

Meningsfull frihet eller nödvändig struktur?

En vetenskaplig essä om fritidshemmets balansakt

Av: Andreas Jönsson och Jun Tao

Handledare: Carl Cederberg

Södertörns högskola

Grundlärarutbildningen med interkulturell profil med inriktning mot fritidshem, erfarenhetsbaserad

Fritidspedagogiskt område 180 hp

Självständigt arbete 15 hp

VT 2026



Title: Meaningful freedom or necessary structure? A scientific essay on the balancing act of the after-school center

Abstract:

This scientific essay explores the dynamic between pupils' need for autonomy and the school-age educator teacher's responsibility for structure, safety, and pedagogical content. The aim is to deepen the understanding of why teachers may experience feelings of inadequacy when balancing pupils' desire for free play and self-determination with institutional and curricular demands. The study is based on two professional narratives drawn from our practice in school-age education within compulsory school and adapted upper secondary school. Through analysis of these experiences, in dialogue with theory and previous research, the essay highlights how the teacher role is shaped within relational, structural, and situational conditions.

The method is scientific essay in combination with participant observation, integrating experiential knowledge with theoretical perspectives. The analysis draws on social constructionism and childhood sociology, together with Isaiah Berlin's concepts of negative and positive liberty, as well as theories of embodied knowledge and practical wisdom. The findings indicate that balancing freedom and structure is not a fixed method but a relational and judgement-based practice. Feelings of inadequacy emerge not as a lack of competence, but as an expression of professional practical wisdom within a complex educational mandate.

Keyword: Freedom, Structure, School-age education, Teacher role, School-age educator-teacher, balancing act

Titel: Meningsfull frihet eller nödvändig struktur? En vetenskaplig essä om fritidshemmets balansakt

Sammanfattning:

Denna vetenskapliga essä undersöker dynamiken mellan elevers behov av frihet och fritidshemslärarens ansvar för struktur, trygghet och pedagogiskt innehåll. Syftet är att fördjupa förståelsen för varför fritidshemslärare kan uppleva känslor av otillräcklighet i strävan att balansera elevers önskan om fri lek och självbestämmande med verksamhetens styrda uppdrag. Essän tar sin utgångspunkt i två gestaltningar hämtade från vår yrkespraktik inom fritidshem i grundskola och anpassad gymnasieskola. Genom analys av dessa erfarenheter, i dialog med teori och tidigare forskning, synliggörs hur lärarrollen formas i mötet mellan relationella, strukturella och situerade villkor.

Metoden är vetenskaplig essä i kombination med deltagande observation, där erfarenhetsbaserad kunskap integreras med teoretiska perspektiv. Analysen tar stöd i socialkonstruktionism och ett barndomssociologiskt perspektiv, tillsammans med Isaiah Berlins begrepp om negativ och positiv frihet samt teorier om kroppslig kunskap och praktisk klokhet. Resultatet visar att balansen mellan frihet och struktur inte kan förstås som en fast metod, utan som en relationell och omdömesbaserad praktik. Känslor av otillräcklighet framträder inte som brist på kompetens, utan som uttryck för professionell klokhet i mötet med ett komplext och motsägelsefullt uppdrag.

Nyckelord: Frihet, Struktur, fritidshem, lärarroll, fritidshemslärare, balansakt

Innehållsförteckning

1	Gestaltningar	1
1.1	Andreas berättelse	1
1.2	Juns berättelse	4
2	Från gestaltning till dilemma.....	6
3	Dilemma	8
4	Syfte och undersökningsfrågor.....	9
5	Reflektion över varandras berättelser	9
5.1	Andreas reflektion över Juns berättelse	9
5.2	Juns reflektion över Andreas berättelse	10
6	Metod	11
6.1	Essä som metod.....	11
6.2	Observation som metod.....	12
7	Etiska överväganden	14
8	Teoretiska perspektiv	15
8.1	Socialkonstruktionism.....	16
8.2	Det barndomssociologiskt perspektiv	16
8.3	Två begrepp om frihet	17
8.4	Kroppslig kunskap.....	18
9	Observationer	19
9.1	Andreas observation.....	19
9.2	Juns observation	22
10	Reflektion	23
10.1	Kroppslig kunskap.....	25
10.2	Negativ och positiv frihet.....	27
10.3	Socialkonstruktionistiskt perspektiv	27
10.4	Barndomssociologiskt perspektiv	30
10.5	Läroplansimplementering.....	31
10.6	Situationsbaserat och relationsnära lärande	32
11	Slutord.....	33
12	Referenslista	37
13	Bilaga 1	39

1 Gestaltningar

1.1 Andreas berättelse

Denna händelse utspelar sig för några år sedan på min arbetsplats, där jag har arbetat i över tolv år. Under den tiden har många kollegor kommit och gått, liksom eleverna. En ny skolledning har satt sin prägel på verksamheten, på gott och ont, och organisationen kring skola och fritidshem har förändrats. Men just denna dag minns jag särskilt tydligt. En dag helt utan konflikter mellan eleverna.

Detta kan möjligen låta märkligt för den som aldrig arbetat på ett fritidshem. Ska inte lågstadiet vara en lugn och trygg plats för eleverna? Självklart är det också en tid som, om jag hade fått bestämma, eleverna ska kunna se tillbaka på med glädje. Samtidigt finns det en form av elevkultur som tycks "sitta i väggarna" på min arbetsplats, där vardagen ofta tar en annan form än den idealbild som många bär med sig.

Under åren har jag mött många elever som uttrycker ilska och frustration genom våldsamt beteende. Ofta ger sig äldre elever på yngre, och denna kultur tenderar att leva vidare trots ett omfattande och medvetet arbete med att skapa trygghet och en lugn lärmiljö för eleverna. Samtidigt är det viktigt att betona att detta inte gäller alla elever. Det rör sig snarare om en mindre grupp, vars beteenden ändå får ett oproportionerligt stort genomslag i verksamheten. Orsakerna till detta kan jag endast spekulera kring. Skolan är belägen i ett område med socioekonomiska utmaningar, vilket sannolikt påverkar både elevernas förutsättningar och verksamhetens vardag. Just därför framträder vissa dagar tydligare än andra, de dagar då verksamheten faktiskt flyter på i lugn och ro. Samtidigt rymmer även dessa till synes harmoniska dagar nya utmaningar och reflektioner, vilka kommer att belysas i det följande.

Skolgården ekar tom. Alla elever är inne i sina klassrum. Jag går i lugn takt mellan skolans olika byggnader. Kvar på skolgården ligger hopprep, bollar, rockringar. Gula, gröna, rosa och orangea västar lyser mot den grå asfalten. Jag noterar att det märks att många är frånvarande denna dag, när ingen hunnit städa upp efter lunchrasten. Det får ordnas senare, tänker jag.

På väg mot fritidshemslokalen hör jag fåglarna kvittra och känner solen i ansiktet. Jag är på väg till min rast. Trettio minuter av stillhet. Att få sjunka ner i kontorsstolen, skingra tankarna och dricka en kopp kaffe medan jag laddar om inför eftermiddagen på fritidshemmet Björnen. Jag tänker att det ska bli skönt med vila, följt av tjugo minuters ställtid för att förbereda eftermiddagens aktiviteter. Förhoppningsvis blir eleverna nöjda idag.

Efter rasten förbereder jag eftermiddagens aktiviteter tillsammans med min kollega Sara. Jag ser hur kollegorna Siv, Nina, Ivan och Dennis kommer in. Några för att ta rast, andra för att hjälpa till inför mottagandet av eleverna. Vi pratar ihop oss och känner att vi har en tydlig plan med flera olika aktiviteter att erbjuda eleverna. Denna dag är vi fler i tjänst på vår avdelning än på de andra, som har stor sjukfrånvaro. Jag tänker att det kommer att bli tufft för dem, men att vi får stötta varandra när vi möts ute på skolgården.

På fritidshemmet Björnen går elever från förskoleklass till årskurs två. Vi har cirka 75 elever inskrivna och tillgång till egna lokaler med två klassrum på vardera sida. Jag har alltid upplevt detta som en styrka. Man hör ofta om verksamheter som tvingas dela trånga utrymmen med skolverksamheten och de svårigheter det medför.

Vi gör det sista inför mottagandet av eleverna, som denna dag slutar samtidigt på grund av halv studiedag. Elevernas teckningar och skapande livar upp rummen. Klockan närmar sig 13.00 och vi tar på oss varselvästarna. ”Var är listan och telefonen?” hör jag Nina fråga innan vi går ut tillsammans.

På skolgården möts vi av glada och förväntansfulla elever. Den tidigare tomma, tysta skolgården har förvandlats till en plats fylld av skratt och tjoande röster. Eleverna ställer upp sig klassvis och vi tar närvaro. Vårsolen verkar ge energi åt både elever och personal. Utevistelsen flyter på. Jag småpratar med Dennis medan vi betraktar elevernas fria lek. Gungorna är i rörelse, bandyklubbarna slår mot bollen och kingrutorna är välbesökta. Jag tänker att det måste vara vårvärmen som gör alla så uppspelta. Inget tjafs. Inga konflikter. Skönt och ovanligt.

När det blir dags för mellanmål går det, som vanligt, snabbt. Därefter delar vi in eleverna i dagens aktiviteter, och därmed också i olika former av lärande. När vi har planerade

aktiviteter använder vi pedagoger ibland fasta grupper som vi blandar för att eleverna ska ges möjlighet att möta nya kamratkonstellationer.

Under detta läsår har en stark tjejgrupp haft stort inflytande, både på gott och ont. Särskilt Maja och Elsa framträder som tydliga ledare. De är nära vänner och gör det mesta tillsammans. Denna dag ska de dock delta i olika aktiviteter. Redan vid uppropet märks deras missnöje genom högljudda protester: ”Måste vi?” och ”Jag vill vara med min kompis.” De klamrar sig fast vid varandra och vägrar släppa taget. Det är tydligt att de inte var nöjda med dagens gruppindelning.

”Ska jag gå till parken ska Elsa med”, säger Maja med höjd röst. Jag och Dennis förklarar lugnt att gruppindelningen ser ut som den gör idag och att de kommer att få leka tillsammans senare på fritids. Vi tar med vår grupp till parkleken. På vägen funderar jag över om vi borde ha gjort dem mer delaktiga i beslutet. Samtidigt tänker jag på risken att om vi ger efter nu, kommer kraven nästa gång.

Vid parkleken tittar vi på djuren och samtalar om dem. Flera elever visar dock en tydlig vilja att hellre leka. Jag känner mig kluven. Fritidshemmets tid ska ge utrymme för fri lek, rekreation och återhämtning. Samtidigt har vi ett uppdrag som rör lärande. Tanken är att eleverna dagen därpå ska måla av djuren i vattenfärg.

Jag noterar att Maja till en början håller sig för sig själv under djurvandringen. Efter en stund börjar hon närma sig de andra och upprepade gånger fråga: ”Vill ni inte hellre gå till parken och leka än att vara här med djuren?” Parkleken är uppdelad i olika zoner: en lekpark, en djurdel, ett område för bad under sommaren samt en stor gräsyta för rörelse, lek, rekreation och soldyrkande.

Även om eleverna deltar i djurvandringen hör vi en tydlig längtan efter fri lek. När vi känner oss klara återstår ungefär en halvtimme, och vi beslutar att låta dem leka fritt. När vi samlar gruppen och meddelar detta uppstår ett spontant jubel. Vi ger tydliga instruktioner och förklarar att när vi ropar ”samling för Björnen” ska alla samlas vid grinden upp mot skolan. Eleverna rusar iväg och den fria leken tar vid.

