggör och begränsar den (Rönnerman, 2018). Här ingår rutiner, vanor, traditioner

och strukturer såväl som styrdokument. Den kritiska aktionsforskningen syftar till förbättring inom tre områden (Carr & Kemmis, 1986), praktiken, förståelsen av praktiken och praktikens sammanhang. Zuber-Skerritt (1996) menar att syftet med den frigörande aktionsforskningen är att förändra systemet eller de förutsättningar som hindrar förbättringar i systemet eller organisationen. Syftet med den kritiska aktionsforskningen menar Kemmis (2010) är att ”leva med vishet och godhet i en värld värd att leva i” [min översättning från engelska] (s. 419).

Ovanstående beskrivningar av teoretiska perspektiv har det gemensamt att man talat om de tre formerna av kunskapsintressen eller typerna av aktionsforskning som distinkta från varandra. Det finns dock de som menar att varje aktionsforskningsprojekt bör innehålla alla dessa förhållningssätt (Brydon Miller & Damons, 2019) och som också visar att det gör det. Forssten Seiser (2020) har genomfört ett aktionsforskningsprojekt med skolledare om pedagogiskt ledarskap. Hon beskriver hur deltagarnas förhållningssätt utvecklades från ett tekniskt kunskapsintresse där de önskade att experter skulle dela med sig av sin kunskap till ett praktiskt kunskapsintresse med ett gemensamt sökande efter förståelser av dilemman för att till slut inta ett frigörande kunskapsintresse med ett kritiskt och reflektivt förhållningssätt. Det senare framförlatt i relation till förslag om införande av nya ledarskaps- och skolutvecklingsmodeller (Forssten Seiser, 2020).

I denna artikel utforskas vilka kunskapsintressen som synliggörs i projektet på fritidshemmen och därmed diskuteras också vilken eller vilka typer av aktionsforskning som synliggörs oavsett forskarnas intentioner.

MATERIAL OCH METOD

Projektet pågick två och ett halvt år på skolorna, augusti 2018 – januari 2021, och involverade personalen på två olika skolors fritidshem och två forskare. Forskarna intog rollen som processledare (Carr & Kemmis, 1986), det vill säga ansvarade för projektets struktur, vilket innefattade personalens utforskande av både redan pågående praktik så väl som nya aktiviteter och arbetsformer.

Det första året ägnades åt att utforska och utveckla metoder för att inventera elevernas behov, intressen och erfarenheter. Det andra året fokuserades ett systematiskt kvalitetsarbete som utgick från inventeringar. Den sista delen av projektet fokuserade samverkansprojekt med klasslärare som utgick från en inventering av elevernas behov, intressen och erfarenheter genomförd av fritidshemspersonalen.

Processledarna presenterade varje termin en plan för arbetet på ett initialt möte. Mötena därefter bestod ofta av presentationer av och reflektioner om, arbete som utförts av fritidshemspersonalen mellan mötena eller vetenskap-

liga texter de läst. Processledaren ansvarade för strukturen på mötet och ställde fördjupande frågor. Arbetslagen förändrades lite under de två och ett halvt år projektet pågick men bestod av ca 8–12 personal på varje skola varav majoriteten var med under hela projektets gång.

Materialet som analyserats består av ljudinspelningar av 28 arbetsmöten, 14 på varje skola varande ca 1–1 ½ timme och två gemensamma möten med fritidshemspersonalen från båda skolorna på vardera 2 ½ timme. Materialet har grovtranskriberats direkt efter möten med tidsmarkeringar till hjälp för återkommande genomlysning. Analysarbetet utgick från de tre ovan beskrivna kunskapande intressena baserade på Habermas (1968/1971). Initialt gjordes en tematisk kodning (Lindgren, 2014) för att leta efter uttalanden och samtalsämnen som tolkades vara ett exempel på ett kunskapsintresse. Den tematiska kodningen innebar flera genomlysningar parallellt med att återigen läsa Habermas (1968/1971), såväl som andra studier som baserats på denna teori, vilket bidrog till en fördjupning av förståelsen av olika kunskapsintressen. Detta ledde till upptäckten att vissa samtalsämnen som utgjorde delar av en inspelad träff, så kallade episoder (Linell, 2001), inte bara synliggjorde ett av de tre kunskapsintressena utan snarare fler. I resultatet har exempel därför valts ut för att visa både hur ett kunskapsintresse synliggörs i en episod såväl som hur flera intressen synliggörs i samma episod, här kallat sammanflätade kunskapsintressen.

Analysen av samtalen i projektet har genomförts efter att aktionsforskningsprojektet på skolorna avslutats. Respondentvalidering (Larsson, 2005) har använts, deltagarna har erbjudits att kommentera utkast till analysen. Resultatet kan därför bedömas som rimligt även om det inte kan sägas gälla för alla verksamheter. Det bidrar dock förhoppningsvis till en diskussion om kvalitetsnormer i fritidshemmets verksamhet.

Etiska överväganden

Ett etiskt dilemma var att alla deltagare förväntades ta del av utvecklingsprojektet på fritidshemmet men samtidigt var det frivilligt att vara med i forskningsprojektet. Detta hanterades genom att man kunde välja att det man sa under träffarna inte skulle finnas med i transkriptioner och på så sätt välja bort deltagande i forskningsprojektet. Deltagarna kunde också be forskarna att stänga av diktafonen när som helst under träffarna. De påmindes om dessa möjligheter vid varje träff. Vilka i personalen som valt att inte vara med i forskningsprojektet är konfidentiellt och endast en av de två forskarna mottog denna information. Endast en deltagare avstod från att vara med i forskningsprojektet och den deltagarens tal transkriberades aldrig vilket den designerade forskaren tog ansvar för. Alla deltagare är avidentifierade.

