

Att finna en fritidshemmets didaktik

Paper presenterat vid Nordisk ämnesdidaktisk konferens NOFA 3, maj 2011, Karlstad universitet, Sverige. **Preliminär upplaga.**

Fil. dr. Ann S Pihlgren
Stockholms universitet
Institutionen för utbildningsvetenskap
mot tekniska, estetiska och praktiska
kunskapstraditioner
ann.s.pihlgren@utep.su.se

Abstract

Fritidshemsverksamheten kan under sin drygt hundraåriga historia uppvisa en rad olika didaktiska influenser, från såväl förskolans som skolans tradition. Lärandet på fritidshemmet förutsätts i forskning som i styrdokument vara informellt snarare än, som skolans lärande, formellt och förutsätts inte omfatta undervisning, trots att dagens fritidshem ska stödja skolans lärande. Artikeln belyser hur en didaktik för fritidshemmet utifrån lärarintentioner kan analyseras utifrån en historisk jämförelse, där fritidshemmets två starka traditioner jämförs med forskning och styrdokument. Tolkat utifrån en av fritidshemmets traditioner, Friedrich Fröbels idéer, kan lärande överlåtas till barnets mognadsprocess, med stimulerande miljö och material. Utifrån en annan tradition, den progressiva, blir fritidshemsuppdraget en fråga om att finna barnets intressen och utmana barnet i situationer som uppkommer spontant under fritidshemsverksamheten. Resultatet presenteras som en fyrfältstabell med fyra olika positioner, avhängiga av lärarens intention att styra aktivitetens produkt eller process: didaktisk position, processorienterad position, mognadsposition och kaotisk position.

Keywords: Dewey, didaktik, fritidshem, Fröbel, progressiv pedagogik

Problemet för undervisningen i ett demokratiskt samhälle är att göra sig av med dualismen [mellan arbete och fritid] och konstruera en studiegång som gör tänkande till vägledande i allas fria aktiviteter och som gör fritid till en belöning i det ansvarstagande arbetets tjänst, snarare än frihet från det¹.

John Dewey i *Democracy and Education* (1916/1966, s. 261).

Inledning

Rapporter från Skolverket/Skolinspektionen (2000, 2005, 2010) det senaste decenniet har visat att många granskade fritidshem inte lyckas med sitt lärandeuppdrag utifrån styrdokumentet. På de flesta fritidshem lämnas barnen med sin egen fria lek, även om inspektörerna menar att barnens egna aktiviteter ofta avbryts för annat som exempelvis mellanmål eller påbjuden utevistelse, och att barnen därmed störs eller hindras av de vuxna. Man menar att verksamheten ofta är statisk och inte utgår från barnens olika behov, intressen och olikheter. Inte heller stödjer verksamheten barnens intellektuella utveckling och lärande (Pihlgren i Pihlgren, 2011).

¹ Författarens översättning. "The problem of education in a democratic society is to do away with the dualism and to construct a course of studies which makes thought a guide of free practice for all and which makes leisure a reward of accepting responsibility for service, rather than a state of exemption from it." (Dewey, 1916/1966, s. 261).

Fritidshemsverksamheten har en relativt kort historia jämfört med skolverksamheten (Rohlin, 2001). Den sträcker sig från de första arbetsstugorna under 1880-tal och 1930-talets eftermiddagshem, över 1960-talets tidiga fritidshem och till nutidens fritidshemsverksamhet och har under de dryga hundra åren organisatoriskt hört samman med först skolan (arbetsstugan), därefter förskolan (eftermiddagshemmet och det tidiga fritidshemmet) och under senare tid återigen skolan. Under perioden har fritidshemmets samhällsuppdrag växlat och därmed också de förväntade utfallen (Rohlin, 2001). Fritidshemmets och dess föregångares verksamhet har präglats av idéer om att skapa goda vanor hos barnet (en moralfostrande uppgift), att hjälpa föräldrarna med tillsyn (en social uppgift) och att utveckla barnet (en pedagogisk uppgift) (Pihlgren & Rohlin, in press). Trots att verksamheten historiskt varit föremål för utredning var det först i slutet på 1980-talet som verksamhetens mål identifierades i *Pedagogiskt program för fritidshem* (1988). Detta kom 1999 att ersättas med *Allmänna råd för fritidshem* (1999). 1994 års läroplan kom också att omfatta fritidshemmen, liksom 2011 års läroplan, *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Fritidshemmet styrs nu således parallellt av läroplanen och av de allmänna råden.

I arbetsstugan var den verksamma yrkeskåren främst lärare (Hippinen i Pihlgren, 2011). I eftermiddagshemmet arbetade istället barnträdgårdslärarinnor (motsv. förskollärare) och i det tidiga fritidshemmet introducerades fritidspedagogerna, först med gymnasieutbildning och därefter med högskoleutbildning. Den nuvarande yrkesbeteckningen är grundlärare med inriktning mot arbete i fritidshem, fritidslärare². Genom att verksamheten på fritidshemmet och dess föregångare kom att bedrivas av yrkeskårer från skolan eller från förskolan, kom också fritidshemspraktiken att knytas till dessa verksamheter. Olika professioner har sökt använda fritidshemsarenan som en förstärkning av den egna yrkesrollen och därmed styrt praktiken mot sin egen rådande tradition (Rohlin, 2001).

Behovet av fritidshem och dess föregångare uppstår genom att man anser att det finns en kategori människor (dvs. barn) som, pga. sin ålder och utvecklingsnivå, riskerar att hamna i problem om de lämnas åt sig själva och därför också behöver läras rätta värden och sätt att agera (Pihlgren & Rohlin, in press). Samtidigt betraktas tiden på fritidshem som en del av barnens fritid, åtminstone i förhållande till skolan, och verksamheten förutsätts därför vara barncentrerad. Detta gör fritidshemmet starkt beroende av den rådande barnsynen. Den rådande föreställningen om vad som ska läras och hur detta ska ske har skiftat utifrån hur samtiden sett på det önskvärda (och icke önskvärda) barnet och har växlat i högre grad än i skolan.

Då de samhälleliga intentionerna växlat kraftigt och styrdokumentet inte förrän ganska sent kommit att uttrycka pedagogiska viljeinriktningar för fritidshemmet har den för tillfället dominerande yrkesgruppen kunnat styra den didaktiska praktiken och verksamhetens utfall har därmed tillåtit variera mellan olika utförare, beroende på vilket uppdrag man uppfattat som viktigt (Pihlgren & Rohlin, in press). Fritidshemmet kan alltså uppvisa en rad olika didaktiska influenser, från såväl förskolans som skolans tradition och utifrån rådande barnsyn, ofta med olika teoretiska utgångspunkter. Dessa faktorer har troligen orsakat en tveksamhet om fritidshemmets uppdrag, inte minst hos de yrkesverksamma. Till detta kan också läggas de ekonomiska besparingar som dabbade verksamheten från sent 1980-tal samt avsaknaden av utbildad personal på många fritidshem (Skolinspektionen, 2010).

² I texten används begreppet fritidslärare som en kortare variant av yrkesbeteckningen grundlärare med inriktning mot arbete i fritidshem. Begreppet fritidspedagog används när den historiska yrkesrollen (från 1960-talet) avses eller då refererad forskning använt beteckningen.

Det finns nu ett nyvaket intresse för fritidshemmet och för vad som sker där, inte minst pga. de tidigare refererade inspektionsrapporternas kritik. Denna artikel är ett försök att belysa hur fritidshemmets didaktik utifrån fritidslärarens intentioner kan ses.