När jag observerar elevernas leenden reflekterar jag över fritidshemmets karaktär som en plats för gemenskap och meningsfullt samspel. Maja framträder som särskilt engagerad när hon klättrar upp i klätterställningen. Jag ser hur hon tar kontakt med yngre elever, hjälper dem som tvekar och använder sin position i gruppen på ett inkluderande sätt. Hon blir en naturlig lekledare och bidrar till att skapa nya relationer bortom den nära vänskapen med Elsa. Samtidigt fortsätter tankarna kring vårt uppdrag och läroplanens krav. I praktiken är det svårt att förena det fria och det styrda. Frågan kvarstår: hur kan verksamheten organiseras så att både elevernas behov av frihet och verksamhetens krav på struktur och lärande tillgodoses?

På väg tillbaka till fritids noterar jag hur Maja går hand i hand med en elev från förskoleklassen. Uppe på skolgården möts Maja och Elsa. springer genast mot varandra. Jag hör dem berätta om eftermiddagens upplevelser innan de går vidare mot Björnen för att fortsätta leka tills de blir hämtade.

Senare, när eleverna hämtas, samtalar vi i personalen om dagen. Flera av oss har upplevt samma sak: eleverna verkar helst vilja ha utrymme för fri lek. Kanske var det vårvärmen som skapade det, eller var det något annat?

Eleverna har uttryckt att det blir tråkigt när fritids blir för likt skolan, och vi vill inte att verksamheten ska upplevas så. Fritidshemmet är inte skola, även om vi har ett tydligt lärandeuppdrag.

När jag går mot bilen efter arbetsdagens slut fortsätter tankarna att snurra:

Hur kan vi skapa utrymme för elevernas fria lek och samtidigt erbjuda struktur, trygghet och lärande?

Vad hade hänt om Maja och Elsa fått vara delaktiga i beslutet om gruppindelningen?

Vilka konsekvenser hade ett sådant val kunnat få – inte bara för dem, utan för gruppen som helhet?

1.2 Juns berättelse

Det är en sådan eftermiddag då luften i fritidslokalen känns tät av sådant som inte riktigt syns – små skiftningar i elevernas humör, vibrationer av oro, förväntan och frustration. Det är

dagar som denna jag känner hur mycket av mitt arbete består av att läsa av det osagda. Jag är Jun, fritidshemspersonal på en anpassad gymnasieskola i snart 15 år, och jag vet redan när jag rullar fram pingisbordet att denna aktivitet betyder olika saker för olika elever.

Pingisbordet står där som en trygg punkt i rummet. För Sara är det mer än ett spel – det är ett sätt att behålla kontroll. Hon vill spela med en vuxen, helst med mig. I det samspelet finns hennes lugn. Jag har knappt hunnit ställa mig på rätt sida av bordet innan jag hör Oskars steg. Snabba, studsiga. Han kommer inspringande med en energi som ibland känns för stor för hans egen kropp.

”Kan jag spela med Sara?” kommer det, snabbt, nästan som ett krav. Han vill så gärna. Jag hinner möta Saras blick, och det är i det ögonblicket jag förstår att något håller på att gå fel. Hennes ögon blir smala, vakna, vaksamma. Det är en blick jag lärt mig tolka: *det här vill jag inte*.

Hon skakar på huvudet. En liten gest, men full av betydelse. Ett tydligt nej. Jag försöker fånga upp situationen med min lugna pedagogröst, den man använder för att väga varje ord på våg. ”Sara vill spela med mig just nu”, säger jag. Jag hör själv hur mjukt det låter, som om jag försöker bädda in ett avslag så fint att det inte ska kännas. Men jag märker direkt att det inte landar som jag tänkt.

Oskars ansikte faller. Först förvirring, sedan sårad frustration. Han känner sig bortvald. Sara känner sig trängd. Och jag – jag känner situationen glida mig ur händerna redan innan den hunnit börja.

Oskar höjer rösten. Inte för att vara trotsig, utan för att hans känslor saknar volymknapp. Sara stelnar till, hela kroppen låser sig. Och så kommer det: hon kastar racketet i golvet med en kraft som får ljudet att eka genom gympasalen. Sekunden efter flyr hon. Det går så snabbt att jag nästan inte hinner förstå att hon är borta.

Och där står jag. Ett pingisrack framför fötterna. Ett tomt dörrhål efter Sara. Och en upprörd Oskar framför mig. Det är här min otillräcklighet blir fysisk. Som en knut i magen. Som ett sting av: *Du borde ha kunnat lösa det här*. Det är också här essäns dilemma blir som tydligast.

Fritidshemmet ska vara en plats där eleverna får frihet, lek, självbestämmande – och samtidigt är det jag som ska hålla ihop tryggheten, strukturen och det pedagogiska innehållet. Jag ska vara en vuxen som både följer elevernas initiativ och samtidigt tar ansvar för att verksamheten fungerar. Men vad gör man när två elevers behov är lika viktiga – men helt oförenliga? Sara behövde sin förutsägbarhet. En trygg aktivitet med en vuxen hon litade på. Oskar behövde social kontakt, inkludering och gemenskap med andra elever. Två ideal av ett ”bra” fritidshem, och jag kunde inte uppfylla båda.

Oskar står kvar, fortfarande arg, fortfarande sårad. Jag försöker prata lugnt, förklara, stötta. Men samtidigt hör jag mina egna inre röster:

Varför såg jag inte detta tidigare?

Kunde jag ha planerat annorlunda?

Gjorde jag fel som inte lät honom spela?

Gjorde jag fel som inte gav Sara utrymme att säga nej?

2 Från gestaltning till dilemma

Ni har nyss tagit del av våra berättelser, även kallade gestaltningar, i essäform. I det följande leder vi er som läsare vidare mot våra dilemmaformuleringar och därefter till syftet samt frågeställningarna för den vetenskapliga essän.

Som framgått tidigare verkar vi under olika förutsättningar i arbetet med våra elever. Dessa skiljer sig åt både vad gäller ålder och åldersadekvat undervisning, skolform samt socioekonomiska förutsättningar, vilka sammantaget påverkar det pedagogiska uppdraget.

Fritidshemmet där Andreas arbetar tillhör en del av utbildningssystemet, medan fritidshemmet (korttidstillsyn) där Jun arbetar är en social stödinsats. Korttidstillsyn kallas ofta fritids för skolungdomar med IF som är över 12 år även om det inte är skolan som anordnar och står för den insatsen (Skolverket 2026). Samtidigt liknar verksamheterna varandra i det dagliga arbetet. Båda verksamheterna erbjuds före och efter skoldagen samt under lov, och de ska ge barn och ungdomar en trygg miljö med vuxennärvaro, social gemenskap, delaktigheten och meningsfulla aktiviteter och elevernas tilltro till sin egen förmåga (Skolverket 2022 s. 21; SOU 2018:88, s. 245). I båda verksamheterna ska personalen arbeta relationsskapande och

anpassa aktiviteterna efter elevernas specifika behov och intressen. Trots att vi är verksamma inom två olika skolformer, Andreas inom F–6-grundskolan och Jun inom den anpassade gymnasieskolan, framträder gemensamma utmaningar och likartade dilemman i våra berättelser.

I Andreas gestaltning synliggörs en återkommande spänning mellan elevernas önskan om fri lek och de krav som ställs på fritidshemsverksamheten från läroplan, skolledning och vårdnadshavare, där utbildning och lärande förväntas integreras i verksamheten. Denna spänning aktualiserar frågor om hur fritidshemmets uppdrag kan balansera elevers självbestämmande med styrd pedagogisk verksamhet.

På motsvarande sätt blir händelsen med Sara och Oskar i Juns fall en konkret påminnelse om hur svårt det är att förena elevens frihet med fritidshemslärares ansvar. Det är just i dessa ögonblick, där två barns lika viktiga behov och önskningar krockar och där professionella avvägningar måste göras, som essäns syfte växer fram: att undersöka varför känslor av otillräcklighet så lätt uppstår när vi försöker skapa en verksamhet som både stödjer elevernas självbestämmande och upprätthåller struktur, trygghet och pedagogiskt innehåll.

Att vara fritidshemslärare är ett komplext uppdrag. Vi ska arbeta upplevelsebaserat, situationsstyrt och grupporienterat samt utgå från elevernas behov och intressen, samtidigt som ett lärande ska ske på fritidshemmet.

Vi som blivande fritidshemslärare, och samtidigt studenter inom det erfarenhetsbaserade programmet vid Södertörns högskola, besitter omfattande kunskap om våra elever och de verksamheter vi verkar inom. Därtill bär vi med oss de erfarenheter och den teoretiska kunskap som förvärvats genom utbildningen, vilka tillsammans formar vårt professionella förhållningssätt.

I vårt uppdrag förväntas vi förhålla oss till styrdokumentens styrning (läroplanen i Andreas fall och LSS-lagen i Juns fall), krav på kvalitetssäkring av elevernas utbildning samt förväntningar från skolledning och vårdnadshavare. Samtidigt ska vi tillgodose elevernas behov av autonomi och deras önskemål om fri lek och meningsfulla aktiviteter, liksom vår egen ambition som fritidshemslärare att erbjuda en verksamhet som ger eleverna en trygg och positiv fritid att bära med sig.

Det är i mötet mellan dessa ibland motstridiga krav och förväntningar som pedagogiska dilemman uppstår. Val av ett handlingsalternativ medför konsekvenser, samtidigt som alternativa val ger upphov till andra utmaningar. Därmed aktualiseras frågan om hur fritidshemslärare kan navigera mellan dessa intressen: om det finns en möjlig balanspunkt, eller snarare ett professionellt handlingsutrymme bestående av flera mindre avvägningar, som tillsammans kan bidra till att uppfylla verksamhetens uppdrag och ligga till grund för essäns syfte.

När vi läser våra berättelser framträder flera gemensamma drag: erfarenheter, känslor och situationer som återkommande mynnar ut i pedagogiska dilemman. Oavsett vilka beslut som fattas uppstår en motsättning som behöver vägas in, och varje val får konsekvenser för både verksamheten och eleverna. I båda våra gestaltningar konfronterades vi med ett eller flera avgörande val, beslut som lämnade bestående spår och väckte frågor kring balansgången mellan frihet och krav på struktur.

Dessa återkommande avvägningar utgör grunden för det dilemma som presenteras i nästa avsnitt och som vidare utvecklas genom våra undersökningsfrågor. I denna vetenskapliga essä undersöker vi dilemmat genom att förena våra samlade yrkeserfarenheter med relevanta teorier, tidigare forskning, en deltagande observation samt den kunskap vi tillägnat oss under utbildningen vid Södertörns högskola. Syftet är att fördjupa förståelsen för hur fritidshemmet kan hantera spänningen mellan elevers behov av frihet och verksamhetens krav på struktur, trygghet och lärande.

3 Dilemma

Hur kan fritidshemsläraren skapa en verksamhet som upplevs som meningsfull och fri ur elevens perspektiv, samtidigt som den präglas av struktur, lärande och trygghet, utan att läraren behöver kompromissa med sitt eget välmående eller känna sig otillräcklig?

Fritidshemmet ska stödja elevernas lärande, trygghet och sociala utveckling, men samtidigt erbjuda en miljö som upplevs som lustfylld och fri. För fritidshemsläraren innebär detta ett komplext uppdrag där elevers behov av självbestämmande ibland står i kontrast till verksamhetens krav på pedagogiskt innehåll, ansvar och tydlig struktur. När balansen inte

uppnås riskerar läraren att uppleva stress och otillräcklighet. Därför är det centralt att utforska hur verksamheten kan bli meningsfull både för elever och personal.