Ett annat etiskt ställningstagande var att projektet tydligt från början kommunicerade till personal och vårdnadshavare att endast de metoder med vilka man kan inventera elevers behov och intresse var av intresse för

forskningsprojektet. Det innebar att resultatet av de enkäter, intervjuer eller andra inventeringsaktiviteter som genomfördes av fritidshemspersonalen inte blev en del av forskningsmaterialet. Vilka elevers intressen och behov som verksamheten sedermera baserades på var ett återkommande dilemma. I resultatet diskuteras ett exempel på detta.

RESULTAT OCH ANALYS

Resultatet är organiserat så att det initialt ger exempel på hur de olika kunskapsintressena blir synliga i materialet för att senare ge exempel på sammanflätade kunskapsintressen.

Tekniskt kunskapsintresse – att nå målen för undervisningen

Tekniska kunskapsintressen fokuserar effektiv undervisning vilket ofta innebär att man söker utveckla metoder för att bättre uppnå de mål som anges i läroplanen. Det blir viktigt att förklara verksamheten för att kunna kontrollera att målen uppnås (Nilholm & Göransson, 2015; Rönnerman, 2022).

Under det första läsåret i forskningsprojektet utforskade deltagarna olika sätt att inventera, både formellt och informellt, elevernas behov och intressen. Det andra läsåret fokuserade hur ett systematiskt kvalitetsarbete som bygger på elevernas behov, intressen och erfarenheter kunde realiseras i fritidshemmets vardag. Det vi främst arbetade med under det andra året var att utforma en mall för planering och utvärdering som synliggjorde att planeringen utgått från elevernas identifierade behov, intressen och erfarenheter. Detta i motsats till de planeringsmallar som används av skolan i övrigt som utgår från de mål som ska uppnås. Nedanstående exempel kommer från den gemensamma dag för båda skolornas fritidshem som avslutade läsåret där de presenterade sitt arbete och gav förslag på utveckling av mallen. Ett arbetslag på Norrskolan (200529) har talat om fördelar och problem med att använda planeringsmallen och talar nedan om förslag till utveckling. Mallen har rubriker för syfte och målbild och en av deltagarna, Hosni, föreslår att det vore bra att utveckla bedömningsmatriser för att kunna bedöma om syftet uppnåtts. Hosni och Ester arbetar på Norrskolan och Therese på Söder-skolan.

Hosni: (läser från powerpoint slide) 'Bedömningsmatriser? För bättre återkoppling till eleverna.'. Hur kan vi ... återkoppla till eleven och tala om för dom att du har uppnått målen ... vad gäller fritids, alltså fritidsaktiviteter som vi gör, vad gäller mål och syften. Där tycker vi att vi saknade, i dom här utkastet som vi arbetar med nu. Jag tror att det finns ett behov, från elevernas sida också att ta reda på om, om man har klarat

dom här målen. Jag tror att det kommer att höja deras motivationsnivå också.

Ester: Det var en ... när man tänker på bedömningsmatriser...det var en elev, eh, dom hade varit ute och spelat basket och sen så, dan efter när jag frågade liksom vad dom hade gjort och vad dom hade tyckt och så [A: mm] så sa han så här: ”Jag spelade basket och jag tränade för att bättre nå mina mål”... i basket. Så att ... det vore bra om man hade någon form av bedömningsmatris.

[...]

Therese: Jag blev intresserad av hur ni tänker om bedömningsmatriser för jag tänker att, vi bedömer väl inte eleverna men vår verksamhet. Jag tänker, jag fick genast idéer om bedömnings, eller matriser kring aktivitet, till exempel ... [mm] men jag är nyfiken på hur, vad ni tänker?

Hosni: Nä men vi ser att det finns ett BEHOV från elevernas sida om att dom vill veta hur mycket, hur bra dom har presterat, och jag tänker att om man ska se, eh, om man ska se fritidsverksamheten som en undervisning, då måste man också på ett naturligt sätt ha något slags, ja, bedö ..., alltså någon bedömning som vi kan återkoppla till eleven, för att dom ska känna var dom befinner sig någonstans i sin utveckling.

[...]

Therese: [...] Åh vi får inte hamna i skolans värld [nej, nej!] där eleverna från att dom kliver in i vår byggnad [mm] ska bli bedömda utifrån: Hur bra är jag? [mm] Kan jag klara av det här? [mm] Kommer jag uppnå målen? Är jag bra på matte? Kan jag stå i led? Det finns ... Åhh stackars barn [mm] Så det vore ju väldigt skönt om vi på fritids kunde få dom att verkligen slappna av och känna vad roligt det är att spela pingis, du är jätteduktig ...

Hosni: Absolut!

Arbetslaget med Hosni och Ester på Norrskolan har i detta fall kommit fram till att det vore bra att synliggöra för eleverna när de uppnått de läroplansmål som identifierats för fritidshemmets aktiviteter. De har under det första året av forskningsprojektet arbetat med att synliggöra och pröva nya former för inventering av elevernas behov och intressen. Det är alltså mot bakgrund av att eleverna själva bidragit till att skapa mål för verksamheten som man nu menar att det vore bra med bedömningsmatriser. Syftet med dem tycks vara att höja motivationen hos eleverna att delta i de aktiviteter de själva eller andra elever i gruppen tidigare har uttryckt ett intresse för. Senare i samtalet frågar Therese, från Söderskolan, hur de tänkt vad gäller bedömning. Då blir det också tydligt att de försöker skapa mening i det för fritidshemmet nya begreppet undervisning.