Fritidshemmets didaktik - nuläge

Tomas Kroksmark (2006) menar att vi i Sverige under perioden från 1930 fram till 1980 har haft problem med benämningen didaktik och att forskning under motsvarande period heller inte fokuserat på det didaktiska innehållet. Didaktik på fritidshemmet har om möjligt diskuterats och beforskats i ännu mindre omfattning än didaktik i skolan.

Nationalencyklopedin (ne.se) förklarar begreppet didaktik som

”didaktik, läran om undervisning; undervisningens och inläringens teori och praktik.”

Didaktik eller undervisningslära rör således lärandets organisation, vad som påverkar undervisningen och dess innehåll. Det didaktiska kunskapsintresset kan av tradition fångas in med frågorna *Vad ska läras ut? Varför? Hur?* (Arfwedson, Arfwedson, 1991). Men också frågorna: *För vem? Av vem?* kan hjälpa läraren att belysa viktiga inslag i en planerad pedagogisk aktivitet (Molloy, 2007).

För att kunna närma oss fritidshemmets didaktik bör vi således undersöka hur *undervisning* och *inläring* uppfattas på fritidshemmet samt hur frågorna: *Vad ska läras ut på fritidshemmet? Hur? För vem? Av vem?* kan besvaras.

Har fritidshemmet något behov av didaktik?

Undervisningsbegreppet på fritidshemmet måste delvis ses i ljuset av förhållandet mellan fritidshem och skola. I *Allmänna råd och kommentarer, Kvalitet i fritidshem* (1999) konstateras att skola och fritidshem har flera beröringspunkter eftersom man arbetar med samma barn med utveckling och lärande i centrum. Vissa skillnader finns dock, menar man, främst eftersom verksamheten på fritidshemmet är frivillig, ska erbjuda barn en meningsfull fritid och en omsorg när barnens föräldrar arbetar eller studerar. För att förklara ytterligare skillnader citeras förarbetena till läroplanen Lpo 94:

”För de avsnitt i läroplanen som behandlar grundläggande värden, förståelse och medmänsklighet, saktighet och allsidighet, normer och värden kan läroplanen helt och hållet tillämpas även av fritidshemmet. När det gäller de mer renodlade kunskapsmålen kan fritidshemmet bidra genom sina erfarenheter av en utforskande, laborativ och praktisk metodik.”

Prop. 1997/98:94 sid. 18 i Allmänna råd och kommentarer, Kvalitet i fritidshem, sid. 12.

Undervisning som begrepp används inte i de allmänna rådens beskrivning av verksamheten på fritidshemmet, inte heller *inläring*, däremot används begreppet *lärande*. En viss ambivalens kan skönjas inför hur fritidshemmet ska förhålla sig till framför allt läroplanens kunskapsmål. I den nya skollagen 2011 har en tydlig förskjutning skett. Här skrivs fritidshemmet fram i eget kapitel (SFS 2010:800, 14 kap.), där det slås fast att verksamheten på fritidshemmet ska ses som utbildning och att barnen på fritidshemmet är elever:

”Varje kommun ska erbjuda utbildning i fritidshem för elever i kommunens förskoleklass, grundskola och grundsärskola.”

SFS 2010:800, 14 kap, 3 §

Man kan såväl historiskt som i nutid ana två, relativt motstridiga, sätt att se på förhållandet mellan verksamheten på fritidshemmet och skolans undervisning (Pihlgren & Rohlin, in press). Dels kan skola och fritidshem ses som varandras motpoler, en fråga om *arbete* och *plikt* kontra *fritid* och *frihet från skola*. Särskilt starkt kommer det synsättet till uttryck under de perioder, då verksamheten organisatoriskt hört samman med barnomsorg för yngre barn. I detta synsätt blir fritidshemmets didaktiska uppgift oklar: I en situation där barnen inte längre skulle behöva omsorg skulle de lika gärna kunna tillbringa sin fritid på egen hand eller tillsammans med andra barn, utan vuxen inblandning.

Dels kan skola och fritidshem ses som en helhet i barnets lärande och utveckling, en syn som kommer till uttryck i de senare styrdokumentet för fritidshemmet. I detta synsätt, där verksamheten i skola och på fritidshem ses som en helhet blir fritidshemmets och skolans gemensamma uppgift att stödja barnets lärande. Här kan fritidshemmet ses som en didaktisk styrka, eftersom det förlänger lärandetiden och kan ge barn möjligheter att lära utifrån sina egna förutsättningar.

Lärande på fritidshemmet – vad är det?

Ingrid Carlgren (2002) menar i en skrift om fritidspedagogrollen att denna av tradition har en inriktning på processen, snarare än på resultatet, en inriktning mot informella lärandesituationer, snarare än formella. De formella sammanhangen avser mer systematiska ansatser att utmejsla elevernas sätt att urskilja dimensioner och göra distinktioner, något som formas i nära interaktion mellan lärare och elev – en lektion eller en samling med planerad struktur och innehåll. I de informella sammanhangen fungerar pedagogen snarare som ett stöd, en förebild eller "mästare" i en miljö där eleven gör egna erfarenheter, t.ex. på rasten i fri lek. Carlgren menar att klasslärarrollen av tradition har fokuserat på det formella, medan fritidspedagogen fokuserat på det informella, men att de två rollernas förhållningssätt nu närmar sig varandra.

I *Allmänna råd med kommentarer, Kvalitet i fritidshem* (2007) betonas att fritidshemmets verksamhet bygger på att barns socialisation och utveckling sker i grupp och att lek, skapande (tematiskt) arbetsätt, barns eget utforskande av omvärlden samt vistelse i utemiljö är viktiga inslag i verksamheten. Barns inflytande, ansvar och delaktighet samt en strävan efter jämställdhet ska också prägla arbetet. Carlgren (2002) menar att fritidspedagogens styrkor inom ramen för skolans arbete återfinns i praktiskt arbete i olika ämnen, i skapande, upplevelser, etiska samtal, kamratsamspel, konfliktlösning och utevistelse. I Stockholms universitets *Ansökan om examenstillstånd för grundlärarexamen med inriktning mot fritidshem* (2011) menar man att det fritidspedagogiska området utvecklas i ständig växelverkan mellan skol- och fritidshemsmiljöer och att det till stor del handlar om informellt lärande som kan vara planerat men minst lika ofta om att tillvarata pedagogiska situationer som uppkommer ur barnens lek och samspel. Fritidslärares arbetsfält kan tänkas omfatta tre områden, som delvis överlappar och kompletterar varandra (Pihlgren, 2011):

- *Fritidspedagogik som identitetsskapande*, där fritidsläraren stödjer varje barns individuella identitetsskapande, utveckling och socialisation genom lek, samspel i grupp och värdegrundsarbete genom miljö, organisation och aktiviteter i barngruppen.
- *Fritidspedagogen i skolans lärande* där fritidsläraren stöttar skolans lärandeprocesser, både i skola och på fritidshem, genom praktisk-estetiska lärandeprocesser, tematiskt, laborativt och ämnesintegrerat arbete och barnaktiva arbetsätt.

- *Lära i och om fritid* där fritidsläraren dels ger barn en för dem meningsfull och vederkvickande upplevelse under den egna fritiden, dels lägger grunden för barns goda vanor inför ett livslångt perspektiv på fritid.