4 Syfte och undersökningsfrågor

Syftet med denna vetenskapliga essä är att undersöka dilemmat mellan elevperspektiv och fritidshemslärares perspektiv i fritidshemmets verksamhet. Särskilt vill vi utforska varför fritidshemslärare ibland känner sig otillräckliga när de försöker möta elevernas behov av fri lek och självbestämmande samtidigt som de bär ansvaret för struktur, trygghet och pedagogiskt innehåll.

Våra undersökningsfrågor är:

- 1) Hur kan vi som fritidshemslärare balansera elevers önskan om fri lek med fritidshemslärares ansvar för lärande och trygghet?
- 2) Vilka förutsättningar krävs för att fritidshemsläraren, inom ramen för sitt professionella ansvar, ska kunna gestalta en verksamhet som främjar elevers fria lärande och sociala samspel, samtidigt som verksamhetens pedagogiska och omsorgsinriktade uppdrag tillgodoses?

5 Reflektion över varandras berättelser

5.1 Andreas reflektion över Juns berättelse

Vid läsningen av Juns berättelse framträder en yrkesverksam fritidshemslärare med stor erfarenhet och gedigen kunskap om arbetet inom den anpassade gymnasieskolan. Det blir tydligt hur Jun kontinuerligt reflekterar över sina kommande beslut innan de fattas och hur hon använder sitt professionella omdöme i mötet med eleverna. Redan tidigt under dagen uppmärksammar hon att situationen avviker från det vanliga och att det därför krävs särskild lyhördhet och väl avvägda beslut.

Trots att vi är verksamma inom olika stadier och skolformer kan jag i hög grad relatera till Juns berättelse. Den belyser det gemensamma professionella ansvar vi delar: att ofta fatta snabba och komplexa beslut, att lyssna in eleverna och samtidigt värna deras autonomi. Detta är inte alltid en enkel balansgång, särskilt när undervisningen ska vara upplevelsebaserad, situationsstyrd och grupporienterad, samtidigt som verksamheten förväntas förhålla sig till läroplanens mål och riktlinjer.

I arbetet ställs vi ständigt inför små men betydelsefulla avvägningar där varje val får konsekvenser. Elevernas individuella erfarenheter, deras ”personliga ryggsäckar”, behöver beaktas liksom den aktuella situationens karaktär. I Juns berättelse, genom mötet med Oskar och Sara, blir detta särskilt tydligt: vad behöver just dessa elever i detta ögonblick? Det är beslut som sällan har självklara svar och som ofta placerar oss i dilemman där utfallet kan bli både positivt och problematiskt, oavsett vilket handlingsalternativ som väljs.

Dessa erfarenheter lämnar spår hos oss som blivande fritidshemslärare. Förhoppningsvis är det spår som bidrar till utvecklingen av vårt yrkeskunnande och stärker vår professionella förmåga att i framtiden hantera liknande dilemman med ökad trygghet och omdöme.

5.2 Juns reflektion över Andreas berättelse

När jag läser Andreas berättelse framträder en blivande fritidshemslärare vars professionella kompetens i hög grad vilar på tyst kunskap – en erfarenhetsbaserad förståelse som tar form i hur han läser av situationer, elever och gruppdynamik. Trots att dagen han beskriver är ovanligt lugn, lämnar den honom inte utan frågor. Tvärtom blir det tydligt hur professionellt omdöme ofta aktiveras just när verksamheten fungerar, och när flera värden samtidigt ska rymmas.

I mötet med Maja och Elsa synliggörs denna tysta kunskap särskilt tydligt. Andreas tvekan inför att låta dem påverka gruppindelningen handlar inte om bristande lyhördhet, utan om en intuitiv förståelse för hur inflytande, makt och framtida konsekvenser samspelar i barngruppen. Här kommer ett utvecklat professionellt omdöme till uttryck, där varje beslut vägs mot både nuet och det som kan följa därefter – ett ansvar som sällan har entydiga svar.

Andreas reflektioner kring den fria leken i parken väcker stark igenkänning hos mig. Elevernas glädje och engagemang står i kontrast till hans inre frågor om struktur, lärande och uppdrag. Precis som i min egen berättelse blir friheten både en möjlighet och en belastning, där pedagogens ansvar inte upphör för att eleverna är nöjda. I detta spänningsfält prövas fritidshemslärares professionella autonomi och förmåga att fatta beslut i stunden.

Det som förenar Andreas erfarenheter med mina egna är känslan av otillräcklighet, inte som ett uttryck för bristande kompetens, utan som en konsekvens av ett komplext uppdrag. Otillräckligheten tycks snarare vara ett tecken på fronesis – en praktisk klokhet som växer fram ur omsorg, ansvar och reflektion. Andreas berättelse tydliggör därmed att fritidshemmets pedagogiska praktik vilar på relationer och omdöme, snarare än på enkla lösningar, och att den tysta kunskapen är en förutsättning för att kunna navigera mellan elevers frihet och verksamhetens krav.

6 Metod

Eftersom vi går den erfarenhetsbaserade utbildningen vid Södertörns högskola föll det sig naturligt för oss att skriva en vetenskaplig essä, där vi kan ta tillvara vår omfattande arbetslivserfarenhet.

6.1 Essä som metod

I detta självständiga arbete har vi valt att arbeta med kvalitativ metod i form av essä. Valet grundas på Alsterdals (2014, s. 72) syn på essäskrivandet som en reflekterande och problematiserande form av kunskapsproduktion. Alsterdal (2014, s. 49) beskriver essän som en arena där egenupplevda händelser, kreativt tänkande och andra forskares arbeten möts och kontrasteras mot varandra. Genom essäformen vävs erfarenheter, teori och kritisk analys samman för att pröva ett pedagogiskt dilemma snarare än att presentera färdiga svar. Essän blir därmed särskilt lämpad för att undersöka komplexa frågor som saknar entydiga lösningar, i vårt fall spänningen mellan barns behov av fri lek och pedagogens ansvar för struktur, trygghet och lärande.

Halås (2023, s. 163) förstärker denna metodologiska utgångspunkt genom att beskriva den vetenskapliga essän som en kritiskt prövande metod där praktikens dilemman lyfts fram,

analyseras och hålls öppna för olika tolkningar genom dialog. Essän används alltså inte för att bevisa något, utan för att fördjupa förståelsen av yrkesetiska, relationella och pedagogiska frågor. Enligt Halås (2023, s. 163) lämpar sig essäformen särskilt väl när forskningsproblemet utgår från både egna och andras praktikerfarenheter, där erfarenheter förstås som en källa till kunskap. Detta gör metoden relevant för vår undersökning, där syftet är att förstå varför fritidshemslärare kan uppleva otillräcklighet när elevperspektiv och verksamhetskrav kolliderar.

Att skriva essä är en relevant metod för humanvetenskapliga studier som vill fördjupa kunskapen om människor och kultur. Essäformen ger utrymme att utforska professionsutövarens möte med andra i all sin mångfald, samt att tolka mänskliga handlingar på djupet (Halås 2023, s. 164). Detta är centralt för vår studie eftersom det dilemma vi analyserar är både praktiskt och erfarenhetsnära. Dilemmat utspelar sig i den vardagliga interaktionen mellan elever och fritidshemslärare vilket behöver förstås utifrån forskning och teoretiska perspektiv.

6.2 Observation som metod

För att stödja essäns utforskande karaktär använder vi även en kvalitativ metod i form av observation. Observationer kan enligt Dankić och Lundquist (2023, s. 176) hjälpa forskare att fånga det sociala samspelet mellan människor. Patel och Davidson (2019, s. 117) framhåller att observationer ger forskaren möjlighet att studera ett fenomen i sin naturliga miljö och fånga det som faktiskt sker i stunden, inte endast det som uttrycks i efterhand. Enligt Dankić och Lundquist (2023, s. 177) är observationer dessutom värdefulla för att synliggöra flyktiga aspekter av verksamheten som sällan sätts ord på. Observationer fungerar därmed som ett empiriskt underlag i denna essä och gör det möjligt att analysera autentiska situationer där barns perspektiv, pedagogers ansvar och känslor möts.

Observationerna genomfördes som deltagande observationer på våra respektive arbetsplatser. I Andreas fall utfördes den på en kommunal F–6-skola och i Juns fall i fritidshemmet på en anpassad gymnasieskola. Eleverna på Juns skola har olika funktionsvariationer, vilket innebär att kommunikativa, sociala och emotionella uttryck ibland ser annorlunda ut än i reguljär fritidshemsverksamhet. Detta skapar en miljö där relationell pedagogik och lyhördhet får särskilt stor betydelse. Juns förförståelse av verksamheten är en styrka i tolkningen av subtila

uttryck, samtidigt som Andreas intar ett medvetet observerande förhållningssätt för att inte förlita sig enbart på tidigare erfarenheter.

Vår långa erfarenhet av arbete i fritidshem innebär en förförståelse av våra verksamheter. Dankić och Lundquist (2023, s. 175) betonar att tidigare erfarenheter kan vara en tillgång i etnografiska studier, så länge forskaren är medveten om sin position. Deltagande observation gör det möjligt att synliggöra sådant som ofta upplevs som självklart i vardagen och därför sällan uttrycks i intervjuer, såsom nyanser i språk, interaktioner och handlingar (Pripp & Öhlander 2011, s. 114). Under observationerna växlade vi mellan deltagande, samtal och mer distanserat iakttagande. Enligt Dankić och Lundquist (2023, s. 175) ger denna metod möjlighet att studera både handlingar och deras underliggande betydelser samt att stärka trovärdigheten. Genom observationerna fick vi därmed en fördjupad förståelse för den praktik som vi utforskade i vår essä.

Andreas observation tog plats under en eftermiddag på fritidshemmet Krokodilen. Han iakttog vad som skedde och deltog vid behov i aktiviteter som en medaktör. Denna växling mellan närhet och distans gjorde det möjligt att både använda och kritiskt granska den egna praktiska kunskapen (Pripp & Öhlander 2011, s. 120) vilket har varit centralt i essäarbetet.

Juns observationer genomfördes vid två tillfällen om 45–60 minuter vardera och omfattade både fria och organiserade aktiviteter. Genom denna variation synliggjordes hur relationer, strukturer och pedagogiskt ansvar tog form i olika typer av situationer. Urvalet bestod av en elevgrupp på fritidshemmet där hon arbetade samt de pedagoger som var närvarande under observationerna. Urvalet gjordes inte för att representera alla fritidshem eller elevgrupper, utan var direkt kopplat till essäns frågeställningar. Eftersom eleverna i en anpassad skola ofta hade varierande IF blev spänningar mellan frihet och struktur särskilt tydliga, vilket gav rika observationer. Eleverna var dessutom vana vid Juns närvaro, vilket minskade risken för att observationerna påverkade deras beteende.

Observationerna skedde i autentiska sammanhang och fångade vardaglig praktik. En begränsning var dock att resultaten inte kunde generaliseras på grund av det lilla urvalet. En annan var att vår egen roll i verksamheten kunde påverka både vad vi lade märke till och hur vi tolkade situationer, något vi försökte hantera genom kontinuerlig reflektion och självkritik.