Det tekniska kunskapsintresset handlar om att göra något förutbestämt bättre. I detta fall vill arbetslaget stötta eleverna att nå sina egna mål, eller de mål man gemensamt arbetat fram i verksamheten, elever och personal tillsammans. Personalen söker metoder för att bättre synliggöra och kontrollera om elevernas och läroplanens mål uppnås. Deltagaren från ett arbetslag på den andra skolan reagerar och ger uttryck för en tolkning av styrdokumentet som innebär att det inte finns kunskapskrav i fritidshem. Hon säger att fritidshemmet borde vara en frizon från bedömningar och därmed också förutbestämda mål. Hon visar på detta sätt sitt motstånd mot denna form av kvalitet.

Fritidshemmets uppdrag är framskrivet med utrymme för tolkningar vilket innebär att ett tekniskt kunskapsintresse också kommer vara beroende av hur uppdraget tolkas.

Praktiskt kunskapsintresse – normer och dilemman

Praktiska kunskapsintressen fokuserar självreflektion om professionalitet, ett meningsskapande om och utforskande av de värderingar som styr handlingar, genom tolkning utvecklas förståelse (Nilholm & Göransson, 2015; Rönnerman, 2018). Att ifrågasätta sitt förhållningsätt eller vad som kan räknas som en professionell attityd är något som ofta återkom i samtalen. Fritidshemspersonalen fick och/eller tog utrymme att själva ifrågasätta sina förgivet taganden och normer, vilket öppnade upp för nya sätt att förstå professionalitet i fritidshemmets verksamhet.

Några i arbetslaget på fritidshemmet (Söderskolan 191206) har observerat eleverna som spelat bandy på rasten och funderar över hur de kan få fler att prova på. Ett av målen är att de vill ”eliminera tydliga hierarkier”.

Sten: Nej, men jag tänker dom här ledargestalterna, typ i, i, när dom spelar, om man går in där och kollar så, det första som jag i alla fall tänker på det är ju, jag kan ta xxx till exempel ju hos mig, hur han domderar och styr och ställer med alla, men jag går ju in också negativt och ser hur han gör. Alltså han kanske är jätteduktigt på det egentligen och, och bra, på många sätt, fast jag tycker att man går in lite negativt. När någon tar på sig den rollen.

[...]

Axel: Så pratade vi om att eventuellt bjuda in elever i utvecklandet av den här frippen [planeringsmallen] då eller aktiviteten. Så vi kom in på det här med de som tar makt, och jag var lite osäker på om det faktiskt var nånting negativt egentligen.

Fredrik: Nej, men precis, som det som Sten sa där...

Axel: Ja alltså dom är ju lite igångsättare och kanske har lite mera kunskap, det behöver inte alltid betyda att det är negativt.

Sten: Nej.

Axel: Jag har liksom inte landat i nån slutsats. Men i stället för att, ja om det är nån som tar plats och tar makt eller har fått den makten. Är det verkligen dåligt? Dom kom igång med spelet. Den kanske har mer kunskap om, vilka regler som man tror att man kan tillämpa.

[...]

Här säger Sten att han ”går in negativt”, han reagerar på att eleven de talar om styr och ställer. Han talar om sina egna värderingar, sin egen förförståelse, när han reagerar på en dominant elev. Han bjuder in sina kollegor att utforska de normer han fått syn på. De tycks vilja hitta en gemensam syn, en konsensus, för hur man ska förhålla sig till eleven i denna situation. Kunskapsintresset fokuserar motiven för handling (Carr & Kemmis, 1986).

På Söderskolan (190118) hamnar personalen i en diskussion om hur man ska förhålla sig till att eleverna leker med vapen.

Sten: Jag har diskuterat det här i 40 år i år och vet fortfarande inte liksom, vad fan ska jag göra, känner jag. Kan vi skjuta kokosbollar med dem eller kärlekshjärtan, kan vi ha dem då om vi gör det, alltså förstår du vad jag menar? Jag skulle verkligen vilja, JAG SKULLE VERKLIGEN VILJA, att vi bestämde, hur gör vi med det här.

[...]

Sten: För det får ju inte bli så att man känner att man, när, när jag sjunger laprika paprika med dom och vi skjuter ner små plommon med korkpistol, ja då är det helt ok

Anna: ja då är det roligt!

Sten: å å å förstår du? Å igår sjöng vi med fröken den här, den här countrylåten du vet, den här [”ner med pickorna i fickorna”]

Birgitta: [”ner med pickorna i fickorna”]

Sten: pysht pysht (ljud som att man blåser bort röken från pistolens mynning), ja men liksom jaa

Anna: Ja men det är just den här skillnaden på bra vapen och dåliga vapen, alltså som är... det är jättedåligt att prata dåliga vapen, men poliser som är jätteinspirerande och jättebra och superhjältar dom har också vapen, så är det bra, är det ok att använda vapen i...

Birgitta: ...i polislek

Anna: Ja men i goda syften eller när man leker agenter, och sånt, då är det ju jättespännande eller när man leker ... nåt annat ... ja men att förstå den

här skillnaden, eller hjälpa dom att ... för det är, jag skulle tycka det var svårt när jag var liten

Sten problematiserar, finns det goda vapen? Kollegorna som faller in i samtalet verkar känna igen sig i dilemman. Vad som kan räknas som pedagogisk kvalitet här är inte givet. Olika traditioner i olika aktiviteter synliggörs. De reflekterar tillsammans och funderar på ”hur livet ska levas” (Habermas, 1968/1971) på fritidshemmet.

