



Högskolan  
Kristianstad

Högskolan Kristianstad  
291 88 Kristianstad  
044-250 30 00  
[www.hkr.se](http://www.hkr.se)

**Självständigt arbete, 15 hp,  
Masterexamen i utbildningsvetenskap  
VT 2021  
Fakulteten för lärarutbildning**

# **Didaktik i fritidshem – En diskursteoretisk studie av hur begreppet didaktik framställs**

**Jonas Söderholm**

**Författare**

Jonas Söderholm

**Titel**

Didaktik i fritidshem - En diskursteoretisk studie av hur begreppet framställs

**Handledare**

Anders Eklöf

**Bedömande Lärare/Examinator**

Anna Klerfelt/Jonas Aspelin

**Sammanfattning**

Lärare, pedagoger, författare, forskare och myndigheter – i stort sett alla som har en yrkesmässig koppling till fritidshem – har olika tankar, idéer och tal om som formar och omformar diskurser gällande fritidshemmets didaktik. Fritidshemmet har numera ett skolnära uppdrag och ska komplettera skolan. Fritidshemmets pedagogiska verksamhet är dock något annat än skolans vilket även motiverar behovet av denna studie. En pedagogisk verksamhet som bidrar till att stimulera elevers lärande och utveckling av förmågor genom att ha fokus på deras intressen, behov, nyfikenhet och erfarenhet. Fritidshemmets unika verksamhet kan möjliggöra en större självständighet i såväl val av innehåll samt med andra medel och metoder än skolans generellt mer inrutade verksamhet. Syftet med studien är att ur ett diskursteoretiskt perspektiv undersöka hur diskursen gällande didaktik i fritidshem framställs i tolv lärosätens självvärderingar och Universitetskanslersämbetets tolv yttrande vid bedömning av kvaliteten på grundläro- och grundutbildningar med inriktning mot arbete i fritidshem. Utifrån ett diskursteoretiskt perspektiv och en diskursanalytisk ansats studeras de diskursiva bilder som de olika institutionerna och myndigheten tilldelar begreppet didaktik i relation till undervisning i fritidshemmet och studenters blivande yrkesroll.

Resultatet visar att det finns hegemoniska intentioner som riktas mot att förtydliga såväl didaktiken som den ämnesspecifika didaktiken i relation till fritidshemmets pedagogik. Examensmålet som uttalar att studenter specifikt ska visa förmåga att tillämpa sådan didaktik och ämnesdidaktik inklusive metodik som krävs för undervisning och lärande inom det fritidspedagogiska området och inom det eller de ämnen som utbildningen avser och för yrkesutövningen i övrigt blir en hegemonisk ekvivalenskedja i sig själv. Resultatet visar att begreppet didaktik beskrivs ur flera olika aspekter men vad som är fritidshemmets didaktik eller ämnesdidaktik redogörs inte mer än i ett fåtal antagonistiska exempel. Utifrån de analyserade texterna ger resultat ett den hegemoniska intentionen i att precisera didaktiken inte innebär att definiera begreppet utan snarare att beskriva på vilka sätt studenterna tillägnar sig denna didaktiska kompetens.

**Ämnesord**

Diskursteori, Laclau och Mouffe, hegemoni, antagonism, diskursanalys, fritidshem, didaktik.

**Author**

Jonas Söderholm

**Title**

Didactics in School-Age Educare – A discourse theoretical study of how the concept is presented.

**Supervisor**

Anders Eklöf

**Examiner**

Anna Klerfelt/Jonas Aspelin

**Abstract**

Teachers, educators, authors, researchers and authorities - virtually everyone who has a professional connection to School-Age Educare - have different thoughts, ideas and speeches that shape and reshape discourses regarding the didactics of the School-Age Educare. The School-Age Educare now has a school-based mission and will complement the school. The pedagogical activities are, however, something other than the school's needs, which also justifies the need for this study. An educational activity that helps to stimulate students' learning and development of abilities by focusing on their interests, needs, curiosity and experience. I believe that the School Age-Educare's unique activities thus give children greater independence in both the choice of content and with other means and methods than the school's generally more structured activities do. The purpose of this study is to, from a discourse theoretical perspective, examine how the discourse regarding didactics in School-Age Educare is presented in twelve higher education institutions' self-evaluations and the University Chancellor's Office's twelve opinions when assessing the quality of primary teacher education with a focus on work in School-Age Educare. With a discourse theoretical approach, the discursive image that the various institutions and the authority give the concept of didactics in relation to teaching in School-Age Educare and students' future professional role is studied.

The results show that there are hegemonic intentions aimed to clarify both the didactics and the subject-specific didactics in relation to the School-Age Educare pedagogy. The degree objective, which states that students must specifically demonstrate the ability to apply such didactics and subject didactics, including methodology required for teaching and learning in the School-Age Educare area and in the subject or subjects to which the education relates and for professional practice in general, becomes in itself a hegemonic chain of equivalence. The results show that the concept of didactics is described from several different aspects, but what the didactics of the School-Age Educare or subject didactics are, is not reported more than in a few antagonistic examples. The hegemonic intention of the University Chancellor's Office as an authority in specifying didactics does not mean defining the concept but rather describing the ways in which students acquire this didactic competence.