Forskning om fritidslärares uppdrag

Forskning på fritidshemsområdet satte fart först under 1980-talet. Andelen doktorsavhandlingar om fritidshemmet och dess verksamhet ökar nu stadigt men forskningen har snarare behandlat olika aspekter av fritidspedagogens roll (jfr Ursberg, 1996, Hansen, 1999, Calander, 1999, Haglund, 2004) eller av barnens upplevelse (jfr Söderlund, 2000, Johansson & Ljusberg, 2004), än didaktiken på fritidshemmet. Anneli Hippinen (i Pihlgren, 2011) visar i en forskningssammanställning om fritidspedagogernas yrkesroll att några gemensamma drag kan skönjas i forskningen. Fritidsläraren tycks fokusera på att utveckla barnens sociala samspel och identitet genom att organisera miljöer, genom att arbeta med bl.a. lek, rörelse, estetiskt och praktiskt arbete och med vardagslärande. Hippinen menar att många forskare lägger tonvikten vid att en central del av yrkeskunnandet rör barnens sociala kompetens. Hon menar också att fritidslärares yrkesroll skiftar när han/hon arbetar i skolan respektive på fritidshemmet. Hippinen visar i sin genomgång att det tycks ligga en skillnad i hur fritidspedagoger och klasslärare uppfattar begrepp kopplade till undervisning och pedagogisk verksamhet, där fritidspedagogen uppfattar sin didaktiska roll snarare som ett förhållningssätt medan klassläraren beskriver didaktiska situationer som strukturerat och planerat innehåll (jfr. Hansen, 1999). Fritidspedagoger använder inte begreppet lärande, även om de menar att lärande sker på fritidshemmet (jfr. Elofsson, 2008). Fritidspedagoger uppfattar också att de har en större tolerans för kreativt kaos än lärarna, som de uppfattar har ett större kontrollbehov (jfr. Lindborg & Nilsson, 1997).

I Maria Ursbergs (1996) avhandling kan man dock se skillnader i hur fritidspedagoger hanterar uppdraget. Ursberg delar in fritidspedagogernas observerade interaktion med barnen i tre stilar. Den första interaktionsstilen utmärks av väl etablerade strukturer och rutiner för hur prioriteringar sker och hur arbetet fördelas. I den andra interaktionsstilen råder en mer öppen och flexibel struktur, där den vuxne är känslig för barnens intressen och förmågor. Den tredje interaktionsstilen är sluten och kontrolleras helt av den vuxne.

Björn Haglund (2004) fann i sin avhandling att samlingen kan ha mycket olika funktioner på olika fritidshem. I en del fall inriktas samlingen på att bereda barnen rekreation efter skolan. Här koncentrerar sig fritidspedagogen på att utveckla barnens sociala kompetens (vänta på sin tur, ta hänsyn, samarbeta och samtala) med hjälp av tydlig struktur och förbestämda övningar i likhet med traditionella förskolesamlingar. På andra fritidshem fungerar samlingen istället som en förlängning av skolan, där aktiviteter som ska ske inom ramen för skolundervisningen introduceras. I den tredje kategorin samlingar integreras det sociala och det kunskapsmässiga innehållet med kompisamtal, samtal om gemensamma problem eller aktiviteter, introduktion av nya arbetsmetoder och redovisningar av barnens arbeten och en större öppenhet för barnen att påverka samlingens innehåll.

Anna Klerfelt (i Carlgren, 1999) beskriver skillnaden mellan skola och fritidshem som att det i skolan sker ett individuellt lärande med abstrakta symboler för att lära generella kunskaper och kompetenser medan fritidshemmet fokuserar ett lärande i grupp med konkreta objekt för kompetens i autentiska situationer, s.k. vardagslärande. Fritidspedagogen söker, genom sitt förhållningssätt och sina relationer till barnen, påverka det som sker i barngruppen genom att förhandla med dem. Omsorg och pedagogik är starkt förenade och går inte att åtskilja, något som stöds av Johansson &

Ljusberg (2004). Lärandet sker delvis genom att barnen undervisar och imiterar varandra, menar såväl Klerfelt (i Carlgren, 1999) som Johansson & Ljusberg (2004).

Bardon (2008) menar i en magisteruppsats att lärandet på fritidshemmet omfattar såväl kognitiva färdigheter som att lära tillsammans och i olika situationer men att lärandet på fritidshemmet inte är knutet till den aktivitet som genomförs. Hon menar att produkten av lärande och lärandeprocessen flyter in i varandra och är svåra att särskilja och att produkten förändras över tid. Det finns, menar Bardon, "stora svårigheter att undersöka VAD barnen lär sig" (Bardon, 2008, s. 40). Fritidshemmet kan, enligt Bardon, komplettera skolan genom att konkretisera det som undervisats om där, men det innehåller också något mer.

Eva Kane (i Pihlgren, 2011) menar att det tidigare instrumentella synsättet, att lek i sig leder till utveckling och lärande nu ifrågasätts inom olika forskningsdiscipliner. Istället krävs ett mer komplext sätt att se på leken, där den vuxne noga måste överväga sin position i förhållande till barns lek. Leken kan hanteras "didaktiskt", där den vuxne styr vad leken ska syfta till och hur den ska genomföras (Battram & Russell, 2002, Lester i Pihlgren, 2011). Leken kan istället lämnas helt fri till barnen, där den vuxne inte bidrar, en "kaotisk" position. Som en tredje position kan man istället tänka sig att den vuxne antar ett "ludocentriskt", lekcentrerat perspektiv, där den vuxne observerar och stödjer genom de åtgärder som krävs för att leken ska fortgå. Den vuxne koncentrerar sig här på lekprocessen snarare än resultatet (Kane i Pihlgren, 2011).

Syfte och metod

Syftet med föreliggande arbete är att, utifrån jämförelse och analys av texter som relaterar till fritidshemmets pedagogiska tradition och styrdokumentens uppdrag om barns lärande på fritidshem, finna en modell för hur fritidshemmets didaktik idag kan analyseras.

Tomas Kroksmark (2006) menar att termen *lärande*, troligen ett arv från engelskans *learning*, snabbt etablerade sig i Sverige som en ersättning för termen *inläring*. Han menar att bytet av ord knappast har någon utvecklande effekt, om man fortfarande ser undervisning - inläring/lärande som två skilda delar, där undervisningen är det stimuli som ger en viss inläring eller ett visst lärande. Kroksmark vidgar istället begreppet *didaktik* till att snarare omfatta "läran om lärandet", där "lärande" ska ses som omfattande både undervisning och inläring i två samtidiga aktiviteter, två sidor av samma fenomen. Ett sådant resonemang innebär att det inte går att frigöra *inläring* från *undervisning*, vare sig i skolan eller på fritidshemmet. Med barns lärande avses i texten fortsättningsvis en sammantagen helhet av såväl det som kan benämnas som utlärande, dvs. lärarens intentionella aktiviteter, som det som kan betraktas som inlärande, barnets interna läroprocess.

Följande frågeställningar har väglett arbetet:

- Hur beskrivs den önskvärda didaktiken i ursprungstexter för fritidshemmets pedagogiska traditioner?
- Hur kan fritidshemmets didaktik idag analyseras (om alls) utifrån en jämförelse mellan beskrivningar av fritidslärares uppdrag i dagens styrdokument och forskning och traditionernas ursprungstexter?

Arbetet kommer att koncentreras till en genomgång av de två tyngst vägande pedagogiska traditionerna inom fritidspedagogiken, Friedrich Fröbels pedagogiska tradition och progressiv pedagogisk tradition genom främst John Dewey.

Arbetet gör inte anspråk på att vara heltäckande eller ge en slutlig bild av vad fritidshemmets didaktik kan omfatta. Istället är avsikten att presentera en tankekarta för fortsatt navigering.

Fritidshemmets två didaktiska traditioner

Historiskt sett kan fritidshemmets verksamhet sägas ha influerats av två starka pedagogiska traditioner (Pihlgren & Rohlin, in press), den fröbelska barnträdgårdsidén och den progressiva reformpedagogiska. Här presenteras traditionerna kortfattat utifrån de didaktiska frågeställningarna: Vad avses att läras och varför? Hur avses detta ske? Vem anses eleven vara? Vem anses läraren vara?