I båda dessa exempel är det meningsskapandet (Habermas, 1968/1971) som står i centrum och dilemman målas upp där värden ställs mot varandra. En personal problematiserar de normer som synliggörs och någon annan stöttar processen. Olika förhållningssätt är möjliga och inget verkar självklart. Det viktiga tycks vara att reflektera och fördjupa förståelsen av situationen för att på så sätt utveckla sin professionalitet. Här utgör själva meningsskapandet, den reflektiva processen, om motiven för handling (Carr & Kemmis, 1986) kvaliteten i det systematiska kvalitetsarbetet på fritidshemmet.

Frigörande kunskapsintresse – då kan vi ändra på saker

Frigörande kunskapsintressen fokuserar det som begränsar praktiken för att möjliggöra förändringar som leder till förbättringar i den, såväl som en utveckling av förståelsen av den (Carr & Kemmis, 1986).

Ett arbetslag på Norrskolan (Maj 2019) genomförde samtalspromenader (Klerfelt, 2016) med sina elever som ett sätt att utforska elevernas behov och intressen. De genomförde dem med en elev i taget. Här presenterar de resultatet för fritidshemspersonalen på den andra skolan.

Ali: Vi bestämde oss för att fråga barnen om deras bästa plats på fritids. Varför gjorde vi det? Vi ville inte ha samtal omkring barnet utan vi vill ha samtal om något annat som barnet är intresserat av, då blir inte barnet objekt utan det blir bilden där, de har tagit det där fotot och sedan samtalar vi omkring det men egentligen handlar det om barnet ... den metod som vi valde var att de skulle jobba med sin bästa plats på fritids ... dom bestämmer, vi frågar: ”kan du tänka dig din bästa plats på fritids?” Och dom funderar på det och sedan säger dom ”... nu har jag det ...” ”du får möjlighet att ta ett foto på den” ”eh, eh, bara ETT foto?” ”Vi använder våra Ipads och du har bara möjlighet att ta ett foto på den och sedan vi har ett samtal om det där fotot då.”

[...]

Ali: Till exempel den här tjejen, det som var lustigt, en elev som egentligen hade [en bild på] utgång till baksidan till skolan och det var en elev som sa: ”den här är min bästa plats” och egentligen hon ska inte vara där [skratt] där är särskolan. Men det var intressant samtal om det, för henne det var den bästa plats och det var flera saker som var ... ”och där får jag inte vara

för det är baksidans utgång”. Men det var hennes bästa plats på fritids ”för att där kan man vara ifred” och det blev jättebra samtal där kring detta.

[...]

Helena: I dom här samtalen som SEN efter det att vi hade haft dom, när man liksom hade funderat varför jag gör dom här frågorna över huvudet taget och vad är det jag vill lyssna efter för någonting? Så blev det mycket lättare i, i, i alltså i samlings eller när de sitter och pysslar och någon gör någonting så där, att ha dom här frågeställningarna om vad de tycker om det här och hur skulle vi kunna utveckla det här och vad skulle man kunna göra utav det här på ett annat sätt.

[...]

Forskaren: När du säger att ”då kan man göra någonting av det ...”

Ali: Till exempel då kan vi komma tillbaka till verksamheten och ändra saker, till exempel vi har upptäckt att det finns i många samtal ett behov, rum för att vara, till exempel den där eleven som var i trappan, hon behövde en plats att vara ifred och det är flera som har uttryckt det där, dom behöver det där, en plats att chilla bara, det är intressant, då kan man göra något i verksamheten omkring den här situationen.

Personalen har planerat och genomfört en aktivitet för att höra och förstå vad eleverna själva uttrycker som sina behov och det hjälper dem att se begränsningarna i verksamheten. Det leder också till att de vill genomföra förändringar som ökar kvaliteten på verksamhetens erbjudanden för eleverna. Reflektionen blir transformativ (Habermas, 1968/1971), kunskaperna om elevernas behov leder till ett ifrågasättande och en förändring. Kunskapandet, som både elever och personal är involverad i, blir på detta vis frigörande och öppnar för att fritidshemmet blir en plats ”värd att leva i” (Kemmis, 2010, s. 419) för både elever och personal.

Sammanflätade kunskapsintressen

Syftet med aktionsforsknings- och utvecklingsprojektet som denna artikel bygger på skulle kunna beskrivas som tekniskt i och med att det utforskar hur något som är givet av läroplanen görs och kan göras, i detta fall hur man gör när man utgår från elevers behov, intressen och erfarenheter vid planering av verksamheten. Samtidigt så ligger det ett frigörande förhållningssätt bara i det att synliggöra fritidshemsundervisningens kvaliteter eftersom detta sällan görs (Skolinspektionen, 2018). Forskningsprojektet utforskade inte bara den egna praktiken utan också det som möjliggjorde och begränsade den i dess sammanhang vilket också kan beskrivas som ett frigörande kunskapsintresse. Redan i syftet kan man därför se både tekniska och frigörande kunskapsintressen. Analysarbetet blev en väg in i materialet och förståelsen att de tre

kunskapande intressena endast kan separeras analytiskt växte fram. I läsningen av detta material visade det sig att flera olika intressen och former av kunskap inte bara förekommer i syftet i detta forskningsprojekt utan ofta också i deltagarnas tal om vardagspraktiken på fritidshemmet. Nedanstående två exempel är utvalda för att visa hur flera olika kunskapsintressen synliggörs i en episod.