**Keywords**

Discourse theory, Laclau and Mouffe, hegemony, antagonism, discourse analysis, School-Age Educare, didactics

## Innehåll

1. Inledning.....	1
1.1 Bakgrund .....	3
1.2 Disposition .....	5
1.3 Urval.....	6
2. Teoretiskt perspektiv .....	7
2.1 Diskurs som begrepp.....	8
2.2 Diskursteori .....	9
2.3 Analytiska begrepp utifrån Laclau och Mouffes teoretiska perspektiv.....	11
2.3.1 Hegemoni .....	11
2.3.2 Antagonism .....	12
2.3.3 Element och moment.....	13
2.3.4 Flytande signifikanter.....	14
2.3.5 Nodalpunkter .....	14
2.3.6 Ekvivalenskedjor .....	15
2.4 Syfte och frågeställningar.....	15
3. Litteraturgenomgång och tidigare forskning.....	16
3.1 Fritidshemmet – en kort tillbakablick .....	17
3.2 Lärande och undervisning i fritidshem.....	18
3.2.2 Fritidshemspedagogik eller fritidspedagogik .....	21
3.3 Didaktik.....	22
3.3.1 Didaktiska modeller .....	24
3.4 Fritidshemmets didaktik.....	26
4. Vetenskapsteoretiska perspektiv och metodologi .....	28
4.1 Diskursanalys som metod.....	30
4.2 Urval.....	31
4.3 Avgränsningar och kriterier för artikelsökning.....	31
4.4 Analytiskt tillvägagångssätt .....	32

4.5 Analys och bearbetning av material .....	34
4.5.1 Systematiken i analysarbetet .....	35
4.6 Etiska överväganden .....	36
4.7 Studiens kvalitet .....	38
4.7.1 Validitet och reliabilitet.....	39
5. Resultat.....	39
5.1 Didaktisk kunskap och förståelse .....	40
5.2 Didaktisk färdighet och förmåga.....	42
5.3 Didaktisk värderingsförmåga och förhållningssätt.....	47
5.4 Didaktisk kompetens .....	48
5.5 Didaktik i relation till det fritidshemspedagogiska området .....	50
5.6 Ämnesdidaktik .....	52
5.7 Didaktik som vetenskap .....	55
5.8 Didaktikbegreppet som helhet.....	56
6 Analys av resultat .....	58
6.1 Vilka diskurser framträder i ekvivalenskedjor? .....	58
6.2 Vilka hegemoniska intentioner och antagonistiska förhållanden uttrycks i relation till nodalpunkter? .....	62
7. Diskussion .....	65
7.1 Slutsatser .....	73
7.2 Metoddiskussion.....	75
7.3 Förslag till vidare forskning .....	76
Referenslista .....	78
Bilaga 1 Studiens utvalda textdokument – Lärosätenas självvärderingar .....	1
Bilaga 2 Studiens utvalda textdokument – UKÄ:S yttranden.....	2

# 1. Inledning

Fritidshemmets didaktik – vad pratar vi om? Vilka vi? Jag ser svaret på den sista frågan som alla lärare, pedagoger, författare, forskare och myndigheter – i stort sett alla som har en yrkesmässig koppling till fritidshem. Alla har sina olika tankar, idéer och tal om fritidshemmets didaktik som formar och omformar begreppsdiskursen.

Fritidshemmet har numera ett skolnära uppdrag och ska komplettera skolan. Det kompletterande uppdraget definieras bland annat som att ”Ett väl fungerande fritidshem kompletterar skolans ofta mer inrutade vardag och erbjuder eleverna möjlighet att självständigt upptäcka både omvärlden och den egna förmågan” (Skolverket, 2007, s. 15). Det betonas även ”att lärandet i högre grad ska vara situationsstyrt, upplevelsebaserat och grupporienterat samt utgå från elevernas behov, intressen och initiativ” (Skolverket, 2019, s. 25). Därmed blir det för mig tydligt att fritidshemmets pedagogiska verksamhet är något annat än skolans och som även motiverar behovet av denna studie. Jag vill påstå att fritidshemmets primära syfte inte är det samma som skolans verksamhet och skolämnenas kunskapsmål. Däremot kan en välfungerande pedagogisk verksamhet bidra till att stimulera elevers lärande och utveckling av förmågor genom att ha fokus på deras intressen, behov, nyfikenhet och erfarenhet. Jag anser att fritidshemmets unika verksamhet därmed ger elever en större självständighet i såväl val av innehåll samt med andra medel och metoder än skolans generellt mer inrutade verksamhet. Utifrån de premisserna påstår jag att didaktik i fritidshem i sådana fall även bör utgå från andra modeller som är adekvata för fritidshemmets pedagogik och uppdrag.

Studiens empiriska material är lärosätens självvärderingar och UKÄ:s yttrande och bedömning gällande kvaliteten på utbildningen till grundlärare med inriktning mot arbete i fritidshem. Hur framställs fritidshemmets didaktik av företrädare för lärarutbildning och en organisation som har makt att styra över lärarutbildningarna? Min partiskhet gällande fritidshemmet har under hela analysförfarandet medvetet fått stå tillbaka för att inte påverka min tolkning av texterna och konstruktionen av didaktikbegreppet i de diskurser som blir synliga. I diskussionskapitlet tillåter jag mig själv att debattera och på så vis även bidra till att antagonistiskt konstruera begreppet didaktik i relation till fritidshemmet.