7 Etiska överväganden

Etiska överväganden är centrala i vetenskapliga studier, särskilt när datainsamling sker genom intervjuer och deltagande observation. Inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning lyfts fyra huvudsakliga etiska krav fram, vilka syftar till att skapa en balans mellan forskningens samhälleliga nytta och individens rätt till skydd mot skada och intrång (Patel & Davidson 2019 s. 83–85). Dessa krav omfattar informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet.

Informationskravet innebär att samtliga deltagare, innan studiens genomförande, ges tydlig och begriplig information om undersökningens syfte, vad deltagandet innebär samt att medverkan är helt frivillig. Deltagarna ska även enligt samtyckeskravet informeras om sin rätt att när som helst avbryta sitt deltagande utan negativa konsekvenser (Patel & Davidson 2019, s. 84). I samband med detta behöver samtycke inhämtas, antingen muntligt eller skriftligt, från samtliga deltagare innan datainsamlingen påbörjas (Dahlin-Ivanoff 2022 s. 115–116). Fangen (2005, s. 207) framhåller däremot i boken *Deltagande observation* att samtycke vid deltagande observation inte alltid behöver utformas på samma sätt som vid intervjuer, särskilt när observationen sker i vardagliga sammanhang där forskaren redan är en del av den sociala praktiken.

Eftersom vi genomförde observationerna på våra egna arbetsplatser förblev vår yttre närvaro oförändrad för elever och kollegor, men vårt inre fokus försköts från praktiskt pedagogiskt arbete till forskande reflektion. Denna dubbla roll innebar en etisk utmaning. Då vi befann oss i en makt- och beroendeställning gentemot dem vi observerade kunde deras samtycke aldrig tas för givet. Det krävdes därför transparens och kontinuerlig information om när vi observerade i egenskap av forskare.

För att säkerställa transparens informerades vårdnadshavare och kollegor om studiens syfte och genomförande genom veckobrev på Informentor (Andreas) och informationsblad (Jun) samt genom skriftlig information som anslogs på fritidshemmet. Informationen tydliggjorde att deltagandet var frivilligt, att observationerna fokuserade på situationer och pedagogiska praktiker snarare än individer, samt att ingen elev eller medarbetare skulle kunna identifieras i materialet. I linje med Fangens resonemang om kontinuerligt samtycke förhöll vi oss

kontinuerligt reflexiva kring hur vår närvaro och vår dubbla roll kunde påverka situationerna, och vi strävade efter att inte ingripa mer än vad vår yrkesroll som fritidshemslärare krävde.

Eftersom studien genomfördes genom deltagande observation och kompletterande intervjufrågor med personal var konfidentialitetskravet av särskild betydelse. All insamlad information behandlades så att obehöriga inte kunde ta del av materialet, och deltagarnas identitet skyddades. Observationerna fokuserade på pedagogiska situationer och fenomen snarare än på individer, och inga personuppgifter samlades in. Det insamlade materialet användes uteslutande för denna essä, i enlighet med nyttjandekravet.

Trots dessa åtgärder kvarstår en risk att deltagare kan identifieras i materialet. För att förebygga detta tillämpas anonymisering, exempelvis genom användning av neutrala benämningar såsom ”informant 1” eller ”elev A”. Detta är i linje med individskyddskravet, som syftar till att skydda deltagare från otillbörlig insyn och eventuella negativa konsekvenser av sitt deltagande (Pripp & Öhländer 2011, s. 80). I våra gestaltningar och i våra observationer har vi använt pseudonymer.

Vi är medvetna om vår dubbla roll som både pedagoger och observatörer, då vi själva är verksamma i de studerade verksamheterna. Detta kräver en kontinuerlig reflektion kring hur vår närvaro kan påverka situationerna, samtidigt som vi strävar efter att inte ingripa mer än vad vår professionella yrkesroll kräver.

8 Teoretiska perspektiv

I detta avsnitt presenteras de teoretiska perspektiv och den tidigare forskning som används för att analysera och förstå spänningen mellan elevens frihet och lärarens ansvar. Ett centralt dilemma i vårt självständiga arbete.

I teoridelen utgår vi från *socialkonstruktionism*, det *barndomssociologiska perspektivet* hämtade ur Linnea Holmbergs *Perspektiv i fritidshem*. Vi relaterar även till Isaiah Berlins begrepp om *frihet* samt Maria Pröckls resonemang kring *kroppslig kunskap*. Dessa teorier utgör centrala utgångspunkter för essäns reflektionsdel och används för att skapa progression i

analysen av våra gestaltningar och observationer. Nedan följer en översiktlig presentation av teorierna.

8.1 Socialkonstruktionism

Socialkonstruktionismen utgår från antagandet att verkligheten inte är given, utan formas i och genom sociala sammanhang och språk (Potter 1996, s. 97–98). Psykologen Kenneth Gergen etablerar (1985, s. 266), i sin artikel *The Social Constructionist Movement in Modern Psychology*, socialkonstruktionismen som ett perspektiv där kunskap och begrepp inte betraktas som objektiva speglingar av en yttre verklighet, utan som produkter av historiskt och kulturellt specifika sociala interaktioner. Detta synsätt innebär en förflyttning från jakten på absoluta sanningar till ett intresse för sociala processer. Därmed kan man granska det man annars tar för givet och förstå det utifrån det unika sammanhang där det skapats (Gergen 1985, s. 266–267). Inom detta perspektiv förstås fritidshemmets verksamhet som något som kontinuerligt skapas av såväl elever som personal genom det språkbruk, de normer och de kategoriseringar som präglar vardagen (Holmberg 2020, s. 32, 38–39). Ett socialkonstruktionistiskt perspektiv möjliggör därmed en analys av hur olika positioneringar uppstår och hur dessa i sin tur påverkar individers handlingsutrymme och upplevelse av meningsfullhet i verksamheten.

8.2 Det barndomssociologiska perspektivet

Det barndomssociologiska perspektivet utgår från att barn ses som kompetenta sociala aktörer med egna rättigheter, som aktivt tolkar, påverkar och skapar sin vardag (Halldén 2007, s. 25–26). Halldén ifrågasätter den traditionella synen på barnet som en *human becoming* (barn i tillblivelse). Hon menar att barn borde istället betraktas som *human beings* (barn som varande) och som kompetenta aktörer som är medskapare av sin egen kultur och vardag. I samband med detta understryker Halldén (2027, s. 36) vikten av att skilja på *barnperspektiv*, som utgörs av vuxnas och samhällets tolkning av barns behov, där vuxna tolkar och styr aktiviteter utifrån sin erfarenhet, och *barns perspektiv*, som eftersträvar att lyfta barnets egen röst och subjektiva upplevelse av sin vardag, där barn ses som individer med egna tankar, erfarenheter och önsknings. När dessa perspektiv möts blir det tydligt att pedagogers intentioner och barns upplevelser ibland drar åt olika håll, vilket kan skapa känslor av otillräcklighet.

I fritidshemmets praktik innebär det att barn bör ges reella möjligheter att uttrycka om vad de tänker och tycker och vara delaktiga i och påverka sina aktiviteter, så att deras upplevelser av frihet, lek och självbestämmande kan balanseras med pedagogens ansvar för struktur och styrning (Holmberg 2020, s. 44–45).

8.3 Två begrepp om frihet

Vi finner att filosofen Isaiah Berlins tankar om ”två frihetsbegrepp”, såsom de presenteras i boken *Fyra essäer om frihet*, är relevanta för vår essä eftersom han behandlar begreppen negativ och positiv frihet. Dessa begrepp kan kopplas till vårt dilemma, vårt syfte och våra frågeställningar. Berlin (1984, s. 132) formulerar frågan: ”Att utsätta en människa för tvång är att beröva henne en del av hennes frihet – frihet från vad?”. För att förstå detta vidare behöver vi redogöra för vad han menar med negativ respektive positiv frihet.

Negativ frihet: Frihet i denna mening innebär frihet från något, det vill säga frihet som frånvaro av yttre inblandning (Berlin 1984, s. 138). Detta kan kopplas till elevernas fria tid och fria lek på fritidshemmet, där vi som fritidshemslärare i viss utsträckning låter eleverna bli lämnade i fred. De begränsas inte i onödan av regler eller vuxenstyrning. Eleven är fri så länge fritidshemsläraren inte ingriper mer än nödvändigt, exempelvis av hänsyn till trygghet och säkerhet.

Positiv frihet: Den positiva betydelsen av frihet beskriver Berlin som individens önskan att vara sin egen herre. Att ens liv och beslut i första hand ska utgå från en själv och inte styras av yttre krafter. Att vara fri innebär då att uppfatta sig själv som en tänkande och viljeutövande person, ansvarig för sina val och kapabel att motivera dem utifrån egna syften (Berlin 1984, s. 142–143).

Sett i relation till fritidshemmet kan detta kopplas till elevernas autonomi. Positiv frihet förutsätter dock, enligt Berlin, en viss grad av kunnighet och självinsikt. Här blir fritidshemslärarens roll betydelsefull. När elever får ansvar och inflytande över sin vardag, i kombination med stöd i att uttrycka känslor, fatta beslut och samarbeta, stärks deras autonomi utan att vuxna tar över deras handlingsutrymme.

Berlin (1984, s. 143) påpekar också att de två frihetsbegreppen kan hamna i konflikt, eftersom de utvecklats i olika riktningar och inte genom logiska och självklara steg. Detta är nära kopplat till vårt centrala dilemma: För mycket negativ frihet kan innebära att barn lämnas utan stöd eller struktur. För mycket positiv frihet, i form av styrning ”för barnets bästa”, riskerar att leda till överkontroll.

8.4 Kroppslig kunskap

Maria Pröckls bok *Kroppslig kunskap – empatisk timing och sväng i förskolan* är relevant för vår essä, eftersom hon beskriver hur personal i förskolan utvecklar en form av praktisk och relationsburen kunskap. Kroppslig kunskap kan, enligt Pröckl (2023, s. 13–14) förstås som den kunskap som ”sitter i kroppen” och som visar sig genom vårt handlande, våra rörelser och våra erfarenheter.

Pröckl (2023, s. 165) relaterar dessutom sina resonemang till flera så kallade mellanmänniska yrken, såsom vårddyken, poliser och bibliotekarier. Steget mellan förskollärare och fritidshemslärare är inte stort, vilket gör att Pröckls teorier blir användbara i den reflekterande delen av vår essä. Här menar vi att även fritidshemslärare kan inrymmas, då yrket präglas av möten, relationer och tolkningar i stunden.

Pröckl (2023, s. 36) diskuterar bland annat begreppen fronesis (praktisk klokhet) och pedagogisk skicklighet. Särskilt relevant för vårt arbete är hur denna skicklighet kommer till uttryck i de situationer som utgör vårt centrala dilemma: när barns behov av frihet möter pedagogens ansvar för struktur och trygghet. I sitt intervjumaterial beskriver Pröckl hur en förskollärare använder avledning som ett pedagogiskt verktyg, genom att rikta barnets uppmärksamhet mot något som väcker intresse och därigenom förändra situationens karaktär. Detta förhållningssätt kan förstås som ett samspel mellan fronesis och praktisk skicklighet, där dessa inte kan verka oberoende av varandra (Pröckl 2023, s. 36).

Vidare introducerar Pröckl (2023, s. 71) begreppet inramning, vilket kan förstås som det ansvar fritidshemslärare tar för att skapa tydliga och trygga ramar kring elevgruppen. Inramningen syftar till att skapa stabilitet och förutsägbarhet, och vilar på fritidshemslärens professionella ansvar snarare än på förhandling med eleverna. Trygghet uppstår, enligt Pröckl (2023, s. 73), när ramarna är tydliga och konsekventa, vilket i sin tur möjliggör både frihet och självständighet inom givna gränser.