När är en önskan uppfylld?

Ett exempel (Söderskolan 200221) på en planerad inventering av elevernas behov och intressen, som en del av forskningsprojektet, var att ett fritidshems personal frågade sina nya elever ”vad vill ni lära er på fritids?” Alla elevers önskningar skrevs upp på papperslöv som sattes upp på ett uppritat träd på ett stort papper på en vägg alla kunde se. När löven sattes upp på trädet var de ofärgade och personalens plan var att de skulle färgläggas när man i verksamheten hade genomfört önskingen och att alla löv skulle vara färglagda innan året var slut. Frågan som återkommande lyftes i våra aktionsforsknings- och utvecklingsträffar var när löven i önsketrädet borde fyllas i. Om endast vissa elever deltagit, därför att de valt att vara med eller därför att de varit närvarande när det erbjudits, kan man ändå räkna önskan som genomförd? ”Ska alla 67 elever ha lekt kurragömma eller räcker det med två elever eller var det Sara som önskade kurragömma och nu har du gjort det så då fyller vi i ditt löv.” Till slut beslöt personalen att de ville att ”flertalet” skulle uppleva alla aktiviteter. Detta är svårt att säkerställa när elever kan välja fritt bland aktiviteter. Personalen löste det genom att göra önskingarna till ”pröva på” aktiviteter som alla elever måste delta i, i respektive klass på fredagar efter skolans slut. ”Då fortsatte skoldagen med en fritidsdag, på nåt sätt”.

Det blir tydligt att arbetslaget under en tid (med början i november och presentation i februari) har reflekterat om vad kvalitet i detta specifika fall skulle kunna vara. De har medvetet öppnat upp för elevernas behov och intressen men hamnar i ett dilemma i bedömningen av hur väl de har mött upp dem. Här synliggörs ett praktiskt kunskapsintresse i personalens självreflektion, de använder varandra i ett pågående samtal om motiv för handlingar som varat i några månader mellan träffarna i projektet. I det beslut de sedan fattar gemensamt blir dock det tekniska kunskapsintresset synlig. Beslutet grundar sig i hur personalen effektivt kan erbjuda aktiviteter utan att eleverna lockas av andra alternativ och de bestämmer sig för att förlänga skoldagen med en fritidsaktivitet. Det är inte klart varför de vill att ”flertalet” ska uppleva aktiviteten men beslutet att organisera dagen på ett sådant sätt att aktiviteten inte längre är ”valbar”, det vill säga inte längre frivillig, leder till en mätbarhet och effektivisering av undervisningen i fritidshemmet.

Personalens utgångspunkt var att inventera elevernas intressen och behov som ett sätt att utveckla verksamheten baserat på deras förslag och önskingar. Vi får här inte veta varför de valt att endast fokusera lärandedelen av

uppdraget. Finns det en värdering i detta beslut? Är lärande aktiviteter högre värderade, bättre kvalitet, än omsorg och utveckling? Å ena sidan synliggörs här en frigörande kunskap som ökar möjligheterna för elevens intressen att påverka innehållet i verksamheten. Å andra synliggörs teknisk kunskap när arbetslaget bestämmer efter en tid att strukturera verksamheten i avgränsade obligatoriska pass och på så sätt öka kontrollen. Arbetslagets slutsats tycks vara att verksamhetens kvalitet bedöms vara hög när alla individer har genomfört alla önskingar och för att möjliggöra detta har man tagit bort frivilligheten.

Att hamna i kläm

Exemplet är taget från möte med Norrskolan (190111).

Luis: I går hade jag planerat att de skulle göra såna små gubbar som jag höll på att klippa ut och jag hade material till alla men när jag skulle hämta grejorna så hade de börjat starta sitt eget spel [brädspel] och dom spelade inte enligt reglerna som man borde, men dom hade jätteroligt. Jag sa till dom: ”Vem vill göra det här med mig?” men ingen ville. Sedan kommer det här jag kallar ”i kläm”. Jag kunde ha visat sedan, idag, – Titta vi gjorde det här [de små gubbarna] ... Jag har inget att visa nu, men dom hade jätteroligt ... lite prestige det där.

I detta exempel från ett fritidshem i en förskoleklass är det tydligt att personalen har planerat en aktivitet och ägnat en del tid åt att göra det så lustfyllt som möjligt för eleverna att genomföra aktiviteten. Hen beskriver ett dilemma som består av valet mellan att låta eleverna fortsätta spela sitt spel med dess egenkomponerade regler eller att försöka rikta deras uppmärksamhet mot den planerade aktiviteten. Dilemmat tycks bestå i att senare inte kunna ”visa upp” en produkt. Det är oklart vem produkten ska visas för, lärare, ledning eller vårdnadshavare, men det blir tydligt att konsekvensen av att inte kunna visa upp något uppfattas som skadligt för anseendet, ”lite prestige”. Trots detta väljer personalen att inte störa det som eleverna själva har initierat.

Att reflektera över ett dilemma är ett praktiskt kunskapsintresse medan valet som personalen beskriver sig ha gjort här tolkas som ett frigörande kunskapsintresse. Här ifrågasätts de dominerande förväntningarna på produkt till förmån för elevernas möjlighet att ”leva ett gott liv” (Kemmis, 2010) i stunden. En begränsande tradition eller struktur har valts bort och praktikens sammanhang har synliggjorts. Här utforskas kvalitet och dilemmat som denna deltagare synliggör är valet mellan att visa upp sig själv som en god medarbetare som planerar och genomför fritidshemspedagogisk undervisning, i detta fall aktiviteter planerade utifrån läroplanen (tekniskt kunskapsintresse) eller att erbjuda eleverna utrymme att ha en för dem, i stunden, meningsfull fritid. Denna senare typ av undervisning (SFS 2010:800, kap. 1 §

3) tycks i just denna kontext inte ha lika högt värde. Slutsatsen som medarbetaren gör är dock att kvalitet i denna situation var att ge utrymme för elevernas egeninitierade spel. Denna syn på kvalitet värderar det situationsbundna och en flexibel verksamhet som svarar upp mot elevernas intressen och initiativ.