Genom att inspireras av ett teoretiskt och metodologiskt diskursanalytiskt förfarande utifrån Laclau och Mouffes (2001) diskursteori och begrepp fokuserar studien på att undersöka hur myndigheter som Universitetskanslersämbetet, hädanefter förkortat UKÄ, och lärosäten genom sina respektive sätt att tala om fritidshemmet och didaktik. Därmed undersöker studien hur de som aktörer bidrar med diskurser gällande fritidshemmets didaktik. En av diskursteorins centrala

tankar är att det sociala fältet genomsyras av konflikter och strid kring betydelsebildning (Assarsson, 2007). I den diskursiva förhandlingen, som ses som ständigt pågående, ställs olika framställningar av fritidshemmets didaktik mot varandra. Utifrån diskursteori så kan detta förstås utifrån de teoretiska begreppen hegemoni och antagonism. Hegemoni ses som den förhärskande diskursen utifrån ett maktperspektiv och antagonismen försöker finna brister i diskursen genom att synliggöra vad som finns såväl innanför som utanför diskursen. Dessa två begrepp menar jag är relevanta för mitt val av teoretiskt perspektiv då fritidshemmets didaktik kan ses som svårfångad utifrån den specifika verksamheten, styrdokument och innehåll. Det svårfångade är därmed en central del av diskursteorin och samtidigt skapar det möjligheter att synliggöra diskurser.

Utifrån studiens syfte, teori och metod avser denna studie att synliggöra diskurser och därmed hur fritidshemmets didaktik framställs utifrån lärosätets och UKÄ:S sätt att tala samt vilka konsekvenser det kan innebära för hur fritidshemmets didaktik kan, bör eller ska förstås. På så vis blir diskursteorins avsikt och mål att analysera och synliggöra kamperna om makt och betydelser. Ovanstående argument är enligt mig viktiga för att kunna påstå att studiens kunskapsbidrag är av vikt för att synliggöra hur fritidshemmets didaktik beskrivs och hur diskurser kring begreppet formas.

Didaktisk teori definieras alldeles för snävt (Uljen, 1997) och det är inte enbart frågor kring innehåll, syfte och metoder som behöver vara i fokus för fritidshemmets didaktik. Didaktik är så mycket mer omfattande och handlar heller inte om skolans undervisning, kunskapskrav och inläring utan behöver relateras till den verksamhet, de styrdokument och den pedagogik som är fritidshemmets. Det kan vara problematiskt om fritidshemmets didaktik diskuteras utifrån en skoldiskurs med en terminologi och ett språkbruk som utgår från skolans kultur, miljö och ämneskunskapskrav. Didaktikbegreppet, som i båda verksamheterna har gemensamma didaktiska frågeställningar att utgå ifrån, behöver anpassas efter fritidshemmets unika form av verksamhet och styrdokument. Därmed utmanas även existerande didaktiska modeller. Risken finns att begrepp som didaktik, undervisning och elever tolkas utifrån skolans traditionella kontext, vilket skulle kunna innebära att fritidshemmet blir en förlängd skoldag med undervisning i betydelsen lektioner och kunskapskrav som skulle kunna innebära en bedömning av eleverna.

Det finns en stor brist på forskning inriktad mot fritidshem, även om det på senare år har gjorts ett ökat antal studier, såväl nationellt som internationellt (Jonsson, 2018; Klerfelt & Haglund, 2015; Klerfelt, A., Ljusberg, A.-L. & Hippinen, A., 2020; Klerfelt & Pálsdóttir, 2014; Klerfelt & Stecher, 2018; Löfdahl, Saar & Hjalmarsson, 2015). Forskningsmässigt existerar det ett stort

behov av satsningar på olika undervisningsämnen didaktik (Regeringskansliet SOU, 2008:109) och forskningsområdet fritidshemmets didaktik är åsidosatt (Pihlgren, 2017a). Över lag existerar det förvånansvärt lite forskning med fokus på vad elever lär sig och vilka villkor som är viktiga för deras lärande i frivilliga skolformer som exempelvis fritidshemmet, samtidigt som det finns stora förhoppningar om att frivilliga skolformer ska stå för ett pedagogiskt nytänkande och även kunna inspirera den obligatoriska skolans form (Persson, 2008).

Min avsikt med stycket ovan är att poängtera att diskurser kring didaktiska frågeställningar och didaktiska val rörande fritidshemmet behöver utgå från den specifika verksamhet och pedagogik som uppdraget syftar till. Studiens kunskapsbidrag strävar mot att ge en ökad förståelse för fritidshemmets uppdrag i relation till en för verksamheten kompatibel didaktik genom ett synliggörande av hur begreppet didaktik beskrivs i de för studien utvalda texterna. Detta kan medföra en förändring av diskurser kring fritidshemmets didaktik med utgångspunkt i just fritidshemmets uppdrag och syfte snarare än att påverkas av andra aspekter. Förhoppningen är att min studie kan synliggöra några perspektiv av de olika didaktiska diskurser som är relevanta för fritidshemmet som verksamhet samt för lärare i fritidshem. I studien och i valet av empiri synliggörs därmed inte en total bild av de diskurser gällande fritidshemmets didaktik som kan finnas. Även exempelvis lärare i fritidshem, forskare och andra personalkategorier som talar om fritidshemmets didaktik bidrar och möjligtvis styr med sina olika diskurser.