Kroppslig kunskap blir därmed en central del i hur fritidshemslärare orienterar sig i komplexa vardagssituationer. Den möjliggör ett situerat och relationellt handlande, där timing, omdöme och empati är avgörande för att balansera mellan att ge eleverna utrymme för frihet och samtidigt ta ansvar för deras trygghet och lärande.

9 Observationer

9.1 Andreas observation

Syftet med denna observation var att studera hur personalen på fritidshemmet Krokodilen förhöll sig till balansen mellan fria och strukturerade aktiviteter i det dagliga arbetet, samt hur detta tog sig uttryck i mötet med eleverna i övergången mellan skoldag och fritidsverksamhet.

Observationen genomfördes som en deltagande observation, där jag närvarade i verksamheten utan att aktivt styra eller påverka aktiviteterna. Mitt fokus låg på personalens förhållningssätt, interaktion med eleverna samt organiseringen av aktiviteter.

Under veckan före observationen informerades personal, elever och vårdnadshavare om syftet och genomförandet. Eleverna informerades genom klassrumsbesök, där jag på ett åldersadekvat sätt förklarade min roll som observatör och att mitt fokus låg på personalens agerande. Personalen på den berörda avdelningen informerades via mejl om de etiska åtaganden som gällde samt om att deltagandet var frivilligt. Vårdnadshavare informerades via Stockholms stads digitala plattform Infomentor, och informationslappar sattes även upp vid skolans huvudsakliga ingångar.

Observationen genomfördes den 15 januari 2026 mellan klockan 13.00 och 16.00 på fritidshemmet Krokodilen, som tar emot elever i årskurs ett.

Efter de senaste dagarnas snöfall anlände jag till fritidshemmets lokaler via de uppskottade gångarna över skolgården. Snöhögar låg prydligt placerade runt om på området, och klockan var strax efter 13.00 när jag väntade på att fritidspersonalen skulle komma ut för att ta emot eleverna.

Runt 13.15 informerades fritidshemsläraren Cissi om att det var viss personalfrånvaro denna dag. Två ordinarie medarbetare var frånvarande på grund av föräldraledighet respektive

sjukdom. Trots detta fanns ordinarie personal och vikarier på plats, varav en var utbildad lärare i sitt hemland.

Jag noterade hur personalen kom ut tillsammans med eleverna från skolan, vilket bidrog till en trygg och sammanhållen övergång mellan skoltid och fritidsverksamhet. Närvaron togs och eleverna informerades om att fri lek skulle pågå fram till mellanmålet klockan 14.00.

Cissi rörde sig aktivt runt på skolgården och förde samtal med elever om bland annat säkerhet, såsom vikten av att inte äta snö. Samtidigt deltog hon i elevernas lekar och ingrep vid mindre konflikter, exempelvis när snö råkade hamna på andra elever under lek. Jag noterade hur hon växlade mellan att vara deltagande och observerande.

Övrig personal rörde sig över skolgården och kontrollerade närvaro samt elevernas välbefinnande. Två vikarier anslöt senare efter sina raster. Inför mellanmålet samlades eleverna klassvis vid fritidshemmets entré och gick i ordnade led till skolans matsal. Efter att alla satt på sina platser presenterade Cissi dagens fortsatta upplägg. Eleverna, som var indelade i färggrupper, informerades om vilka aktiviteter och miljöer de skulle delta i efter mellanmålet.

Den röda gruppen erbjöds spelhörna med brädspel och kortspel. Den gula gruppen fick välja mellan skapande verksamhet och fri lek inomhus. De blå och gröna grupperna erbjöds utevistelse och pulkaåkning. På grund av personalfrånvaro ställdes två planerade aktiviteter in: fritidsgymna för den gröna gruppen och språkverkstad för den gula gruppen.

Jag följde med de grupper som gick inomhus. I en del av fritidshemmet hade spel och kort lagts fram, medan ett annat rum förberetts för skapande aktiviteter med material uppdukat på borden.

När Cissi avslutade sitt arbetspass tog vikarien Alma över. Hon satte sig tillsammans med eleverna och inledde samtal om deras dag och deras önskemål kring aktiviteter. Elever uttryckte intresse för att måla och laminera tidigare arbeten. Alma bemötte önskemålen lugnt och förklarade vikten av att vänta på sin tur, vilket skapade struktur i situationen.

I spelrummet pågick aktiviteter som UNO, tre i rad och Barnmonopol. Jag noterade hur dessa spel gav eleverna möjlighet att träna språklig interaktion, matematiskt tänkande och turtagning i en frivillig och lustfylld form. Samtidigt pågick fri lek i ett angränsande rum. Senare under eftermiddagen tog en annan pedagog med sig den grupp elever som skulle ha haft fritidsgymna ned till ett rörelserum i skolans källare, kallat "bandyrummet". De övriga eleverna anslöt till fri lek, brädspel och skapande.

I ett av rummen satte sig en pedagog synligt i rummet och förklarade att hennes närvaro bidrog till att skapa lugn, vilket jag noterade fick en dämpande effekt på aktivitetsnivån. Mot slutet av observationen framträdde en tydlig samverkan mellan fria och strukturerade inslag i verksamheten. Elevernas möjlighet att välja aktiviteter och uttrycksformer samexisterade med personalens närvaro, organisering och ramar, vilket skapade en dynamisk lärandemiljö där trygghet och handlingsutrymme balanserades i praktiken.

Det blev särskilt synligt hur pedagogernas aktiva deltagande i elevernas lekar, samt deras medvetna positionering i rummen, fungerade som ett stödjande ramverk snarare än som styrning. Denna form av närvaro möjliggjorde ett lärande som tog sin utgångspunkt i situationen och i elevernas egna initiativ, samtidigt som sociala och kommunikativa färdigheter såsom turtagning, samspel och ansvarstagande kontinuerligt förstärktes.

Sammantaget gav observationen inblick i hur pedagogisk praktik på fritidshemmet formades i mötet mellan planering och det oförutsedda, där professionella bedömningar och relationella beslut fick avgörande betydelse för verksamhetens innehåll. De planerade aktiviteter som inte genomfördes hade kunnat erbjuda ytterligare perspektiv på hur mer formellt strukturerat lärande tog form i denna kontext, men observationen bidrog framför allt med en fördjupad förståelse för hur vardagliga interaktioner och närvarande pedagogik skapade mening och lärande i fritidshemmets praktik.

Under observationstillfället förde jag samtal med Cissi om hennes syn på balansen mellan fria och strukturerade inslag i fritidshemmets verksamhet. Jag samtalade även i efterhand med de kollegor som var frånvarande vid tillfället för att ta del av deras perspektiv på samma fråga. Dessa samtal kommer att behandlas närmare i den efterföljande reflektionsdelen.

9.2 Juns observation

Syftet med observationen var att studera hur balansen mellan elevers behov av frihet, återhämtning och självbestämmande förhåller sig till personalens ansvar för struktur, trygghet och pedagogiskt stöd inom den anpassade fritidsverksamheten. Observationerna genomfördes under eftermiddagstid mellan kl. 15.00 och 16.30 inom fritidsverksamheten, i direkt anslutning till elevernas skoldag. Den första observationen skedde måndagen den 12 januari och den andra fredagen den 16 januari 2026.

Observationerna genomfördes som en deltagande observation, där jag närvarade i verksamheten i egenskap av personal men med ett särskilt observerande fokus. Ledningen har godkänt observationerna. Elever, vårdnadshavare, kollegor hade i förväg informerats om observationens syfte och genomförande via informationsbladet. Det tydliggjordes att deltagandet var frivilligt och att allt material skulle anonymiseras, vilket innebar att inga enskilda elever, vårdnadshavare eller medarbetare kunde identifieras i redovisningen.

Vid det första observationstillfället, måndagen den 12 januari, befann sig åtta elever och fyra fritidspersonal i fritidslokalen efter skoldagens slut. Skapande stod på schemat som dagens aktivitet. Elevernas behov och uttryck för återhämtning tog sig olika former. Elev Amanda uttryckte tydligt att dagen hade varit stressande och valde därför att dra sig undan genom att titta på Ipad. Detta val accepterades av personalen och kunde förstås som ett uttryck för elevens behov av självreglering och återhämtning efter en krävande skoldag.

Elev Benjamin satte inledningsvis vid ett bord utan att delta i någon aktivitet och observerade de andra eleverna. Efter en stund valde personal Anton att sätta sig bredvid eleven och initiera ett gemensamt memory i stället. Genom detta lågintensiva och strukturerade initiativ skapades en trygg ram för samspel, där eleven kunde delta på sina egna villkor utan krav på prestation. Elev Christian valde att arbeta självständigt med att skapa en pärlplatta. När arbetet var färdigt frågade Anton om han ville delta memoryspelet med Benjamin vid bordet intill, vilket möjliggjorde att Anton kunde finnas tillgänglig för både eleverna samtidigt. Detta visade på hur Anton organiserade verksamheten på ett flexibelt sätt för att tillgodose olika elevers behov, samtidigt som struktur och stöd upprätthölls.

Elev Doris visade däremot ett tydligt motstånd mot pärlplattan och gav uttryck för stress under aktiviteten. Trots detta stannade eleven kvar vid bordet och genomförde uppgiften. Av personalens tidigare erfarenheter framgick att Doris ofta sökte återhämtning genom att titta på Ipad eller film, gärna på en specifik plats i lokalen. Personalen i fritidshemmet valde i detta fall att inte tillmötesgå detta önskemål, då de strävade efter att bryta invanda mönster och i stället stödjade eleven i att pröva andra aktiviteter.

Den andra observationen genomfördes på fredagseftermiddagen den 16 jan, vid en tidpunkt då flera elever redan hade gått hem eller åkt vidare till korttidsverksamhet. Till skillnad från måndagens observation präglades verksamheten av ett lugnare tempo och en tydligt reducerad elevgrupp. Vid observationstillfället befann sig fem elever och fyra personal kvar i fritidslokalen.

Lokalen upplevdes som ovanligt tyst. Fyra av eleverna satt på varsin bestämd plats med varsin Ipad, medan en elev rörde sig runt i rummet utan att ta del av någon pågående aktivitet. Det återstod cirka trettio minuter innan tre av eleverna skulle bli hämtade. Situationen präglades av väntan och låg aktivitet, där elevernas individuella val till stor del bestod av stillasittande skärmtid.

Personalen utbytte korta blickar och initierade gemensamt frågan om de skulle genomföra aktiviteten ”dansa och pausa”, en rörelsebaserad aktivitet som inte varit planerad i förväg. När förslaget presenterades reagerade eleverna med spontant jubel och visade tydligt engagemang och glädje. Tre av eleverna deltog aktivt i dansen tillsammans med en av personalen, medan de två övriga eleverna valde att stanna kvar på sina platser och titta på, men med synbart positiva reaktioner.

10 Reflektion

I detta avsnitt reflekterar vi över våra gestaltningar, observationer utifrån frågeställningar och syfte. Vi tar vår utgångspunkt i de teoretiska begrepp som tidigare har presenterats och kompletterar dessa med relevant forskning för att fördjupa och problematisera de frågor som driver denna vetenskapliga essä. I denna essä utgår vi från ett brett undervisningsbegrepp. När vi talar om undervisning, även i Juns anpassade fritidsverksamhet, avser vi inte traditionell

klassrumsundervisning utan fritidshemmets situationsstyrda och relationsinriktade praktik, där socialt samspel, lek och omsorg står i fokus.