Fröbel - Läraren som vårdare av den lilla plantan i barnträdgården

När fritidshemsverksamheten genom eftermiddagshemmen på 1930-talet sammanfördes med förskolan kom pedagogiken att omfatta förskolans tradition med rötter i Friedrich Fröbels idéer³. Verksamheten fortsatte att vara organisatoriskt kopplad till förskolan in på 1980-talet.

Den fröbelska idétraditionen växte fram under 1800-talets första hälft under en period då intresset för barnet och barnuppfostran vaknade⁴. Liknande praktiker i skolan har bland annat utvecklats av Maria Montessori i Italien, av Rudolf Steiner (Waldorfskolan) i Tyskland och tidigare av Jean-Jacques Rousseau⁵.

Grunden för Fröbels (1826/2010) pedagogik är att allt skapat har en inneboende form och mening och att varje människa har en särskild bestämmelse⁶. Målet med undervisning är att utveckla den självmedvetenhet som hjälper barnet förstå sin uppgift i och samhörighet med världsalltet. Någon direkt samhällsuppgift ges inte skolan. Endast i familjens enhet kan barnet bli en hel person. Fröbel menar att undervisning leder var och en att förstå sin sanna kallelse och position (Fröbel 1833/2010).

I huvudsak avses detta ske genom undervisning som är tolererande och följande, vårdande och skyddande (Fröbel 1826/2010). Liksom unga plantor utvecklas väl, om de ges utrymme och tid att växa, kommer barnet att söka det som är bäst för barnet. Miljön måste noga styras och syftet med aktiviteter måste kontrolleras så att det inte finns utrymme för något störande (Fröbel 1826/2010, (Montessori, 1949/2011, Steiner, 1919/1996). Det sker en utveckling över tid av idéerna: Fröbels tidigare idéer innebär att den vuxne endast bör tillgodose en god miljö för att barnet ska utvecklas

³ Eftermiddagshemmets praktik avvek dock från Fröbels genom att den snarast betonade läsläsning, då det mesta av förskolans pedagogiska aktiviteter skett under dagtid (Rohlin, 2001).

⁴ Friedrich Fröbel inspirerades av Schellings *Naturphilosophie* (Lilley i Fröbel 2010). Fröbels idéer är religiöst förankrade (ibland gränsande till mysticism) och hans skrifter är ofta svårtolkade. Den oavslutade skriften *The Education of Man* (1826/2010) anses vara den mest betydande. I Keilhau skapade han institutionen Kindergarten, barnträdgården, en plats där barn kunde få den harmoniska omgivning som krävdes för att de skulle kunna utvecklas och lära. Fröbels läror spreds till Västeuropa och USA framför allt genom de många aktiva kvinnor, som deltog i Kindergarten-arbetet.

⁵ Rousseau publicerade *Émile* 1762, ett femtiotal år tidigare än Fröbels första skrifter. Trots Rousseaus avståndstagande från religion och hans samhällsförändrande avsikt har hans pedagogik starka likheter med Fröbels. Naturen fyller hos Rousseau samma funktion som Gud hos Fröbel. Steiner poängterar det gudomliga (jfr. antroposofin), Montessori (1949/2011) istället kopplingen till människans biologi och evolution.

⁶ I sina texter använder Fröbel *Gud* och *gudomlig* som begrepp för att beskriva den enighet och kreativa kraft som styr världsalltet och som bestämmer alltings syfte. Jag har valt att oftast använda begreppet *världsalltet*.

(jfr. Rousseau). De senare innebär att pedagogiskt och estetiskt utformade material, ofta med symboliskt genomtänkta betydelser, (Fröbels "gåvor"), lekar och sånger används för att främja utveckling (Fröbel 1826-1840/2010). Materialen har tagits fram genom observationer av barns lek (Fröbel, 1840/2011, Montessori 1949/2011).

Lärandet sker bland annat genom symboler, som kopplar barnet till världsalltet (Fröbel, 1831/2010). Barnen samlas i ring, en symbol för helhet, för att visa på gruppens familjetillhörighet. Samlingen ger läraren möjlighet att lära barnen sånger och ramsor, öva dem att tala i grupp och introducera nya material och arbetssätt (Fröbel, 1840/2011, Montessori, 1949/2011). Barnen arbetar utifrån sin egen mognadsnivå med material och uppgifter som de själva väljer att utforska så länge de önskar (Montessori, 1949/2011, Rousseau, 1762/2003). Materialen är uppbyggda för att hjälpa barnet att systematisera olika områden. Inom Montessoripraktikens matematik byggs exempelvis kunskapen om ental, tiotal, hundratal och tusental genom ett material där runda pärlor, enskilda (1) och sammansatta i stavar (10), kvadrater (100) och kuber (1000) används. Undervisningen går från helhet till delar som presenteras av läraren genom olika utvecklingsgångar vid olika åldrar/mognadsnivåer (Fröbel 1826/2010, Montessori, 1949/2011, Steiner, 1921/1996). Världen studeras exempelvis inom Montessoripraktiken före svenska landskap. Barnens skapande och kreativitet uppmuntras genom tillgång till skapande material (Montessori, 1949/2011, Steiner, 1919/1996).

Lek hör intimt samman med lärande och kan inte ses som en separat aktivitet och kan heller inte lämnas åt slumpen (Fröbel, 1833/2010, Steiner, 1921/1996). Läraren bör inte bara vägleda leken utan måste också ofta delta i lek (något som barnen också önskar). Lek för äldre barn innebär dels lekar som tränar känsla för den egna förmågan, rättvisa och måttlighet, dels arbete med praktiska göromål, t.ex. skapande, hantverk, hushålls- och trädgårdsarbete, vilka bör ingå som sysselsättningar i skolan (Fröbel 1826-1840/2010, 1840/2011, Montessori 1949/2011, Steiner 1922/1996). Skolans aktiviteter bör på så sätt efterlikna hemmets.

Barnet ses som autonomt, självaktivt och skapande men också bundet till allt annat varande (Fröbel 1826/2010). Det finns därför en djupare mening bakom barns lekar och sysselsättningar (Fröbel 1927/2010) och lek kan ses som högsta graden av barnets utveckling (Fröbel 1826/2010). Ingen undervisning kan lyckas om inte barnet själv visar intresse för att lära sig (Fröbel 1826-1840/2010). För att så ska ske måste barnet först ha nått den mognad som krävs. Utveckling kan dock inte ses som en serie standardiserade, förutbestämda utvecklingssteg. Barnet kommer att ta sina egna vägar för att nå målen. Men olika åldrar omfattar olika stadier, där olika behov adresseras. Skolbarnet är exempelvis särskilt intresserat av hur olika saker hänger samman. Utvecklingen kommer att fortgå positivt om tidigare utvecklingsstadier realiserats.

Den vuxne behövs för att stödja barnet i att finna sitt rätta jag, framför allt genom att uppmuntra det och genom att visa barnet på möjlighet att lära sig själv, att koncentrera sig (Fröbel, 1826/2010, 1840/2011, Montessori 1949/2011, Steiner 1919/1996). Utbildarens primära angelägenhet är att skapa relationer till barnet (Fröbel, 1826/2010), såsom modern och fadern gör. Läraren måste fungera som en förebild för barnet genom att med sitt handlande personifiera det ideala, det rätta, och ständigt visa barnet kopplingar till hur allt hör samman. Läraren måste också studera barnet kontinuerligt för att förstå hur barnets eviga, fulländade form och mening ska utvecklas och för att kunna hjälpa till så att varje fas uppfylls (Fröbel, 1831, 1826/2010, Montessori, 1949/2011, Rousseau, 1762/2003, Steiner, 1924/1996).