## **1.1 Bakgrund**

Fritidshemmet har enligt Skolverket (2019) ett samarbetsuppdrag med förskolan, förskoleklassen och skolan för att främja elevernas långsiktiga utveckling. Verksamheten styrs utifrån skollagen (SFS 2010:800) och sedan 2011 även av läroplanen där första, andra och fjärde del gäller för fritidshemmet. Det fjärde kapitlet som är specifikt riktat mot fritidshemmets uppdrag tillkom när läroplanen reviderades 2016 (Skolverket, 2016a) och beskrivs mer utförligt i kommentarmaterialet (Skolverket, 2016b). När fritidshemmets verksamhet erbjuds vid specialskola eller sameskola gäller i stället specialskolans respektive sameskolans läroplaner. Skolverket (2019, s. 22) betonar tydligt i inledningstexten till läroplanens fjärde del att ”begreppet undervisning ska ges en vid tolkning i fritidshemmet där omsorg, utveckling och lärande utgör en helhet” samt att ”att lärandet i högre grad ska vara situationsstyrt, upplevelsebaserat och grupporienterat samt utgå från elevernas behov, intressen och initiativ”. Den reviderade läroplanen anger fritidshemsverksamhetens syfte och centrala innehåll. En förändring av formuleringen kring verksamheten avser termen undervisning som utgångspunkt för arbetet med elever i fritidshem. Andersson (2020) skriver att det finns kvalitetskrav på



fritidshemmet som utgår från kundtillfredsställelse, mål- och resultatuppfyllelse och att kvaliteten ofta ska mätas med stöd av utarbetade kriterier som inte är anpassade för fritidshemmet som har sin grund i det informella lärandet. Det informella lärandet är betydelsefullt men oerhört svårt att mäta, dokumentera och kontrollera samtidigt som det inte finns någon tradition i att bedöma barns prestationer och dessutom finns det fortfarande inga kunskapskrav (Skolverket, 2019).

Vad som definierar fritidshemmets didaktik är något som är varken enkelt eller kanske rentav möjligt att besvara. Begreppet didaktik i förhållande till fritidshemmets verksamhet är heller inte helt okontroversiellt då skola och fritidshem har utvecklat olika kulturer över lång tid (Hansen Orwehag, 2017). Även om skola och fritidshem idag har en gemensam läroplan, ofta ett samarbete med en gemensam ledning och till stor del använder och delar lokaler så finns det ingen självklarhet i att det råder enighet angående mål och innebörd. Eftersom styrningen av fritidshemmet och uppdraget nu är mer nära skolans, till exempel genom en gemensam läroplan, så kan det upplevas som otydligt i vad uppdraget består av när fokus flyttats från omsorg till kunskap och från utveckling till lärande (Jonsson, 2018).

Samhällsdebatt, politiska styrdokument i form av till exempel läroplaner och lagar, vetenskaplig forskning och fritidshemmets pedagogiska praktik kan alla betraktas ha sina liknande eller olika agendor. Det innebär att konkurrerande diskurser kämpar om vem eller vilka som ska ha tolkningsföreträde om hur fritidshemmets didaktik ska definieras utifrån avgränsningar, innehåll och mening. Skolifiering innebär att begrepp och i vissa fall handlingar som ursprungligen figurerat mer i skolans verksamhet överförs till exempelvis fritidshem och förskola (Eidevald & Engdahl, 2018; Kane, 2015; Skolinspektionen, 2016). Dessa olika begrepp tenderar dock inte att anpassas till den aktuella verksamheten utan riskerar mer att ges sin betydelse utifrån skolans begreppsdefinition.

Jag vill påstå att det finns en risk att begrepp som lärande och undervisning möjligtvis inte diskuteras, definieras och därmed inte heller får sin betydelse i relation till exempelvis fritidshemmets verksamhet, styrdokument och uppdrag. Kane (2015) diskuterar hur detta påverkar synen på lek där lärande och kunskapsutveckling blir ett dominerande perspektiv gällande barns lek och möjligheter till densamma. En annan innebörd av skolifiering är att de av tradition så betydelsefulla begreppen omsorg och utveckling har i del fyra i läroplanen (Skolverket, 2019) snarare ersatts av begreppet undervisning (Lager, 2018). Blir de institutionaliserade barn- och ungdomsåren alltmer skolifierade? Gäller detsamma för denna studies fokus på didaktik i fritidshem?

Om undervisningen ska utgå från fritidshemmets unika möjligheter samt att begreppet undervisning ska ges en vid tolkning så behövs begreppet didaktik i relation till just

fritidshemmets verksamhet diskuteras. Fritidshemmet har möjligheten att erbjuda en annan form av undervisning och verksamhet än vad skolan generellt erbjuder genom att till exempel kunna fokusera mer på det informella och ofta situerade lärandet och att inte ha kunskapsmål som elever ska uppnå eller bedömas utifrån. Det innebär att fritidshemmet har potential att erbjuda en annan form av lärande i och med att läroplanen fokuserar på att ”lärandet i högre grad ska vara situationsstyrt, upplevelsebaserat och grupporienterat samt utgå från elevernas behov, intressen och initiativ” (Skolverket, 2019, s. 22).