DISKUSSION

Analysen har synliggjort hur de deltagande fritidshemmens personal är engagerade i processer i systematiskt kvalitetsarbete som fokuserar elevernas behov och intressen där eleverna på olika sätt medverkat (Skolverket, 2021b). Dessa processer har inneburit att personalen på olika sätt inventerat elevernas behov och intressen för att sedan planera verksamhetens innehåll baserat på resultatet. Här finns en outtalad värdering om kvalitet. Att ”utgå från elevers intressen, behov och erfarenheter” i planering av verksamheten är målet och därför också något som värderas högt och därmed uppfattas som god kvalitet. Trots detta tekniska kunskapsintresse där vi analyserat empiri för att få återkoppling på förutbestämda processer (Habermas, 1968/1971) är det ändå kunskaperna och inte metoderna (Rönnerman, 2018) som har stått i fokus i denna praktknära forskning.

Fritidshemspersonalen har tillsammans med forskare utforskat sitt pedagogiska arbete i en komplex kontext och med motstridiga tolkningar av målen i uppdraget (Skolverket, 2021b), där kvalitet inte är definierat. Exemplet om matriser för bedömning av hur väl eleverna uppnått målen (se ovan) visar att lokal kontext påverkar tolkningen av uppdraget (Andishmand, 2017) då arbetslagen i de två skolorna inte var överens om lämpligheten av individuella bedömningar på fritidshemmet. Ett annat exempel ovan beskriver hur verksamheten organiseras för att alla elever ska delta i genomförandet av alla elevers önskningar, det visar hur arbete med delaktighet kan begränsa valmöjligheter (Elvstrand & Lago, 2019) och medverka till ett så kallat ”aktivitetsstyrt” fritidshem (Lager, 2020).

Det blir dock synligt i alla kunskapsintressen att relationen och kommunikationen med eleverna, och i viss mån kollegorna, värderas högst, även i de exempel som kan tolkas som tekniska kunskapsintressen. Fritidshemspersonalen har inte i någon högre grad fokuserat på början eller slutet på lärandeprocessen (Saar, 2014) utan utforskat situationers ”inneboende kunskapsmöjligheter” både för eleverna och för personalen. Den pedagogiska kvaliteten (Lager, 2015b) som synliggörs i verksamhetens systematiska kvalitetsarbete i denna artikel fokuserar det relationella där eleverna ses som delaktiga sociala aktörer (Lager, 2020), även när personalen känner ett prestige bortfall som i exemplet ”Att hamna i kläm”. Villigheten att ta ansvar för ett oändligt utvecklingsbehov (Holmberg, 2017b) kan här tolkas som ett genuint utforskande och meningsskapande. Samtidigt synliggörs också det korstryck (Boström & Berg, 2018) av förväntningar personalen hanterar, där det traditionella arbetssättet med framförallt praktiska och frigörande

kunskapsintressen nu också måste ge utrymme för ett tekniskt kunskapsintresse (Elvstrand & Lago, 2019).

Analysen visar att forskningsprojektet kontinuerligt rör sig mellan de tre olika typerna av aktionsforskning såsom Brydon Miller och Damons (2019) beskriver. På samma sätt rymmer fritidshemmets systematiska kvalitetsarbete olika kunskapsintressen och kvaliteter och personalen tycks röra sig mellan dem beroende på vilken del av det komplexa eller sammanflätade (Ackesjö & Haglund, 2021; Boström & Berg, 2018) uppdraget som värderas högst i talet om fritidshemmets praktik.

SAMMANFATTNING

Samtalen i aktions- och utvecklingsprojektet som var en del av det systematiska kvalitetsarbetet har analyserats. De empiriska exemplen har visat på olika former av kvalitet genom att synliggöra olika eller flera kunskapsintressen.

Teknisk kvalitet i fritidshemmets systematiska kvalitetsarbete: Kunskapsintresset fokuserar ”att göra rätt” i relation till det målstyrda uppdraget. Här handlar det om hur personalen blir medvetna om och bäst genomför sitt undervisningsuppdrag, specifikt i relation till att utgå från elevernas behov, intressen och erfarenheter. Personalen söker metoder för att synliggöra och kontrollera att läroplanens mål uppnås även när planering baserats på att eleverna uttryckt sina behov och intressen. I exemplen får det som konsekvens att frivilligheten och friheten från bedömning, av individuella elevers måluppfyllelse, helt faller bort. Eftersträvan av teknisk kvalitet tycks leda till kontroll vad gäller både deltagande och bedömning av elever.

Praktisk kvalitet i fritidshemmets systematiska kvalitetsarbete: Kunskapsintresset fokuserar transformation av formuleringar i styrdokumentet genom kollegialt meningsskapande till vardagspraktik på fritidshemmet. Det som synliggörs är hur personalen skapar mening och reflekterar över motiven bakom sina handlingar. De utvecklar och fördjupar sin individuella förståelse genom att öppna upp för möjligheten att få syn på och problematisera sina egna värderingar om elevernas behov, intressen och erfarenheter.