Dewey och progressiv reformpedagogik- Läraren som arbetskamrat

Flera av de lärare som arbetade i arbetsstugorna experimenterade med progressiva pedagogiska idéer, med exempelvis John Dewey och folkbildningsidealen som inspirationskälla (Pihlgren & Rohlin, in press). De progressiva idéerna återkom på flera fritidshem i något modifierad form under 1960-talet⁷. Skola och fritidshem hör sedan 1990-talet återigen samman genom en gemensam läroplan.

De progressiva, reformpedagogiska idéerna växte sig starka runt sekelskiftet 1900 i Europa, USA och i det nybildade Sovjetunionen. John Dewey lade en teoretisk grund för rörelsen och praktiska utövare som Celestin Freinet⁸, Paulo Freire, Mortimer J. Adler och Ulrika Leimar utvecklade skolpraktiken⁹.

Skolans mål är, för den progressiva reformpedagogiska rörelsen, att skapa morgondagens demokratiska samhälle (Pihlgren, 2004). Detta handlar delvis om att kunna hantera ett parlamentariskt system, men framför allt om ett demokratiskt förhållningssätt - att kunna uttrycka sin åsikt, lyssna på andra, ta ansvar för sig och för det omgivande samhället genom att kunna göra kritiska analyser och val, även moraliska sådana. Lärandet måste alltså vara livslångt och har inget annat mål än sig själv - att lära för att utvecklas (Dewey, 1938/1997). Det finns därför inga förutbestämda kunskapsmål - eleven tillägnar sig istället vanor, förhållningssätt (*habits*) som hjälper den att fortsätta lära sig och utvecklas. Skolans målsättningar bör alltså vara av experimentell art och ständigt utvecklas och revideras allteftersom de testas i aktion (1916/1966).

Det förutsätter att skolan i sig själv fungerar som ett samhälle, där gruppen bildar en arbetsgemenskap och där det som behandlas i skolan har paralleller i samhället (Dewey 1916/1966). Skolan är en arbetsplats, där eleverna är arbetskamrater och läraren arbetsledare (Freinet, 1948/1988). Lärandet sker som en social aktivitet (Dewey, 1938/1997). Det demokratiska förhållningssättet uppmuntras främst genom kommunikation inom gruppen - stormöten, klassråd och samlingar (Freinet, 1948/1988), där eleverna tillsammans, med lärarens stöd, reder ut konflikter, utvärderar sitt arbete och fattar beslut om för gruppen viktiga områden. Eleverna uppmuntras till kommunikation med andra genom produktion i egna tidningar, genom redovisning av arbeten och genom brevvänner (Freinet, 1948/1988, Freire, 1972, Leimar, 1974).

Läraren bör presentera helheter och sammanhang, för att eleven ska se hur kunskapen relaterar till den omgivande världen. Undervisningen är därför tematisk (Dewey, 1938/1997, Freinet, 1948/1988, Freire, 1972, Leimar, 1974, Adler, 1984). Att kunna fokusera på ett arbete handlar om intresse och disciplin, centrala förhållningssätt i lärande, som bygger på att eleven ser och förstår syftet med det som ska läras (Dewey, 1916/2010). Att utgå från elevernas intresse är inte enbart ett sätt att garantera att eleverna kommer att finna en egen drivkraft i lärandet. Det är också ett sätt att låta eleverna förstå och bearbeta sina egna villkor i samhället (Freire, 1972). Tänkande, reflektion är det redskap varmed erfarenheter kan ordnas och förstås (Dewey, 1909/1997, 1938/1997). En

⁷ Det tidiga fritidshemmets praktik betonade dock barnet i en naturlig miljö snarare än i samhället, ett "bybarn" snarare än en framtida samhällsmedborgare (Rohlin, 2001).

⁸ Celestin Freinet var fransk lärare, Paulo Freire brasiliansk lärare och senare utbildningsminister, Mortimer J. Adler amerikansk utbildningsfilosof och grundare av Paideia-rörelsen, Ulrika Leimar svensk lärare och skapare av läsinlärningsmetoden LTG. Näraliggande praktiker är t.ex. Loris Malaguzzi, grundare av daghemmen i italienska Reggio Emilia och Janusz Korczak, läkare och barnhemsföreståndare i Warszawa-gettot.

⁹ Dewey var pragmatiker medan den europeiska rörelsen hade sina rötter i nordeuropeisk bildningstradition (Arfwedson, 2000). Mellan de aktiva utövarna och teoretikerna i olika länder förkom flera direkta utbyten, i synnerhet av didaktiska idéer och praktiska metoder, vilket gör att det finns starka likheter vad gäller det praktiska utfallet (Pihlgren, 2004).

reflekterande erfarenhet (exempelvis i temat) startar i en upptäckt eller ett försök, något eleverna inte förstår - de blir perplexa, förbryllade och tvivlar, eftersom de inte till fullt greppar situationen. För att förstå vad som händer presenterar gruppen en första, tentativ tolkning, som sedan undersöks och analyseras noga. Därefter revideras den första hypotesen, testas igen och kunskapen systematiseras efter hand med lärarens stöd. Lärandet går alltså från egna, praktiska erfarenheter via kommunicerande utforskande med andra, till rationaliserad, vetenskaplig kunskap. Tänkande är alltså en metod (Dewey, 1916/1966, s. 153) och genom att använda dessa steg i undervisningen utvecklas förmågan att lära (Dewey, 1909/1997) (jfr. exempelvis Ulrika Leimars läsinlärningssteg).

Lärande sker också genom omgivningens indirekta, medierande påverkan (Dewey, 1916/1966). Omgivningen måste styras och kan inte lämnas åt slumpen. Men miljön kan som mest stimulera till respons. Eleven måste själv vara intresserad av att lära sig och förstå vad lärandet ska leda till. Därför bör miljön presentera möjligheter och ursprungliga "råmaterial" (Dewey 1916/1966), snarare än tillrättalagda färdiga material. Miljön byggs upp genom ateljéer/verkstäder, där eleverna har möjligheter att genomföra experiment, egna "trevande försök" med material och verktyg som används inom olika ämnesområden, estetiska, naturvetenskapliga och tekniska (Freinet, 1948/1988). I verkstäderna finns också arbetsmaterial att välja mellan för att färdighetsträna på olika områden, genom t.ex. att öva sig att räkna, skriva och läsa (Freinet, 1948/1988, Leimar, 1974).

Handens arbete är lika viktigt som intellektets, de är kompletterande aktiviteter för att förstå omvärlden (Pihlgren, 2004). Med "handens arbete" menas inte enbart estetiska uttryck, utan också manuellt arbete i sig, t.ex. genom att ta ansvar för praktiska göromål som har betydelse för gruppen (städa, duka, vattna blommor, ta hand om trädgård och husdjur). När "handens arbete" avser estetiska uttryck menas integreringen av dessa i det tematiska, ämnesövergripande arbetet för att förstå världen. Men även de estetiska ämnena omfattas av samma arbetsgång som övrig kunskap. Mortimer J. Adler (1982) förtydligar att varje ämne består av tre didaktiska delar, lika viktiga för lärandet: tillägnandet av ny kunskap (där läraren fungerar som didakt), färdighetsträning (där läraren fungerar som stöd) och förståelse av idéer och värden genom skapande, estetiskt och intellektuellt (där lärarrollen snarast är den kunnige medmänniskans).