Våren 2018 påbörjades en utvärdering av kvaliteten på alla grundlära- och förskollärarytbildningar. Självvärderingar av och intervjuer med lärosäten följdes av yttranden från UKÄ och slutligen av bedömningar av respektive lärosätes kvalitet. Dessa resultat publicerades i april 2019. Genom att läsa alla dokument som fokuserade på grundlärarytbildningen med inriktning mot arbete i fritidshem noterade jag tidigt hur begreppet didaktik beskrevs, relaterades till olika saker och ibland direkt uttrycktes vara något specifikt. En del av dessa beskrivningar startade en inre tankeprocess utifrån möjligheten att fylla en bit av forskningsfältets kunskapslucka utifrån hur fritidshemmets didaktik formas av olika diskurser. Didaktikbegreppet i relation till fritidshemmets uppdrag och verksamhet beskrivs i de analyserade dokumenten på många olika sätt och relaterat till flera varierade aspekter. Utformning av lärarutbildning finns det olika perspektiv på och dessa formuleras, omformuleras och även upprepas beroende på olika ideologiska men likaså ekonomiska strömningar (Terning, 2016). UKÄ och Sveriges högskolor och universitet har möjligen skilda intressen kring begreppet fritidshemmets didaktik och vad det ska vara och vad det ska bli. Denna diskussion där fritidshemmets didaktik förhandlas och omförhandlas blir därmed fokus för studien och valet att utgå från ett diskursteoretiskt perspektiv som såväl teoretisk som metodologisk ansats anser jag därmed passa väl för studiens syfte och frågeställningar.

Ska didaktik diskuteras i relation till fritidshemmet som en verksamhet i sin rätt till en egen didaktik utifrån ett eget tolkningsutrymme så anser jag att läsare av uppsatsen behöver en förståelse av och om fritidshemmet. Därför har en kort bakgrund getts här och senare kommer fritidshemmet att belysas som en del av avsnitt 3.

## **1.2 Disposition**

Uppsatsen består av 8 avsnitt och i det första avsnittet introduceras problemområdet och studiens urval. I avsnitt två redogör jag för uppsatsens teoretiska perspektiv i form av Laclau och Mouffes poststrukturella diskursteori och diskursanalys och studiens syfte och frågeställningar presenteras i anslutning till det teoretiska perspektivet. Detta görs då en redogörelse av den valda

teorins begrepp är av betydelse för att förstå studiens frågeställningar. Avsnitt 3 inleds med att ge en bild av fritidshemmets pedagogiska tankar och verksamhet med avsikt att skapa en bredare förståelse för fritidshemmet som verksamhet och få läsare att se att studiens fokus på fritidshemmets didaktik är komplext, vilket jag påstår är betydelsefullt för att kunna förstå premisserna för studiens fokus på didaktik i fritidshem. Didaktikbegrepp presenteras utifrån litteratur och tidigare forskning i samma kapitel. Vetenskapsteoretiska och metodologiska aspekter, avgränsningar, genomförande samt bearbetning av material diskuteras i avsnitt 4 där även analys och forskningsetiska argument redogörs för. Avsnitt 5 och 6 utgör uppsatsens resultatdelar där först resultat och sedan den, utifrån diskursteori, kontextualiserande analysen redovisas. Därefter följer ett sjunde avsnitt där studiens resultat diskuteras i relation till såväl tidigare presenterad litteratur som forskning. Författarens egna argument gällande fritidshemmets didaktik i relation till studiens resultat, tillhörande slutsatser samt en metodkritisk diskussion och en avslutande sammanfattning formuleras i avsnitt 8.

### **1.3 Urval**

UKÄ är en statlig tillsynsmyndighet för högskolor och universitet i Sverige med fokus på kvalitetsutvärdering, juridisk tillsyn och statistisk uppföljning av svenska lärosäten. 2019 genomförde UKÄ omfattande kvalitetsutvärdering och granskning av lärarutbildningen i Sverige. Syftet med de utbildningsutvärderingar som UKÄ gör är dels att kontrollera utbildningarnas resultat, dels att bidra till att lärosätena utvecklar kvaliteten på de utvärderade utbildningarna. UKÄ (2019) uttalar att bedömningarna genomförts av tre olika bedömargrupper som består av arbetslivsföreträdare, studentrepresentanter och sakkunniga. Alla bedömningar har baserats utifrån tolv lärosätens individuella självvärderingar som skickades in under våren 2018, självständiga examensarbeten, intervjuer med anställda vid lärosätet och med studenter samt statistik över antal studenter som inte fullföljer utbildningen. En del av såväl lärosätenas självvärderingar som UKÄ:s yttranden fokuserar på didaktik som en viktig aspekt av den nya lärarutbildningen. Då fokus för studien är begreppet didaktik i relation till fritidshemmets uppdrag så hade studien kunnat välja olika ansatsvägar. Denna studie avgränsas så till vida att det görs en kvalitativ textanalys som fokuserar på beskrivningar av begreppen i de dokument som listas nedan och som bifogas i Bilaga 1 och 2.

- Lärosätenas egna självvärderingar
- UKÄ:s granskning av lärosätenas kvalitet genom yttrande- och bedömningsdokument

Bilagorna är avidentifierade och för att finna exakt vilket lärosäte eller bedömargrupp som skriver vad, krävs det av läsare att gå in på UKÄ:s hemsida och söka själv. Min avsikt med detta

är att fokus ska finnas på diskurserna kring begreppet didaktik och inte vem eller vilka som skrivit vad.

Genom en diskursanalys kommer resultatet sedan att sättas i relation till det fritidshemspedagogiska forskningsfältets beskrivningar av didaktik. Urvalet av texter har gjorts utifrån lärarutbildningens behov av att analysera och diskutera fritidshemmets didaktik och ämnesdidaktik. Valet har även gjorts utifrån vad som belysts tidigare där samarbetsuppdraget med andra verksamheter och undervisning som begrepp måste definieras utifrån fritidshemmets pedagogiska verksamhet i att stimulera elevers lärande och utveckling genom ett fokus på deras intressen, behov, nyfikenhet och erfarenhet.