För att förstå fritidshemslärares uppdrag inleder vi med en kort genomgång av vad som uttrycks i Lgr 22, del 4: Fritidshemmet. Där framhålls bland annat att ”undervisningen i fritidshemmet ska stimulera elevernas utveckling och lärande samt erbjuda eleverna en meningsfull fritid. Detta ska ske genom att undervisningen tar sin utgångspunkt i elevernas behov, intressen och erfarenheter” samt att ”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” (Skolverket 2022, s. 25).

Som vi nämnt tidigare i avsnittet ”Från gestaltning till dilemma” erbjuds båda verksamheterna före och efter skoldagen samt under lov, och de ska ge barn och ungdomar en trygg miljö med vuxennärvaro, social gemenskap, delaktighet, meningsfulla aktiviteter och stärka elevernas tilltro till sin egen förmåga (Skolverket 2022, s. 21; SOU 2018:88, s. 245). I båda verksamheterna ska personalen arbeta relationsskapande och anpassa aktiviteterna efter elevernas specifika behov och intressen.

Redan här framträder uppdragets komplexitet och vikten av att ta tillvara elevernas autonomi. Denna autonomi blir synlig i våra gestaltningar, exempelvis genom Majas och Elsas önskan att få vara tillsammans i Andreas berättelse, liksom genom Saras och Oscars positioner i Juns gestaltning. I båda fallen ställs vi inför val som rör hur långt vi som fritidshemslärare kan och bör sträcka oss för att möta elevernas önskemål, samtidigt som vi bär ansvar för att erbjuda en likvärdig och pedagogiskt meningsfull verksamhet för alla elever.

Våra undersökningsfrågor formulerar denna spänning tydligt:

Hur kan vi som fritidshemslärare balansera elevers önskan om fri lek med vårt ansvar för lärande och trygghet?

Vilka förutsättningar krävs för att fritidshemsläraren, inom ramen för sitt professionella ansvar, ska kunna gestalta en verksamhet som främjar elevers fria lärande och sociala samspel, samtidigt som verksamhetens pedagogiska och omsorgsinriktade uppdrag tillgodoses?

Här blir balansgången mellan elevernas önskan om fri lek och vårt uppdrag som undervisande pedagoger särskilt tydlig. Läroplanen betonar att lärandet i fritidshemmet ska vara upplevelsebaserat, situationsstyrt och utgå från elevernas initiativ, samtidigt som vi är ansvariga för utbildningens kvalitet och likvärdighet. Frågan blir därmed hur långt vi kan och bör gå i att anpassa verksamheten efter elevernas önskemål, utan att förlora vårt professionella ansvar.

10.1 Kroppslig kunskap

I detta sammanhang blir begreppet *fronesis* centralt. Begreppet, med rötter hos Aristoteles i *Nikomachiska etiken*, används här som ett uttryck för praktisk klokhet i pedagogiska beslut (Pröckl 2023, s. 21). Det knyter an till de perspektiv som presenterats i teoridelen, särskilt Maria Pröckls resonemang om kroppslig kunskap och hennes betoning av inramningens betydelse för hur pedagogiska situationer formas och förstås.

Andreas observation och berättelse visar tydligt utmaningen med att balansera elevers behov av fri lek och fritidshemmets krav på trygghet och lärande. Genom att följa eleverna ser vi hur deras sociala interaktioner, som Maja och Elsas önskan att vara tillsammans, påverkar både leken och personalens planering. Pedagogerna växlar mellan att delta i leken och observera, vilket ger dem möjlighet att stötta eleverna utan att ta över. Det är ett tydligt exempel på Pröckls idé om kroppslig kunskap – att kunna agera med timing, omdöme och empati i stunden – där erfarenhet och relationer spelar stor roll för hur man hanterar vardagens små och stora dilemman.

Det inte alltid är enkelt att möta alla behov på samma gång. Personalens flexibilitet och förmåga att läsa situationen blir avgörande, exempelvis när de engagerar sig i leken eller avleder konflikter. Genom detta skapas en balans mellan struktur och frihet, där barnen kan leka, lära och samspela inom de ramar som verksamheten erbjuder. Det blir tydligt att fritidshemmets kvalitet handlar om att kombinera planering med flexibilitet, relationskunskap och närvaro här och nu.

Juns berättelse och observationerna visar tydligt hur fritidshemspersonalen balanserar elevernas behov av frihet och självbestämmande med ansvar för trygghet och struktur. Situationen vid pingisbordet, där Saras behov av förutsägbarhet krockar med Oskars önskan

om social kontakt, illustrerar hur komplexa dessa vardagliga möten kan vara. Genom att tolka kroppsspråk, små gester och reaktioner – det som Pröckl kallar kroppslig kunskap – kan personalen agera med timing och empati i stunden, även när situationen inte har en självklar lösning. Likaså visar observationerna hur flexibilitet och medvetna val i aktiviteter, som att erbjuda olika intensitetsnivåer eller låta vissa elever välja skärmtid, skapar en trygg och inkluderande miljö där elever kan delta på sina egna villkor.

Det går inte alltid att tillgodose alla behov och önskemål samtidigt, och personalen måste ständigt göra avvägningar mellan att stödja, sätta ramar och ge utrymme för lek. De spontana initiativen, som dansen som uppstod ur elevernas engagemang, visar hur kroppslig kunskap och praktisk klokhet (fronesis) hjälper pedagogerna att läsa situationen och agera på ett sätt som främjar både socialt samspel och lärande. Reflektionen blir tydlig: fritidshemmets kvalitet bygger på närvarande och relationsbaserad pedagogik, där balans mellan struktur och frihet hela tiden kräver omsorg, erfarenhet och förmåga att agera i stunden.

Både Juns och Andreas berättelser och observationer visar tydligt dilemmat mellan elevers behov av frihet och fritidshemmets krav på trygghet, struktur och pedagogiskt innehåll. I Juns berättelse blir konflikten mellan Sara och Oskar konkret, där personalen måste läsa små signaler och tolka kroppsspråk för att hantera situationen på ett empatiskt sätt, medan Andreas observationer visar hur pedagoger på fritidshemmet Björnen arbetar med gruppindelningar, planerade aktiviteter och fri lek för att skapa balans mellan struktur och spontanitet. I båda fallen blir kroppslig kunskap central – förmågan att agera med timing, omdöme och empati i stunden, som Pröckl beskriver, är avgörande för att stödja elevernas sociala interaktioner och självbestämmande utan att kompromissa med tryggheten.

Observationerna visar också hur personalen ständigt måste göra avvägningar, exempelvis genom att erbjuda alternativ som skärmtid, pyssel eller spontana aktiviteter, eller genom att låta vissa elever avbryta lek för att undvika konflikt. Juns och Andreas material kompletterar varandra genom att illustrera både mikrointeraktioner och hela gruppers dynamik, vilket tydliggör att fritidshemmets kvalitet bygger på en kombination av planering, flexibilitet, relationskunskap och närvaro här och nu – en balans mellan frihet och ramar som kräver erfarenhet, praktisk klokhet och skicklighet.

Personalens intentioner och barnens upplevelser drar ibland åt olika håll, vilket kan skapa känslor av otillräcklighet. Här blir kroppslig kunskap – att kunna tolka situationer, agera med timing och empati och anpassa sig efter vad som händer i stunden – avgörande, som när personalen snabbt initierar en spontan dansaktivitet som engagerar olika elever på sitt sätt. Juns exempel visar att fritidshemmets kvalitet handlar om att kombinera planering och struktur med närvaro och flexibilitet, där barns frihet, lek och delaktighet hela tiden vägs mot pedagogens ansvar för trygghet och lärande.

10.2 Negativ och positiv frihet

I båda våra gestaltningar framträder ett återkommande dilemma: att erbjuda eleverna handlingsutrymme och frihet, samtidigt som verksamheten kräver struktur och riktning. Detta kan analyseras med hjälp av Isaiah Berlins distinktion mellan negativ och positiv frihet. Negativ frihet kan förstås som frihet från yttre tvång och inblandning. Berlin beskriver detta som ”önskemålet att inte inkräktas på, att lämnas i fred” (Berlin 1984, s. 140). Om denna form av frihet hade fått dominera i våra gestaltningar, hade Maja och Elsa då fått vara tillsammans utan pedagogisk inblandning, eller hade Sara fått välja spelpartner utan vidare reflektion? Frågan blir om detta i så fall hade lett till nya lärandesituationer eller om det snarare hade förstärkt redan etablerade mönster i elevgruppen.

Den positiva friheten, däremot, rör möjligheten att vara delaktig i beslut som påverkar den egna situationen. Om vi i stället hade bjudit in eleverna till att medverka i besluten kring gruppindelning och aktiviteternas utformning, hur hade det påverkat deras engagemang, ansvarstagande och sociala samspel? Dessa frågor kan inte besvaras entydigt i efterhand, men de belyser den spänning som präglar vårt professionella handlande.

10.3 Socialkonstruktionistiskt perspektiv

I våra gestaltningar framträder även språkets betydelse, både det verbala och det kroppsliga. Majas och Elsas högljudda protester, liksom Saras blickar i Juns berättelse, bidrar till att positionera både elever och pedagoger i situationen. Här blir Holmbergs socialkonstruktionistiska perspektiv relevant. Holmberg framhåller att ”talet används för att skapa ordning, mening och sammanhang i tillvaron” (Holmberg 2020, s. 38). I Andreas gestaltning blir detta tydligt när pedagogerna genom sitt språkbruk markerar att gruppindelningen är ett beslut som fattats med hela elevgruppens bästa i åtanke.

Samtidigt väcks frågan om hur en mer förklarande och dialogisk hållning hade kunnat påverka elevernas upplevelse av situationen.

När vi betraktar Andreas berättelse och observationen genom ett socialkonstruktionistiskt perspektiv blir det tydligt hur fritidshemmets verklighet inte är given, utan formas i det dagliga samspelet mellan elever och pedagoger. I berättelsen framträder hur olika förståelser av fritidshemmets uppdrag kolliderar: elevernas längtan efter fri lek och gemenskap möter pedagogernas ansvar för struktur och planerat lärande. När Maja protesterar mot gruppindelningen utmanar hon inte bara ett beslut, utan också den ordning som definierar vad fritids "ska vara". Samtidigt visar hennes agerande i den fria leken hur hennes position förändras när sammanhanget förändras; från motstånd till ledarskap och inkludering. Det blir tydligt att mening, ansvar och handlingsutrymme skapas i relation till situationen. Den upplevda otillräckligheten hos pedagogen kan därmed förstås som ett resultat av motstridiga sociala förväntningar snarare än bristande kompetens.

I observationen synliggörs hur balansen mellan frihet och struktur kan konstrueras på andra sätt. Här framträder pedagogernas närvaro som ett stödjande ramverk där valmöjligheter och ramar samexisterar. Genom språk, organisering och relationellt arbete skapas en praktik där fri lek inte står i motsats till lärande, utan blir en del av det. Det pekar mot att förutsättningarna för att förena elevperspektiv och professionellt ansvar inte enbart ligger i enskilda beslut, utan i hur verksamheten gemensamt förstås och gestaltas. När struktur kommuniceras som trygghet snarare än kontroll, och när elevernas initiativ ges utrymme inom tydliga ramar, öppnas en möjlighet att överbygga det dilemma som essän tar sin utgångspunkt i.