Dewey menar att en balans mellan informellt och formellt lärande måste upprätthållas, där både det slumpvisa och det avsiktliga ges utrymme (Dewey, 1916/1966, s. 9). Lek är en lika viktig komponent som arbete och skapande om lärande ska komma till stånd, som utan den vuxnes stöd kan resultera i lärande men inte självklart och inte alltid av godo (Dewey 1916/ 1966). Det demokratiska samhället måste i undervisningen se på arbete och fritid, inte som varandras motsatser, utan som delar i det livslånga lärandet.

Eleven är aktiv, skapande och strävar efter att bli vuxen (Dewey, 1916/1966, Freinet, 1948/1988), vilket får till konsekvens att eleven kommer att vilja lära sig sådant som ses som viktigt i vuxenvärlden. En viktig ingrediens i lärandet är att eleven själv förstår vad den kan och hur den ska gå vidare i sin utveckling. Eleven gör därför sådana egenbedömningar i olika system.

Läraren ger en riktning åt aktiviteten genom att stödja processen genom främst kommunikation (Dewey, 1928/1984). Läraren iakttar, bedömer och bokför elevens nuvarande erfarenheter systematiskt och planerar och föreslår aktiviteter som kan stödja fortsatt lärande (Dewey, 1938/1997, Freinet, 1948/1988, Leimar, 1974, Adler, 1984). Det sker en utveckling över tid av de pedagogiska idéerna inom rörelsen (Pihlgren, 2004). I de tidiga idéerna betonas läraren som medmänniska

(Freinet, 1948/1988, Freire, 1972), senare betonas lärarens didaktiska ansvar att utmana (Adler, 1984, Leimar, 1974).

Likheter och skillnader mellan barnträdgården och arbetsplatsen

Den finns starka likheter mellan de båda traditionerna, inte minst när det gäller svaret på frågan *vem eleven avses vara*: Eleven anses ha en inneboende aktiv kapacitet att utvecklas och lära sig antingen genom mognad (Fröbels tradition) eller genom gruppens samspel (progressiv tradition). I båda traditionerna är läraren en respektfull möjliggörare och observatör (jfr. beskrivningen i forskningen hos Klerfelt i Carlgren, 1999, Johansson & Ljusberg, 2004) men i Fröbeltraditionen poängteras rollen som förebild och i den progressiva traditionen rollen som utmanare, någon som genom frågor och dilemman sporrar eleven till vidare upptäckter.

Även när det gäller arbetsformerna (*hur avses detta ske?*) finns många likheter. Arbetsformerna liknar också de aktiviteter som beskrivs i *Allmänna råd med kommentarer* (2007, jfr Carlgren, 2002, Pihlgren, 2011) och i forskning om yrkesrollen (jfr. Hippinen i Pihlgren, 2011). Men syftet med aktiviteterna i de båda traditionerna skiljer sig ofta. I Fröbeltraditionen används exempelvis samlingen för att skapa en trygg familjekänsla, i den progressiva traditionen är klassrådet problemlösande och syftar till ansvarstagande för det gemensamma. Båda synsätten kan återfinnas i dagens praktik (Haglund, 2004). I båda traditionerna poängteras vikten av att styra miljön, så att utveckling sker. Men medan Fröbeltraditionen avser en harmonisk kontext som följer och stödjer elevens process, avser den progressiva traditionen föränderliga sammanhang: Dels ges utrymme för elevens individuella utforskande med hjälp av en experimentell miljö och med läraren som medföljare i processen, dels stödjer läraren gruppen i kommunikativ förståelse, sortering och hypotesprövning och dels introducerar läraren ny kunskap, när sådan behövs för att ge svar på elevernas frågor eller för att göra elevernas erfarenheter generaliserbara.

De olika teorierna ger alltså, trots likheterna i arbetsformer, tydliga skillnader i synen på *hur lärande sker*. Det förklarar troligen en del av skillnaderna i det praktiska utfallet som kan avläsas i en del av den refererade forskningen (jfr Haglund, 2004, Ursberg, 1996). Något förenklat kan man säga att de båda synsätten delvis är varandras motsatser: I det ena sker lärande eftersom barnet mognar, i det andra mognar barnet eftersom det lär sig (jfr. Carlgren, 1999).

I den fröbeska traditionen ses lärande som en mognadsprocess: Barnets utvecklingsnivå bestämmer vad barnet kan lära sig. Här betraktas skolan som en förlängning av det goda, utvecklande hemmet, en barnträdgård, där begreppet *barn* innebär ett särskilt utvecklingstillstånd, snarare än en roll som elev. Tolkat utifrån detta didaktiska perspektiv kan lärandet överlåtas till barnets mognadsprocess, där fritidshemmets (och dess personals) bidrag är att locka till mognad genom stimulerande miljö och material (jfr Pihlgren & Rohlin, in press). I en sådan tradition blir begrepp som inläring, undervisning och lärande tveksamma eller ointressanta beskrivningar av det som sker i verksamheten (jfr Hippinen i Pihlgren, 2011).

I den progressiva reformpedagogiska traditionen ses lärande som utvecklingsbefrämjande: Elevens utveckling kan med lärande i samspel påskyndas¹⁰. Här är skolan en utvecklingspotential för samhället, en arbetsplats, där begreppet *elev* snarast beskriver rollen som aktivt studerande (jfr

¹⁰ Carlgren (1999) tar också upp ett tredje synsätt, nämligen ett där lärande och utveckling ses som samma sak (behaviorism: barnet lär sig och utvecklas sålunda/utvecklas och lär sig sålunda).

Pihlgren & Rohlin, in press). Utifrån denna didaktiska tradition kommer fritidshemsuppdraget att handla om att finna barnets och gruppens intressen och mognadsnivå och om att utmana barnet till lärande i de situationer som uppkommer spontant eller organiserat under fritidshemsverksamheten, situationer som sedan vidare systematiseras till generell kunskap antingen under fritidshemstiden eller i skolan.

Mest skiljer sig traditionerna åt i fråga om *vad som avses att läras och varför*. Båda traditionerna avser att lära eleverna förhållningssätt, snarare än specifika bestämda kunskaper, för att förbereda dem inför ett livslångt projekt, men projektet ser olika ut. Att som hos Fröbeltraditionen lära eleverna förhållningssätt att finna sin funktion i världsalltet (inåtblickande fokus) innebär att varje elev måste ta sina egna vägar för att nå målet. Samtidigt stöttas olika utvecklingsstadier genom material och genom att miljön styrs. Tre delvis överlappande didaktiska förhållningssätt är aktuella:

1. Läraren avser inte att styra vare sig process eller resultat utan låter eleven fritt utforska de områden den önskar, med den metod eleven själv väljer.
2. Läraren stödjer elevernas process, genom att delta i deras aktiviteter i lek och skapande men avser inte att styra resultatet.
3. Läraren lämnar processen åt elevens mognad men styr utfallet (produkten) genom miljö och material.

I den progressiva traditionen, där det istället handlar om att lära eleverna förhållningssätt som leder till livslångt lärande (utåtblickande fokus) sker lärandet genom omväxlande fokus på processen och på resultatet. Det slumpvisa utforskandet hos eleven kan här vara en start på en process, men inte processens huvudsyfte. Tre didaktiska (överlappande) förhållningssätt används:

1. Läraren stödjer elevens process, men avser inte att bestämma resultatet, som i klassrådet eller stormötet eller i de trevande experimenten och det egna utforskandet.
2. Läraren (eller gruppen gemensamt) fastställer och/eller utvärderar resultatet men låter eleven själv styra processen, som i egna projektarbeten, i färdighetstränande material eller genom olika ansvarsområden.
3. Läraren introducerar ny kunskap eller generaliseringar, som när elevernas egna trevande experiment gemensamt systematiseras under temaarbete.