Den aktuella kvalitetsgranskningen, som gjorts av UKÄ, är av intresse att granska då olika bedömargrupper granskat och bedömt olika lärosätens självvärderingar. Har det inneburit att begreppen framställts på olika sätt och därmed getts en varierad betydelse? Bedömningarna som gjorts innebär även styrande maktpositioner på så sätt att UKÄ har makt över lärosäten och de lärarutbildningarna som erbjuds och genomförs, som i sin tur är i en maktposition mot de studenter som utbildar sig. Om UKÄ bedömer att en lärarutbildning inte håller tillräckligt hög kvalitet så mister lärosätet sin examensrättighet att bedriva utbildningen. Det finns ett antal styrande hegemoniska aspekter gällande detta då UKÄ bestämmer vad som är kvalitet genom att inrama hur detta ska ske samt välja ut vilka punkter som ska fokuseras och dessutom styra formen för hur texterna ska skrivas. Alla lärosäten har efter sina självvärderingar fått genomföra intervjuer tillsammans med bedömargruppen som hanterat deras texter. Detta urval finns inte tillgängligt för mig att använda men en intressant fråga att ställa sig är: Har diskurser om didaktik framställts annorlunda vid dessa tillfällen?

## **2. Teoretiskt perspektiv**

Det teoretiska ramverk som används i denna studie inspireras av Laclau och Mouffes (2001) diskursteori. När Laclau och Mouffe (2001) själva använder sin diskursteoretiska samhällsteori argumenterar de för att det socialistiska samhällsprojektet behöver befria sig från den av marxismen betingade klassreduktionismen. De argumenterar att klasskamp allena inte kan inrymma grunden för samhällsanalys. De riktar sina perspektiv mot staten som begrepp och anknytningen till det politiska samhället och civilsamhället samt mot ideologi. De använder i sin tur viktiga begrepp som är förknippade med Gramsci (1967: 10) och som redogörs för vid respektive analytiska begrepp senare. Laclau och Mouffe (2001) riktade sina intressen mot hur Även Foucault (1993) har påverkat diskursbegreppet i relation till hur olika former för maktutövning enligt honom både kontrollerar och berikar diskurser. Foucault (1980) menar även

att diskurser gör också sanning möjligt. Enligt honom är inte makt enbart något som ska kopplas till förtryck utan ska ses som en produktiv kraft, särskilt i relationen till kunskap. Alltså ska makt som producent av diskurser inte ses som negativ i sig. Snarare blir det först negativt när det inte längre finns utrymme för skiftande tolkningar och alternativ, det vill säga när mening fixeras. Om det finns ett intresse, exempelvis didaktik i fritidshem, att bevaka så påstår Foucault (1993) också att det finns en maktrelation.

Laclau och Mouffe (2001) har utvecklat sin diskursteori genom att dekonstruera andra teoribyggen, vilket medför möjligheter att visa på olika teories antaganden och inre motsägelser. Börjesson och Palmblad (2007, s. 24) benämner tydligt att det saknas forskning om "hur makten över mening i värdeladdade och normativa begrepp konstrueras i samtal". I denna studie översätts därmed samtal som text, i detta fall hur det framträder i urvalets skriftliga dokument. Såväl Börjesson och Palmblad (2007) som Winther Jørgensen och Phillips (2000) lägger tonvikten på att forskning kring diskurser inbegriper att forskare beaktar det som yttras, hur det yttras och hur det skulle kunna ha yttrats på annorlunda vis. Diskurserna skapar gränser för det som är accepterat såväl kulturellt som socialt. Sammanhanget påverkas av dessa gränser som dels uttalar vad som är möjligt respektive omöjligt att tala om, dels säger vem som får lov att tala och som därmed ges tolkningsföreträde. Diskursteorin utifrån Laclau och Mouffes (2001; 2008) perspektiv byggs upp utifrån ett antal centrala begrepp som kommer att redogöras för under rubrik 2.3 och sedan vara ett teoretiskt ramverk vid analysförfarandet. I kapitlet kursiveras centrala teoretiska begrepp första gången de används.

## **2.1 Diskurs som begrepp**

Begreppet diskurs används ofta utan att särskilja och bestämma dess innehåll i vetenskapliga texter och i samhällsdebatt, vilket har gett begreppet en otydlig mening (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Mestadels innefattar ordet en idé om att språk är utformat i olika mönster som yttranden följer när människor handlar inom olika sociala områden. Diskurs kan definieras som "ett bestämt sätt att tala om och förstå världen" (Winther Jørgensen och Phillips, 2000, s 7), även om det bevisligen inte råder någon större konsensus varken i relation till vad diskurser är eller hur de ska analyseras. På förekommen anledning är det därför viktigt att forskare använder sin fantasi när de söker efter redskap för att genomföra den konkreta diskursanalys som ska genomföras.

## 2.2 Diskursteori

Diskursteori är en till vissa delar abstrakt tillämpning av diskursanalytiska idéer och kan möjligen upplevas som relativt otillgänglig vilket troligtvis beror på att Laclau och Mouffes (2001;2008) sätt att skriva och resonera är svårt att tränga igenom (Svensson, 2019). Samtidigt ska dock diskursteorin, som brukar betraktas som en postmarxistisk tradition av diskursanalys, inte avskräcka. Svensson (2019) betonar att forskare bör skapa sig en egen förståelse av vad diskursteorins idéer innebär och hur den kan användas för att analysera och tolka språkbruk i samhället.