I Juns berättelse blir dilemmat mellan elevperspektiv och fritidshemslärares ansvar smärtsamt konkret. Ur ett socialkonstruktionistiskt perspektiv framträder situationen vid pingisbordet som en plats där olika betydelser av fritidshemmets uppdrag kolliderar i stunden. För Sara representerar pingispelet trygghet, kontroll och förutsägbarhet i relation till en vuxen. För Oskar representerar samma aktivitet gemenskap och inkludering. När Jun försöker värna Saras behov konstrueras samtidigt en berättelse om exkludering för Oskar. I detta ögonblick skapas otillräckligheten – inte som ett individuellt misslyckande, utan som en följd av att två lika legitima behov inte ryms inom samma ram. Positioneringarna i rummet – den trygga eleven, den exkluderade eleven och den ansvarstagande pedagogen – formar handlingsutrymmet och upplevelsen av mening. Jun förväntas vara både garanterad för

självbestämmande och för gemenskap, både följsam och styrande. Det är i detta spänningsfält som essäns syfte blir synligt: känslan av att inte räcka till uppstår när olika socialt konstruerade ideal om “det goda fritidshemmet” samtidigt gör anspråk på att vara giltiga.

Observationerna i Juns fritidshem visar samtidigt hur denna balans kontinuerligt förhandlas i vardagen. Elevers Amandas val av Ipad, avskildhet eller lågintensiva aktiviteter kan förstås som uttryck för självreglering och behov av återhämtning, medan personalens initiativ – som memoryspelet eller den spontana dansaktiviteten – skapar ramar som öppnar för gemenskap och lärande. När personalen ibland väljer att inte tillmötesgå eleven Doris önskan om skärmtid, utan i stället utmanar invanda mönster, konstrueras professionellt ansvar som något mer än att följa elevens omedelbara vilja. Samtidigt visar fredagens observation hur en enkel gemensam aktivitet kan omförhandla en stillastående situation och skapa kollektiv glädje utan att helt frånta eleverna deras valmöjlighet. I ljuset av frågeställningarna framträder därmed balansen inte som en fast metod, utan som en relationell och situerad praktik.

Förutsättningarna för att gestalta en verksamhet som förenar frihet och ansvar tycks ligga i personalens gemensamma tolkningar, flexibilitet och förmåga att genom språk och handling skapa ramar som upplevs som meningsfulla snarare än begränsande.

Utifrån det socialkonstruktionistiskt perspektivet framträder dilemmat mellan elevperspektiv och fritidshemslärarens perspektiv som något som skapas och återskapas i det dagliga samspelet mellan elever och pedagoger. I Andreas och Juns berättelser, liksom i observationen, synliggörs hur olika föreställningar om vad fritidshemmet “är” – en plats för fri lek och gemenskap eller en pedagogiskt planerad verksamhet med ansvar för trygghet och lärande – samexisterar och ibland kolliderar. Den upplevda otillräckligheten hos fritidshemsläraren kan därmed förstås som en konsekvens av att navigera mellan dessa diskurser, där varje val innebär en positionering i förhållande till elevernas självbestämmande och det professionella uppdraget. Samtidigt visar materialet att balansen inte handlar om att välja mellan frihet och struktur, utan om hur dessa ges mening i praktiken genom språk, relationer och organisering. När struktur kommuniceras som ett stöd för gemenskap och när fri lek erkänns som en bärande del av lärandet, skapas förutsättningar för att förena elevens perspektiv med det professionella ansvaret. Det är i denna gemensamma konstruktion av verksamhetens innehåll som möjligheten att överbrygga dilemmat tar form.

10.4 Barndomssociologiskt perspektiv

När vi reflekterar över Juns och Andreas berättelser och observationer blir det tydligt hur komplext det är att balansera elevernas behov av fri lek, återhämtning och självbestämmande med pedagogens ansvar för struktur, trygghet och pedagogiskt innehåll. I Andreas berättelse utgår pedagogerna från ett barnperspektiv när de separerar på Maja och Elsa och styr elevgruppen mot djuren för att förbereda morgondagens bilduppgift – pedagogerna tenderar då att betrakta dem som human becoming som ska formas för framtiden. Deras högljudda protester och längtan efter lek är i sin tur ett starkt uttryck för barns perspektiv. När leken slutligen släpps fri visar Maja snabbt att hon är en kompetent aktör, en human being, som på eget initiativ tar ansvar, inkluderar yngre elever och skapar mening i nuet. Ett liknande vuxenperspektiv syns i Juns observation, där Doris tvingas slutföra sin pärlplatta trots uppenbar stress. Pedagogerna agerar utifrån en god intention att bryta invanda mönster, men konsekvensen blir att elevens egen röst och subjektiva behov av återhämtning i stunden åsidosätts.

Barnperspektivet, där vuxna tolkar och styr aktiviteter utifrån sin erfarenhet, krockar ibland med barns perspektiv, där barn själva uttrycker sina behov och önskningar (Halldén 2007, s. 36). När dessa perspektiv krockar, och vi som pedagoger inte lyckas bygga broar mellan dem, väcks den känsla av otillräcklighet som utgör kärnan i vår essä. Saras behov av trygghet i en vuxenledd aktivitet och Oskars vilja till social interaktion och inkludering är båda starka uttryck för deras egna perspektiv. Trots Juns försök att medla utifrån ett ansvarsfullt barnperspektiv brister situationen.

För att hantera sådana dilemman utan att kompromissa med vare sig tryggheten eller vårt eget välmående, pekar Holmberg (2020, s. 43) på vikten av reell delaktighet. När vi bjuder in eleverna till en reell delaktighet, exempelvis genom fritidshemsråd eller öppna dialoger i stunden, minskar pressen på den enskilda läraren att ha alla svar. Holmbergs (2020, s. 51) hävdar att barn aktivt "gör" barndom genom att forma sin omgivning vilket innebär att fritidshemmets praktik är en ömsesidig konstruktion som skapas gemensamt av barn och vuxna.

I stället för att vi pedagoger ensamma ska bära hela ansvaret för att tvinga fram en perfekt balans mellan lärande och frihet – som när Jun förtvivlat försöker medla mellan Saras och Oskars oförenliga behov, eller när vi styr Maja och Elsa in i en fast planering – behöver vi betrakta verksamheten som ett gemensamt projekt. Ett lyckat exempel på detta framträder i

observationen från fritidshemmet Krokodilen, där pedagogerna klev tillbaka och i stället fungerade som ett stödjande ramverk. En sådan delad maktstruktur kan bidra till att lösa upp många konflikter.

Genom att låta eleverna vara med och förhandla fram vad det innebär att vara barn på just vårt fritidshem idag, förvandlas dilemmat från ett svårlöst problem till en gemensam process. Vi skapar då en miljö där både elevernas behov av frihet och vårt uppdrag kring trygghet och lärande kan tillgodoses, utan att vi som pedagoger behöver kompromissa med vårt eget välmående. Pedagogernas närvaro fungerar snarare som ett stödjande ramverk än som strikt styrning. Genom att erbjuda strukturerade valmöjligheter respekteras eleverna som kompetenta medskapare av sin egen fritidskultur, vilket framgångsrikt balanserar ansvaret för lärande med elevernas behov av självbestämmande.

I både Juns och Andreas exempel blir det tydligt för oss att barn måste ges reella möjligheter att påverka sin vardag – från spontan lek på skolgården till val av skapande eller spel – samtidigt som pedagogerna upprätthåller trygghet och struktur. Andreas berättelse visar hur fri lek, planerade aktiviteter och flexibilitet kan samexistera, där eleverna får påverka sina aktiviteter samtidigt som pedagogerna skapar en trygg och stödjande ram.

Reflektionen över dessa situationer stärker vår förståelse för hur fritidshemmet kan fungera som en plats där barnens självbestämmande, lek och sociala samspel (barns perspektiv) möter pedagogens ansvar för säkerhet och lärande (barnperspektiv), och hur det dagliga mötet mellan planering och oförutsedda behov kräver lyhördhet, flexibilitet och professionellt omdöme.

10.5 Läroplansimplementering

För att fördjupa dessa resonemang knyter vi an till tidigare forskning. I artikeln *Läroplansimplementering och korstryck i fritidshemmets arbete* belyser Lena Boström och Gunnar Berg hur fritidshemslärare förhåller sig till de många och ibland motstridiga intentioner som uttrycks i styrdokumentet. De problematiserar särskilt spänningen mellan elevers fria tid och lärarstyrda aktiviteter samt fritidshemmets relation till skolans övriga verksamhet (Boström & Berg 2018, s. 109–111).

Författarna konstaterar att när personalen genomför de lärandeuppdrag som formuleras i styrdokumentet, tycks detta ofta ske ”på den ordinarie skolverksamhetens premisser snarare

än på fritidshemmets egna villkor” (Boström & Berg 2018, s. 118). Detta ligger nära de reflektioner som framkom i Andreas kollegiala samtal, där en upplevd spänning mellan fritidshemmets pedagogiska identitet och skolans krav på struktur och måluppfyllelse uttrycktes.

10.6 Situationsbaserat och relationsnära lärande

I Andreas observation noterades även hur kollegan Cissi växlade mellan att vara deltagande och observerande i elevernas aktiviteter. Detta kan förstås som ett exempel på ett situationsbaserat och relationsnära lärande, där pedagogen både skapar utrymme för elevernas initiativ och samtidigt behåller möjligheten att ingripa och strukturera vid behov. Här aktualiseras återigen frågan om var gränsen går mellan stödjande närvaro och styrande inflytande.

De kollegiala samtalen som fördes i anslutning till observationen ger ytterligare perspektiv på våra undersökningsfrågor. Flera lyfte fram vikten av att skapa miljöer som erbjuder valmöjligheter inom givna ramar, exempelvis genom att presentera planerade aktiviteter som eleverna kan välja mellan, samtidigt som pedagogerna finns nära leken för att fånga upp så kallade ”lärandeögonblick” utan att avbryta elevernas engagemang.

När det gäller de strukturella förutsättningarna för verksamheten betonades bland annat behovet av tid för att analysera grupprocesser, tillräcklig vuxennärvaro för att kunna stötta och medla, samt fysiska miljöer som rymmer både rörelse och återhämtning. Flera pekade också på hur växande barngrupper och ökade krav från skolverksamheten riskerar att förskjuta fokus från meningsfull pedagogisk verksamhet till ett mer begränsat säkerhets- och tillsynsuppdrag.

Dessa iakttagelser kan relateras till Anneli Hippinen Ahlgrens avhandling *Undervisning och undervisningskunskap i fritidshem* (2025). Avhandlingen syftar till att undersöka undervisning och undervisningskunskap i fritidshem, med särskilt fokus på frågan: Hur möjliggörs barns aktiva deltagande och aktörskap i undervisning i fritidshem? (Hippinen 2025, s. 7). Denna frågeställning är nära kopplad till vårt eget syfte och våra forskningsfrågor och speglar samtidigt vårt centrala dilemma: hur fritidshemslärare kan balansera barns behov av frihet med pedagogens ansvar för struktur och trygghet. Genom att belysa hur undervisning kan

främja barns aktiva deltagande bidrar avhandlingen med ett teoretiskt ramverk för att förstå denna balansakt.