Man skulle kunna sammanfatta likheter och olikheter genom följande fyrfältsschema, se figur 1.

Lärarens avsikt avseende *vad som ska läras*, produktintention

		Hög grad av produktintention	Låg grad av produktintention
Lärarens avsikt avseende <i>hur det ska läras</i> , processintention	Hög grad av processintention	<p>A.</p> <p>Läraren introducerar ny kunskap eller generaliseringar (Progressiv tradition 3.)</p>	<p>B.</p> <p>Läraren stödjer processen men inte resultatet (Fröbeltradition 2. Progressiv tradition 1.)</p>
	Låg grad av processintention	<p>C.</p> <p>Läraren (eller gruppen) fastställer vad som ska uppnås men inte hur (Progressiv tradition 2.) och/eller läraren styr produkten genom miljö och material (Fröbeltradition 3.)</p>	<p>D.</p> <p>Barnet mognar på egen hand (Fröbeltradition 1.)</p>

Figur 1. Lärarens didaktiska intention i Fröbels tradition och i progressiv tradition.

Slutsatser

Fritidslärarens didaktiska uppdrag beskrivs i de gällande styrdokumenterna knappast i termer av didaktik. Istället beskrivs en rad arbetsområden och arbetsformer (som återkommer i forskning):

- Barns identitetsskapande, socialisation och gruppens sociala samspel
- Lek
- Inflytande, värdegrund och konfliktlösning
- Skapande, estetiskt och tematiskt arbete
- Praktiskt arbete och vardagslärande
- Laborativt utforskande, rörelse och vistelse i utemiljö

I fritidshemmets pedagogiska traditioner, Fröbeltraditionen resp. den progressiva traditionen, kan motsvarande arbetsområden återfinnas. Skillnaden mellan traditionerna blir dock tydlig, när lärarens didaktiska intentioner analyseras. Som figur 1 visar delar traditionerna ansats B, där processen stöds men produkten lämnas öppen, och C, där dock produkten delvis styrs på olika sätt.

I de gällande allmänna råden används inte begreppen undervisning och inläring och en viss ambivalens över läroplanens kursplanemål kan skönjas. I den nya skollagen 2011 har en tydlig förskjutning skett. Här ses skola och fritidshem som en helhet i barnets lärande och utveckling, där fritidshemmet kan ses som en didaktisk styrka. Styrdokumenterna tycks gå från en idé som liknar Fröbeltraditionens mot en idé som mer påminner om den progressivt inriktade.

Inom forskningslitteraturens beskrivningar av fritidshemmets arbetsätt återkommer idén om att tyngdvikten snarast läggs på processen än på resultatet, ansats B i Figur 1 (jfr. Carlgren, 2002, Klerfelt i Carlgren, 1999, Bardon, 2008). I fritidshemspraktiken tycks såväl ansats A, B som C förekomma (jfr Haglund, 2004, Hippinen i Pihlgren, 2011, Ursberg, 1996). Inom lekforskning (jfr. Kane och Lester i Pihlgren, 2011) definieras tre av ovanstående ansatser, där A kallas "didaktisk", B "ludocentrisk", lekcentrerad och D "kaotisk". Rapporterna från Skolverket/Skolinspektionen (2000, 2005, 2010) tycks snarast peka på att ansats D skulle vara mest utbredd i fritidshemmens praktik – varken resultatet eller processen styrs. Historiska fenomen tycks kunna förklara att fritidshemmets didaktik är svår att definiera. Verksamheten är ung i jämförelse med skolans, den reglerades sent genom styrdokument, dess innehåll styrdes av starka politiska intentioner att styra uppfostran av det uppväxande släktet och av den för tillfället dominerande yrkesgruppen som önskade stärka sin yrkesstatus (jfr. Rohlin, 2001). Dessutom präglas alltså verksamheten av pedagogiska traditioner, som använder samma arbetsätt och arbetsformer men som i flera avseenden skiljer sig didaktiskt.

Mot en didaktik för fritidshem

Ett samarbete med skolan kring barns lärande ställer krav på att fritidshemmets didaktiska roll definieras. Hur kan då en didaktik för dagens fritidshem beskrivas? Knappast genom en dikotomi mellan skola och fritidshem, med skolan som en plats för didaktik och fritidshemmet som en plats för mognad och "fri lek". Såväl ansvarig lärare i skola som på fritidshem kommer ur ett lärandeperspektiv dock att dra nytta av att stundtals styra processen, stundtals produkten och stundtals båda:

- A. *Didaktiskt position:* När fritidsläraren presenterar ny kunskap för eleverna är troligen lärarens intention att styra såväl produkt som process – en ny regellek introduceras genom att fritidsläraren instruerar om reglerna och därefter låter eleverna öva, liksom när klassläraren introducerar multiplikation eller färglära.
- B. *Processorienterad position:* När fritidsläraren stödjer stormötet, men eleverna leder det, eller när fritidsläraren stödjer leken genom aktiv observation, möjliggörande och stöd för osäkra barn (ludocentrisk vuxenposition) är intentionen att stödja processen men att lämna produkten, vad som ska hända och åstadkommas, till eleverna, liksom när klassläraren initierar gruppdiskussioner eller skapande i bild.
- C. *Mognadsposition:* När fritidsläraren arrangerar miljön så, att den leder eleverna åt ett visst lärande är intentionen att styra utfallet, liksom när klassläraren initierar eget arbete, pedagogiska material och elevens egna projektarbeten, där eleven arbetar vidare med färdighetsträning på sin egen nivå.
- D. *Kaotisk position:* När varken fritidsläraren eller klassläraren styr vare sig produkt eller process är utfallet osäkert. Möjligen inträffar lärande, möjligen inte.

Lärarens avsikt avseende vad som ska läras, produktintention

		Hög grad av produktintention	Låg grad av produktintention
Lärarens avsikt avseende hur det ska läras, processintention	Hög grad av processintention	<p>A. DIDAKTISK POSITION</p> <p>Lektioner med nytt kunskapsinnehåll Samlingar Laborationer Regellekar mm</p>	<p>B. PROCESSORIENTERAD POSITION</p> <p>"Progressiva" stormöten Gruppdiskussioner Teambuilding "Ludocentrisk" lek mm</p>
	Låg grad av processintention	<p>C. MOGNADSPPOSITION</p> <p>Eget arbete, grupparbeten, projektarbeten Färdighetsträning Lek som idyll/kontroll av miljö mm</p>	<p>D. KAOTISK POSITION</p> <p>Vissa grupparbeten, visst "eget arbete" eller aktiviteter utan styrning "Fri" lek Rast utan lärarstöd mm</p>

Figur 2. Lärarens didaktiska intention i olika aktiviteter.

Genom att tillsammans analysera vilket lärande som avses kan en gemensam didaktisk planering byggas från verksamheternas förutsättningar. I ett temaarbete kan eleverna själva beredas möjlighet att på fritidshemmet tillsammans bygga upp en stad från grunden med lego¹¹ (göra ritningar, ansöka om byggnadslov, köpa material och bygga) för att på så sätt på egen hand upptäcka viktiga förutsättningar för samhällsbyggnad (B. Processorienterad position). Arbetet fortsätter i skolan, där klassläraren fångar upp barnens frågor och insikter (B. Processorienterad position) och utifrån dessa förbereder genomgångar, studiebesök och arbeten som leder till ökad kunskap (A. Didaktisk position). Genom individuella projektarbeten utifrån eget formulerade frågeställningar arbetar varje elev vidare med sitt eget intresseområde (C. Mognadsposition) och temaarbetet avslutas med en guidning av föräldrar i lego-staden, där barnen förberett sig genom att göra redovisningar i fritidshemmets skapande verkstad (B. Processorienterad position och A. Didaktisk position).