Frigörande kvalitet i fritidshemmets systematiska kvalitetsarbete: Kunskapsintresset i de kollegiala reflektionerna fokuserar normer och begränsningar som när de problematiseras skulle kunna leda till förbättringar för elever och personal både i verksamheten och dess sammanhang. Personalen, tillsammans med eleverna, definierar så väl som planerar och genomför en verksamhet som svarar mot elevernas egenidentifierade behov, intressen och erfarenheter. När fritidshemspersonalen är genuint nyfikna på elevernas utsagor och uttryck tycks det motivera till förändring.

Sammanflätade kvaliteter i fritidshemmets systematiska kvalitetsarbete: Deltagarna rörde sig mellan de tre olika aspekterna av kvalitet i sina samtal. Eftersträvan av teknisk kvalitet tycktes leda till kontroll både vad gäller del-

tagande och bedömning av elever. De kollegiala diskussionerna gav utrymme för professionellt meningsskapande om motiven för handlingar, och dess bakomliggande värderingar, och därmed praktisk kvalitet. När reflektionerna fokuserade normer och begränsningar tycktes det motivera förändring men det är inte förrän förändringar faktiskt sker, i verksamheten och i verksamhetens sammanhang, som man kan tala om frigörande kvalitet.

Kvalitet i det systematiska kvalitetsarbetet på dessa fritidshem innebar att möjliggöra arbete med alla de olika delarna i uppdraget så väl som att alla elever i den aktuella elevgruppen skulle få sina behov och intressen mötta över tid. Samtalen om uppdraget och det gemensamma meningsskapandet möjliggjorde en vardagspraktik som öppnade upp för att utmana och förändra kollektiva normer och strukturella hinder för att samskapa ett fritidshem (Lager, 2020) tillsammans med eleverna där ett gott liv kunde levas (Kemmis, 2010).

TACK

Tack för alla hjälpsamma kommentarer från de som läst och kommenterat olika utkast av denna artikel.

FINANSIERING

Forskningsprojektet finansierades av utbildningsförvaltningen i Stockholms stad som en del av projektet Inventering av barns behov och intresse som grund för systematiskt kvalitetsarbete på fritidshemmet, 2018–2021.

REFERENSER

- Ackesjö, Helena, & Haglund, Björn (2021). Fritidspedagogisk undervisning: en fråga om intentionalitet, situationsstyrning och inbäddning. *Utbildning & Lärande*, 15(1), 69- 87. <http://du.diva-portal.org/smash/get/diva2:1539113/FULLTEXT01.pdf>
- Andersson, Birgit (2013). *Nya fritidspedagoger - i spänningsfältet mellan tradition och nya styrformer* [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:603114/FULLTEXT02>
- Andishmand, Catarina (2017). *Fritidshem eller servicehem? En etnografisk studie av fritidshem i tre socioekonomiskt skilda områden*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/52698>

- Australian Children's Education & Care Quality Authority (ACECQA) (2020). *Guide to the national quality framework*. ACECQA. <https://www.acecqa.gov.au/sites/default/files/2020-09/Guide-to-the-NQF-September-2020.pdf>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2014). Bekendtgørelse om krav til indholdet af mål- og indholdsbeskrivelser for folkeskolens skolefritidsordninger. BEK nr 699 af 23/06/2014 <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2014/699>
- Bergmark, Ulrika, & Viklund, Sara (2021). *Aktionsforskning i undervisningen: från idé till handling*. Studentlitteratur.
- Boström, Lena, & Berg, Gunnar (2018). Läroplansimplementering och korstryck i fritidshemmets arbete. *Educare*, 2, 107–132. <https://doi.org/10.24834/educare.2018.2.6>
- Brydon Miller, Mary, & Damons, Bruce (2019). Action Research for Social Justice Advocacy. I Craig, A. Mertler (red.), *The Wiley Handbook of Action Research in Education* (s.371-392). Wiley Blackwell.
- Carr, Wilfred, & Kemmis, Stephen (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action research*. The Falmer Press.
- Department of Education, Employment and Workplace Relations (DEEWR). (2011). *My Time Our Place: Framework for schoolage care in Australia*. DEEWR.
- Elvstrand, Helene, & Lago, Lina (2019). Do they have a choice? Pupils' choices at LTCs in the intersection between tradition, values and new demands. *Education in query*, 11(1), 54-68. <https://doi.org/10.1080/20004508.2019.1656505>
- Forssten Seiser, Anette (2020). Exploring enhanced pedagogical leadership: an action research study involving Swedish principals. *Educational Action Research* 28(5), 791-806. <https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1656661>
- Habermas, Jürgen (1971). *Knowledge and human interests*. (Jeremy J. Shapiro, Trans.). Beacon Press. (Original work published 1968)
- Holmberg, Linnéa (2017a). Lärande genom demokratiska önskemål – pastoral omsorg i fritidshem. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 22(1–2). <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1440/1284>
- Holmberg, Linnéa (2017b). Confessing the will to improve: systematic quality management in leisure-time centers. *Education Inquiry*, 8(1), 33–49. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/20004508.2016.1275179>
- Huang, Denise, La Torre Matrundola, Deborah, & Leon, Seth (2014). Identification of key indicators for quality in afterschool programs, *International Journal for Research on Extended Education*, 2(1), 20–44. <https://doi.org/10.3224/ijree.v2i1.19532>
- Kemmis, Stephen (2010). What is to be done? The place of action research, *Educational Action Research*, 18(4), 417-427. <https://doi.org/10.1080/09650792.2010.524745>