Hippinen (2025, s. 29) visar att undervisningskunskap i fritidshem omfattar ämneskunskap, pedagogisk kunskap, läroplanskunskap och kontextuell kunskap, där den senare betonar lärarens förståelse för elevgruppens behov och förutsättningar i den aktuella praktiken. Hon framhåller även att undervisningen kan vara både barnstyrd och lärarstyrd, förplanerad eller förändras under pågående aktivitet (Hippinen 2025, s. 89). Detta perspektiv synliggör den komplexitet som präglar de beslut vi som fritidshemslärare ställs inför, och hur dessa beslut lämnar spår i våra professionella reflektioner. Här blir Maria Pröckls begrepp om praktisk och kroppslig kunskap återigen relevant. I våra gestaltningar kan vi se hur pedagogiska val inte enbart grundas i teoretiska överväganden, utan också i en förkroppsligad erfarenhet av vad som ”fungerar” i stunden.

Pröckl lyfter särskilt fram betydelsen av inramning — hur pedagoger genom sitt sätt att hålla rummet skapar stabilitet, trygghet och tydliga förväntningar (Pröckl 2023, s. 71–73). Detta blir synligt både när Alma i Andreas observation skapar en kreativ miljö där eleverna får välja inom givna ramar, och när Jun i sin gestaltning ramar in rummet genom att rulla fram pingisbordet som en trygg och meningsbärande punkt för elevernas samspel. På liknande sätt kan Andreas och Dennis beslut att genomföra utflykten med en förutbestämd grupp förstås som en inramning som möjliggjorde nya kamratrelationer och lärandesituationer.

När något ramar in av pedagogen sker det, enligt Pröckl, inte enbart för att begränsa, utan för att skapa förutsättningar för att eleverna ska kunna må bra och lyckas inom ramen för verksamheten (Pröckl 2023, s. 74). Här möts frihet och struktur inte som motsatser, utan som ömsesidigt beroende.

11 Slutord

Att äga dilemmat – Från otillräcklighet till professionell klokhet

Efter detta intensiva essäarbete, då vi nu lägger ner pennan, gör vi det med en förändrad blick på vår egen yrkesvardag. Det som från början kändes som en tyngande känsla av otillräcklighet har genom skrivprocessen omvandlats till en insikt om att dessa dilemman inte

är problem som ska lösas en gång för alla, utan utgör själva kärnan i vårt professionella omdöme. Genom att återvända till Andreas tystnad på den soliga skolgården och Juns tvekan vid pingisbordet har vi tvingats konfrontera den där svårfångade känslan av otillräcklighet – en känsla som vi nu inser inte är ett tecken på bristande kompetens, utan snarare ett kvitto på ett högt utvecklat professionellt omdöme. Vi har genom detta arbete sökt svar på hur vi kan balansera elevernas legitima krav på frihet med vårt eget ansvar för struktur och lärande, och vi ser nu att svaret inte ligger i att eliminera spänningen, utan i att lära oss navigera i den med hjälp av det vi kallar praktisk klokhet.

När vi blickar tillbaka på Andreas berättelse om Maja och Elsa, ser vi hur dilemmat kring gruppindelningen inte bara handlade om logistik. Spänningen mellan elevernas önskan och lärarens planering blev smärtsamt tydlig. Det var en praktisk gestaltning av Isaiah Berlins spänningsfält mellan negativ och positiv frihet. Andreas ville ge eleverna frihet från vuxenstyrning (negativ frihet), men insåg samtidigt att hans ansvar var att ge dem förutsättningar att växa som autonoma individer i ett socialt sammanhang (positiv frihet). Genom att våga stå kvar i elevernas missnöje skapade Andreas, med Pröckls terminologi, en inramning som faktiskt möjliggjorde för Maja att kliva ur sin invanda roll och bli en inkluderande ledare för de yngre eleverna. Ringarna på vattnet blev inte en storm av protester, utan en möjlighet till nya relationer som annars aldrig hade uppstått. Detta visar att fritidshemslärares ansvar för lärande och trygghet inte behöver vara en motpol till elevens frihet, utan snarare den nödvändiga grunden för att friheten ska bli meningsfull.

På samma sätt belyser Juns möte med Sara och Oskar vid pingisbordet hur komplext det är att navigera när två legitima behov krockar. Juns tysta, förkroppsligade kunskap lät henne läsa av Saras vaksamma blick och Oskars intensiva energi långt innan konflikten var ett faktum. Ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv skapades i det ögonblicket en verklighet där Jun tvingades positionera sig mellan två oförenliga krav på trygghet och inkludering. Här blir det barndomssociologiska perspektivet avgörande; genom att erkänna barnen som kompetenta aktörer med egna, subjektiva perspektiv, förstår vi att Juns känsla av otillräcklighet inte handlade om bristande teknik, utan om en etisk lyhördhet inför elevernas unika livsvärldar.

Ser vi till våra undersökningsfrågor, kan vi nu svara att balansen mellan fri lek och ansvar för lärande inte handlar om att välja sida, utan om att utöva det Aristoteles kallade fronesis – praktisk klokhet. Genom att vara närvarande i leken, som Cissi i Andreas observation, kan vi

fånga lärandeögonblicken utan att kväva elevernas autonomi. De förutsättningar som krävs för att gestalta en sådan verksamhet handlar dels om strukturella faktorer som tid för reflektion och tillräcklig bemanning, men framför allt om ett professionellt förhållningssätt där vi vågar lita på vår kroppsliga kunskap. Pröckl menar exempelvis att trygghet uppstår när ramarna är tydliga. Inramningen är en form av omsorg som ibland innebär att vi måste gå emot elevernas omedelbara önskan för att värna gruppens helhet eller individens långsiktiga utveckling.

Vilka slutsatser kan vi dra och vad kan vi göra idag efter detta essäskrivande? Vi kan för det första sluta se otillräckligheten som en fiende. Den är istället en signal om att vi befinner oss i ett viktigt yrkesetiskt gränsland där vi faktiskt gör skillnad. Vi bör aktivt verka för att den tysta kunskapen och den relationella pedagogiken ges större utrymme i det kollegiala samtalet. Vi behöver tala mer om hur vi läser av situationer, hur vi använder vår kroppsliga närvaro för att skapa lugn och hur vi navigerar i interkulturella möten.

Idag känner vi en större trygghet i att vår roll som fritidshemslärare kräver att vi är både följsamma och styrande. Vi ska inte vara rädda för att sätta ramar, men vi måste alltid vara beredda att motivera dem utifrån barnens perspektiv, inte bara utifrån läroplanens krav. Andreas funderingar vid bilen efter arbetsdagen – om hur till synes små beslut kan få konsekvenser för såväl enskilda elever som gruppen i stort – är inte längre enbart frågor som väcker oro, utan har blivit utgångspunkter för kontinuerlig professionell reflektion och utveckling.

Vi lämnar detta arbete med insikten att det är i just detta spänningsfält, mellan pingisbordet och skolgården, mellan frihet och struktur, som vi som pedagoger verkligen kan bidra till att skapa en meningsfull och trygg värld för våra elever. Dilemmat kvarstår, men vi äger det nu med en nyvunnen stolthet och en djupare förståelse för dess nödvändighet.

Vi lever i en tid där fritidshemmet ofta pressas av stora barngrupper och krav på att vara en förlängning av skoldagen. Vår essä visar att vi måste värna fritidshemmets egenart. Vi är inte skola, men vi är en plats för kvalificerat lärande genom socialt samspel och fri lek.

Dilemmat mellan frihet och struktur kommer aldrig att försvinna, och det bör det inte heller. Det är i det mellanrummet – mellan pingisbordet och parkleken, mellan grå asfalt och

färgglada västar – som vår profession bor. Vi går vidare från detta arbete inte med färdiga svar, utan med en stärkt yrkesstolthet. Vi vet nu att varje gång vi känner den där knuten i magen, är vi precis där vi ska vara: i en aktiv, reflekterande och djupt mänsklig pedagogisk praktik. Vi äger vårt dilemma, och genom det äger vi vår profession.

12 Referenslista

- Alsterdal, L (2014). Essäskrivande som utforskning. I: Burman, A. (red.) *Konst och vetenskap. Essäer om estetiska lärprocesser*. Stockholm: Södertörns högskola. s 47-74.
- Berlin, I. (1984). *Fyra essäer om frihet*. Stockholm: Ratio.
- Boström, L & Berg, G. (2018). Läroplansimplementering och korstryck i fritidshemmets arbete. *Educare*, (2), 107–131. DOI: 10.24834/educare.2018.2.6
- Dahlin-Ivanoff, S. (2022). Fokusgruppsdiskussioner. I: Ahrne, G. & Svensson, P.(red.). *Handbok i kvalitativa metoder*. 3, uppl. Stockholm: Liber.
- Dankić, A. & Lundquist, E. (2023). Observationer. I: Kallenberg, K.S., von Unge, E., & Moreira, L.W. (red.) *Etnologiskt fältarbete. Nya fält och former*. Lund: Studentlitteratur.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Stockholm: Liber.
- Gergen, K.J. (1985). The Social Constructionist Movement in Modern Psychology. *American Psychologist*, 40(3), 266–275. DOI:10.1037/0003-066X.40.3.266.
- Halldén, G. (2007). Barndomssociologi och möjligheten av ett psykosocialt perspektiv. I: Halldén, G. (Red.), *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlsson Bokförlag. s.25-40.
- Halås, C.T. (2023). Den vetenskapliga essän som kritiskt prövande metod. I: Fuglseth, K.S. & Halås, C.T. *Praktisk kunskap – en introduktion*. Malmö: Gleerups.
- Hippinen Ahlgren, A. (2025). *Undervisning och undervisningskunskap i fritidshem: I växelverkan mellan barnstyrd, situationsstyrd och målstyrd undervisning*. Diss., Stockholms universitet. Stockholm: Univ.
- <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn%3Anbn%3Ase%3Asu%3Adiva-245346>

Holmberg, L. (2020). *Perspektiv i fritidshem*. Stockholm: Natur och Kultur.

Patel, R. & Davidson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 5. Uppl. Lund: Studentlitteratur.

Potter, J. (1996). *Representing Reality: Discourse, Rhetoric and Social Construction*. London: SAGE Publications.

Pripp, O. & Öhlander, M. (2011). Observation. I: Kaijser, L. & Öhlander, M. (red.) *Etnologiskt fältarbete*. Lund: Studentlitteratur.

Pröckl, M. (2023). *Kroppslig kunskap: empatisk timing och sväng i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr 22)*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2026). *Att gå i skolan med intellektuell funktionsnedsättning*. Stockholm: Skolverket.

<https://www.skolverket.se/kompetensutveckling/stod-i-arbetet/att-ga-i-skolan-med-intellektuell-funktionsnedsattning> [2026-02-16]

SOU 2018:88. *Översyn av insatser enligt LSS och assistansersättningen*. Stockholm: Socialdepartementet.

13 Bilaga 1

Observationsschema – deltagande observation i fritidshemmet

Observationsområde	Anteckningar
Aktivitet och kontext Typ av aktivitet (fri/organiserad), plats, antal elever och vuxna, grad av struktur	
Elevers initiativ och val Elevers uttryck för självbestämmande, önskemål, motstånd eller engagemang	
Pedagogens agerande Hur läraren styr, anpassar, kompromissar eller avvaktar i situationen	
Relationer och trygghet Samspel mellan elever, konflikter, inkludering/exkludering, vuxnas stöd	
Krockande behov Situationer där elevers behov eller vilja står i konflikt med pedagogs struktur och krav	
Känslor och reaktioner Elevers och pedagogs känslomässiga uttryck (glädje, frustration, stress)	
Reflektioner i stunden Pedagogs spontana reflektioner och tolkningar	