Winther Jørgensen och Phillips (2000) påpekar att Laclau och Mouffes (2001; 2008) diskursteori och diskursanalytiska angreppssätt är en form av paketlösning med en teoretisk och metodisk sammanlänkad helhet. Tillsammans bildar fyra delar tillsammans denna helhet där *den första delen består av filosofiska premisser gällande språkets påverkan i den sociala konstruktionen av världen*. För att kunna använda diskursanalys som metod så krävs att forskare erkänner dessa grundläggande filosofiska premisser. *De övriga tre delarna accentueras som teoretiska modeller, metodologiska riktlinjer och specifika tekniker för språkanalys*. Diskursteorin vilar på en socialkonstruktionistisk grund, vilket innebär att ha en kritisk hållning mot det som tas för givet (Burr, 2015). Inom socialkonstruktionismen betraktas kunskap som historiskt och kulturellt kontextualiserad och konstrueras mellan människor i den vardagliga interaktionen genom sociala processer. Diskursteorin och det socialkonstruktionistiska perspektivet delar utan tvekan vissa premisser (Burr, 2015; Winther Jørgensen & Phillips, 2000):

1. En kritisk inställning till kunskap som ses som självklar eftersom kunskap om världen inte kan betraktas som en objektiv sanning utan snarare är en produkt av människors sätt att kategorisera världen.
2. Människors kunskap om och syn på världen är alltid kulturellt och historiskt präglad och därför betraktas denna syn som antiessentialistisk, det vill säga att världen konstrueras socialt och således inte är bestämd på förhand.
3. Hur människor förstår och upplever världen sker i skapande och upprätthållande av sociala processer där social interaktion genererar kunskap med tillhörande kollektiva sanningar. De sociala interaktiva diskurserna kämpar om att få tolkningsföreträde om vad som är sant och falskt.
4. De finns ett samband mellan kunskap och social handling eftersom en bestämd syn på världen medför att vissa handlingar är naturliga och legitima medan andra handlingar är

otillåtna och otänkbara. Olika världsbilder innebär därmed att olika sociala handlingar uppstår varpå kunskap och sanning som konstrueras social även får sociala konsekvenser.

Laclau och Mouffe (2001) intygar att alla objekt alltid existerar i relation till andra objekt. Dessa objektrelationer är dock varken grundläggande eller naturliga utan snarare temporära och bundna till den tidigare nämnda kampen om sakers mening och människors språkanvändning. Verkligheten konstitueras genom social interaktion och i synnerhet via språket. Därmed kan kunskap aldrig betraktas som sann, det vill säga att kunskapen överensstämmer med hur vi uppfattar verkligheten (Burr, 2015). I sin tur bör det som vi uppfattar som självklart utsättas för granskning eftersom det inte finns några övergripande och bestämmande principer för att kategorisera världen. Språket är verktyget som konstituerar kunskap och eftersom språk är så väl kulturellt som historiskt påverkat så medför det att vårt synsätt alltid är och blir relaterat till dessa betingelser. Winther Jørgensen och Phillips (2000) betonar att Laclau och Mouffes diskursteori tar sin utgångspunkt i synen på diskurser som öppna där de ständigt omformas i kontakt med andra diskurser i vad de betecknar som en diskursiv kamp om makt och betydelser.

Genom att diskurser avgränsar sig genom uteslutning alternativt integrering av andra element från det diskursiva fältet blir det utan tvekan så att gränssättningar vid formandet av en diskurs alltid utesluter andra möjligheter (Winther Jørgensen & Philips, 2000; Laclau och Mouffe, 2001). Betydelsen kan således aldrig fixeras eftersom det ständigt försiggår en kamp om hur saker ska tolkas där olika samhälleliga krafter vill ha rätten att definiera vad som är sant, det vill säga att få möjlighet att etablera den slutgiltiga sanningen (Svensson, 2019). Diskurser som relaterar till fritidshemmet avgränsar sig mot varandra men på samma gång är det omöjligt för dem att inte påverkas av varandra på grund av det svårtolkade och tidigare nämnda svårfångade diskursiva fältet. Som en naturlig konsekvens av detta så befinner sig diskurser alltid i en process av förändring där diskursers mening och gränser flyttas i relation till varandra (Terning, 2016). individer och grupper kan positioneras i sociala sammanhang. Min studie inbegriper dock inte hela den samhällsteori som Laclau och Mouffe har formulerat, utan jag kommer att använda mig av de begrepp som presenteras nedan som en del av analysarbetets tolkning och som ett teoretiskt raster för att belysa aspekter gällande studiens resultat.

## 2.3 Analytiska begrepp utifrån Laclau och Mouffes teoretiska perspektiv

I detta avsnitt presenteras begreppen utifrån olika underrubriker där begrepp som är betydelsefulla kursiveras första gången de nämns i texten. Begreppen är betydelsefulla för studiens analytiska förfarande samt för läsarens förståelse i hur de tolkats.