- Klerfelt, Anna (2016). Samtalspromenader, en metod att närma sig andras perspektiv. I Elsie Anderberg (red.), *Skolnära forskningsmetoder* (ss. 27–46). Studentlitteratur.
- Klerfelt, Anna, Ljusberg, Anna-Lena, & Hippinen Ahlgren, Anneli (2020). *Fritidsbrevet en internationell utblick*. För utredningen om 'Stärkt kvalitet i fritidshem', SOU 2020:34, bilaga 4, Regeringskansliet. <https://www.regeringen.se/49cca3/contentassets/7302f489bbde433b958beedb7b1bdeff/starkt-kvalitet-och-likvardighet-i-fritidshem-och-pedagogisk-omsorg-sou-202034>
- Lager, Karin (2020). Possibilities and Impossibilities for Everyday Life: Institutional Spaces in School-Age Educare. *International Journal for Research on Extended Education*, 8(1), 22-35. <https://doi.org/10.3224/ijree.v8i1.03>
- Lager, Karin (2015a). *I spänningsfältet mellan kontroll och utveckling: en polystudie av systematiskt kvalitetsarbete i kommunen, förskolan och fritidshemmet* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/40661>
- Lager, Karin (2015b). Learning to play with new friends: systematic quality development work in a leisure-time centre. *Early child development and care*, 182(2), 307-323. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1030634>
- Larsson, Staffan (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, 25(1), 16–35. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1891-5949-2005-01-03>
- Lindgren, Simon (2014). Kodning. I Mikael Hjerm, Simon Lindgren & Marco Nilsson, *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys* (ss. 45–61). (2. uppl.) Gleerups.
- Linell, Per (2001). *Approaching dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. John Benjamins Publishing Company.
- Nilholm, Claes, & Göransson, Kerstin (2015). Forskningen om inkludering: en smart översikt. I Vetenskapsrådets, *Tre forskningsöversikter inom området specialpedagogik/inkludering* (s.1-30). https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25be5/1555424869045/Tre-forskningsoversikter-specialpedagogik-inkludering_VR_2015.pdf
- PlayBoard NI (2017). *The state of the school-age childcare sector*. <https://www.playboard.org/wp-content/uploads/2019/02/State-Of-The-School-Age-Childcare-Sector-Survey-2017.pdf>
- Rönnerman, Karin (2022). *Aktionsforskning. Vad? Hur? Varför?* Studentlitteratur.
- Rönnerman, Karin (2018). Vikten av teori i praktisknära forskning: Exemplet aktionsforskning och teorin om praktikarkitekturer. *Utbildning & lärande* 12(1), 41 – 54. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1271708/FULLTEXT01.pdf>
- Saar, Tomas (2014). Towards a new Pedagogy in the after-school setting. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(2), 254-270. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.883722>

Saar, Tomas, Löfdahl, Annika & Hjalmarsson, Maria (2012). Kunskapsmöjligheter i svenska fritidshem. *Nordisk barnehageforskning*, 5(3), 1–13.
<http://www.nordiskbarnehageforskning.no/>

Schüpbach, Marianne, von Allmen, Benjamin, Frei, Lukas, & Nieuwenboom, Wim (2017). Educational quality of all-day schools in the German-speaking part of Switzerland: differentiation of the research perspectives with regard to educational quality, *International Journal for Research on Extended Education*, 5(1), 58-75.
<https://doi.org/10.3224/ijree.v5i1.04>

Scottish Government (2021). *School-age childcare in Scotland: Progress report 2021*.
<https://www.gov.scot/binaries/content/documents/govscot/publications/progress-report/2021/03/school-age-childcare-progress-report/documents/school-age-childcare-scotland-progress-report-2021/school-age-childcare-scotland-progress-report-2021/govscot%3Adocument/school-age-childcare-scotland-progress-report-2021.pdf>

SFS 2010:800. *Skollag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Skolinspektionen (2018). *Undervisning i fritidshemmet: inom områdena språk och kommunikation samt natur och sambälle*. Skolinspektionen.
https://skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2018/fritidshem/fritidshem_rapport_2018.pdf

Skolverket (2016). *Fritidshemmet – Ett kommentarmaterial till läroplanens fjärde del*.
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/kommentarmaterial/2016/fritidshemmet>

Skolverket (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (reviderad 2019)*. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>

Skolverket (2021a). Systematiskt kvalitetsarbete – så fungerar det.
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/leda-och-organisera-skolan/systematiskt-kvalitetsarbete/systematiskt-kvalitetsarbete-i-skola-och-forskola>

Skolverket (2021b). BRUK – verktyg för självskattning.
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/bruk--verktyg-for-sjalvskattning>

Och <https://siris.skolverket.se/bruk/BRUKSanvisning.pdf>

Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Lgr 22*.
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2022/laroplan-for-grundskolan-forskoleklassen-och-fritidshemmet---lgr22>

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/>

Stjórnarráð Íslands. (2018). *Quality Framework for Leisure Centres for young school children*.
<https://www.stjornarradid.is/library/01--Frettatengt--myndir-og-skrar/MRN/Veggspjald%20%20ensku%20um%20markmi%20og%20vi%20mi%20%20%20%20starfi%20fr%20adstundaheimila.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2021). *Rammeplan for SFO*.
<https://www.udir.no/contentassets/1d8a92df5874407bbb87cdea215cc832/rammeplan-sfo-nynorsk.pdf>

Zuber-Skerritt, Ortrun (1996). *New directions in action research*. The Falmer Press.