I den rådande utvecklingen, där skola och fritidshem i styrdokumentet ses som en helhet skulle fritidshemmets möjligheter till informellt och processorienterat lärande bättre kunna tas tillvara. Det kräver dock en mer initierad diskussion i arbetslaget än att enbart diskutera arbetsätt och arbetsformer eller att slentrianmässigt dela upp verksamhetens aktiviteter utifrån en historisk cementerad arbetsfördelning. Det kräver att gemensamma lärandemål och didaktiska vägar att nå dessa diskuteras eftertänksamt. Kanske kan fyrfältstabellen ovan användas som ett diskussionsunderlag inom de olika områden för vilka verksamheterna har delat ansvar.

¹¹ Idén är hämtad från Skeppsrevets fritidshem, Kalmar.

Referenser

- Adler, M. J. (1984). *The Paideia Program. An Educational Syllabus*. New York. Collier Books, Macmillan Publishing Company.
- Adler, M. J. (1982). *The Paideia Proposal. An Educational Manifesto*. New York. Collier Books, Macmillan Publishing Company.
- Arfwedson, G. B. (2000). *Reformpedagogik och samhälle. En komparativ studie av pedagogiska reformrörelser i USA och Tyskland från 1890-talet till 1930-talet*. HLS Förlag, Lärarhögskolan i Stockholm.
- Arfwedson, G.; Arfwedson, G. (1991). *Didaktik för lärare*. Didactica I. Stockholm: HLS förlag.
- Bardon, I. (2008). *"På fritids tänker man inte på att man lär sig saker"*. *Lärande på fritidshem*. Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping.
- Battram, A.; Russell, W. (2002). *The Edge of Recalcitrance: Playwork, order and Chaos*. Paper presented at "Spirit of Adventure Play is Alive and Kicking", Cardiff: Play Wales conference.
- Calander, F. (1999). *Från fritidens pedagog till hjälplärare. Fritidspedagogers och lärares yrkesrelation i integrerade arbetslag*. Uppsala universitet.
- Carlgren, I. (2001). *Fritidspedagogen och skolans utveckling*. Stockholm. Lärarförbundet.
- Carlgren, I. (red) (1999). *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Dewey, J. (1916/1966). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1938/1997). *Experience and education*. New York: Simon & Schuster.
- Dewey, J. (1909/1997). *How We Think*. New York: Dover Publications.
- Dewey, J.; (1928/1984). Progressive Education and the Science of Education. In: J. A. Bouydston (ed): *The Later Works, 1925-1953, Volume 3: 1927-1928*. Illinois: Southern Illinois University Press.
- Elofsson, N. (2008): *Lärande i fritidshem*. Magisteruppsats. Högskolan Jönköping.
- Freinet, C. (1948/1988). *För folkets skola, En praktisk vägledning för den allmänna skolans materiella, tekniska och pedagogiska organisation*. Göteborg: C&L förlag.
- Freire, P. (1972). *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gummesson.
- Fröbel, F.; I. M. Lilley (ed) (1826-1840/2010): *Friedrich Froebel. A selection from his writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fröbel, F. (1826/2011). The Pedagogics of Kindergarten. I F. Froebel; J. Jarvis (ed): *Friedrich Froebel's Education By development: The Second Part of the Pedagogics of the Kindergarten (1899)*. La Vergne: Kessinger Publishing.
- Haglund, B. (2004). *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan*. Doktorsavhandling. Göteborgs universitet.
- Hansen, M. (1999). *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Göteborg, Acta Universitatis Gothenburgensis.
- Johansson I. & Ljusberg A.-L. (2004). *Barn i fritidshem*. Institutionen för individ, omvärld och lärande. Lärarhögskolan i Stockholm.

- Kroksmark, T. (2006). Till frågan om didaktiken. I: *Grundskoletidningen*. Nr 4/2006. Stockholm: FortbildningsFörlaget, s. 12-21.
- Leimar, U. (1974). *Läsning på talets grund. Läsinläring som bygger på barnets eget språk*. Lund: Gleerups Bokförlag.
- Lindborg, M.; Nilsson, V-A. (1997): *Fritidspedagogen möter skolan. En vidgad yrkesroll*. Malmö. Utvecklingsavdelningen, Lärarhögskolan i Stockholm.
- Molloy, G. (2007). *Skolämnet svenska – en kritisk ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Montessori, M. (1949/2011). *Absorbent Mind*. Lexington: BN Publishing.
- Nationalencyklopedin*, www.ne.se. Hämtad: 2011-03-03.
- Pedagogiskt program för fritidshem*, 1988:7.
- Pihlgren, A. S. (2004). Dagens skola skapar morgondagens samhälle. I: S. Hartman, (red), *Dewey läst idag*. GEM rapport 3 edn. Stockholm, Sweden: Lärarhögskolan i Stockholm, s. 115-142.
- Pihlgren, A. S.; Rohlin, M. (2011). Det "fria" barnet. I A. Klerfelt, B. Haglund, (red): *Fritidspedagogik - Fritidshemmets teorier och praktiker* Stockholm: Liber.
- Pihlgren, A. S. (red.) (2011). *Fritidshemmet – fritidslärares uppdrag på fritidshemmet och i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Pihlgren, A. S. (2008). *Socrates in the Classroom. Rationales and Effects of Philosophizing with Children*. Doktorsavhandling. Stockholms universitet.
- Rousseau, J-J. (1762/2003). *Émile or Treatise on Education*. New York: Prometheus Books.
- Qvarsell, B. (2001). Det problematiska och nödvändiga barnperspektivet. I: H. Montgomery & B. Qvarsell (red.) *Perspektiv och förståelse*. Stockholm: Carlssons, s. 90–105.
- Rohlin, M. (2001). *Att styra i namn av barns fritid. En nutidshistoria om konstruktionen av dagens fritidshem i samordning med skolan*. Doktorsavhandling. Stockholm: HLS förlag.
- SFS 2010:800, Skollagen. Utbildningsdepartementet. www.riksdagen.se. Hämtad: 2011-03-03.
- Skolverket (1999). *Allmänna råd med kommentarer för fritidshem*. 1999:2. Stockholm: Liber distribution.
- Skolverket (2000). *Finns fritids?* Rapport 186.
- Skolverket (2007). *Kvalitet i fritidshem, Allmänna råd och kommentarer*. Stockholm: Fritzes.
- Skolinspektionen (2010). *Kvalitet i fritidshem, Kvalitetsgranskning*. Rapport 2010:3, Stockholm.
- Skolverket (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet Lgr 11*. www.skolverket.se
Hämtad: 2011-03-03.
- Skolverket (2005). *Skolverkets lägesbedömning*. Rapport 264.

Steiner, R. (1919-1924/1996). *Rudolf Steiner in the Waldorf School. Lectures and Addresses to Children, Parents , and Teachers*. New York: Anthroposophic Press.

Stockholms universitet (2011). *Ansökan om examenstillstånd för grundlärarexamen med inriktning mot fritidshem*, Stockholms universitet. Dnr SU 31-2494-09.

Söderlund, A. (2000). *Barn i skola och fritidshem. En studie kring samverkan*. Stockholm: HLS förlag.

Ursberg, M. (1996). *Det möjliga mötet. En studie av fritidspedagogers förhållningssätt i samspel med barngrupper inom skolbarnsomsorgen*. Doktorsavhandling. Lunds universitet.