### 2.3.1 Hegemoni

Gramsci (1967) såg på begreppet *hegemoni* som hur klassmakt upprätthålls genom såväl tvång som samtycke. Han menade att genom rättsväsende, våld och ekonomiskt herravälde så realiserades tvånget i samhället. Samtycket, i min tolkning av Gramsci (1967), stödjer sig på en generellt accepterad relation mellan över- och underordnade. Med hjälp av styrning av information, medier, kultur, religion, lagar, bildning och utbildning så ansåg han att normer internaliseras och genomsyrar samhällen. I detta så får staten en framträdande roll bland annat för att de har makt och ansvar över utbildningssystemet. Gramsci (1967:10) påstår att den härskande hegemonin ständigt utmanas av andra politiska hegemonier. Han diskuterar detta utifrån ett politiskt samhälle som styr genom kraft/makt och ett civilsamhälle, som styr genom samtycke. De ideologiska och förgivettagna sanningar som bildas inom samhällseliga system måste upplevas som objektiva om de ska kunna upprätthållas och när strukturer tas för givna så innebär det att *kontingensen* döljs (Laclau & Mouffe (2001)). Kontingens betecknar att påståendens sanningsvärde inte med logisk nödvändighet är sanna eller falska. Då kontingensen döljs är det inte längre möjligt att uppfatta att strukturens konstruktion skulle kunna ha andra innebörder och det är vad diskursteorin benämner som ideologi. Laclau & Mouffe (2001) säger att ideologin döljer diskursers kontingens eftersom det pågår en ständig kamp om tillskrivning av betydelser där politiska processer är avgörande för hur det sociala konstrueras.

Hegemoni kan enligt Winther Jørgensen & Phillips (2000, s.13). ses som ”en bestämd synpunkts herravälde”. Assarsson (2007) framställer begreppet hegemoni som en form av organiserat samtycke; mellan det politiska samhället och det civila. Hegemoni är på så sätt målet för den diskursiva kampen. Olika diskurser företräder bestämda sätt att uppfatta och tala om den sociala världen och i kampen med andra diskurser avses hegemoni att nås genom att fixera språkets betydelse utifrån den enskilda diskursens bestämda synsätt.



### 2.3.2 Antagonism

Laclau & Mouffe (2001) belyser att samtycket existerar inom ett socialt fält där ingen annan stabilitet är möjlig. Det innebär alltid någon form av bortträngning, som till exempel förnekande av andra betydelser och även av de individer som identifierar sig med dessa betydelser. Diskursen genomsyras därför av *antagonism*, ett begrepp som kan ses som diskursteorins begrepp för konflikt eller kamp. Antagonism uppstår när olika identiteter hindrar varandra eller med andra ord: att det som uteslutits inom en diskurs hotar diskursens existens. Antagonismen synliggör vad som finns innanför samt utanför diskursen och visar på så sätt diskursens bräcklighet genom att avslöja gränslinjerna (Laclau & Mouffe, 2001).

Antagonism kan därmed förklaras genom att den uppkommer på grund av den antagonistiska relationen som sker vid avgränsningen i att fixera vad ett objekt är respektive inte är. I diskurser uppstår hegemoni utifrån den ordning som försöker upprätthålla och stabilisera diskursen men samtidigt är det omöjligt att tillsluta diskursen totalt. Då människor försöker skapa mening inom olika delar i såväl sitt vardagsliv, i arbete och i samtal över lag så vill jag påstå att diskurser existerar. Utifrån min tolkning existerar alltså diskurser överallt och i denna studie fokuseras en diskurs som i det empiriska material artikuleras vara "fritidshemmets didaktik" där UKÄ och lärosäten försöker fixera betydelser. Samtidigt så sker inom denna hegemoniska diskurs ständigt nya artikuleringar. Dessa artikuleringar kan inte undkomma att de formuleras inom den hegemoniska diskursen men de är samtidigt alltid nya artikuleringar och inte bara re-artikuleringar av det som redan sagts, vilket därmed skapar potential att betydelser fixeras om (Laclau & Mouffe, 2008).

Kampen för att ge just sina egna betydelser tolkningsföreträde menar Terning (2016) sker genom politiska processer. Alla handlingar ses därför inom diskursteorin som politiska eftersom de har avsikter att konstituera omvärlden. Enligt Terning (2016) vill Laclau och Mouffe tydliggöra att antagonismen eller konflikten inte uppstår vid kollision mellan sociala aktörers identiteter eller diskursiva tvetydigheter, utan specifikt när identiteter hindrar andra identiteter från att förverkligas. I studien har UKÄ en bedömande, det vill säga styrande maktposition, gentemot lärarutbildningarna. Lärarutbildningarna i sin tur är i en maktposition mot de studenter som tänker utbilda sig.

Genom att använda begreppet diskurser (plural) i studien, vilket kan ses som rimligt, måste jag men även läsaren samtidigt vara införstådda med att alla artikuleringar som sker i det analyserade texturvalet sker i relation till den hegemoniska diskursen. Artikuleringarna kan såväl förstärka som undergräva diskursen om fritidshemmets didaktik. Gränsdragningen i förhållandet mellan hegemoni och antagonism är i sig varken given eller oföränderlig. Snarare är även

gränsdragningen i sig ett försök att fixera ett element. Detta perspektiv innebär att antagonismen ständigt är närvarande även om det i vissa delar av det empiriska materialet innebär att hegemonin om fritidshemmets didaktik är antingen mer eller mindre tydlig och kampen om mening sker i större eller mindre utsträckning. Antagonismen avslöjar gränser och uppstår när diskurser stöter ihop medan hegemonin uppträder när entydighet skapas, om än en tillfällig sådan (Terning, 2016).

UKÄ:s yttranden och bedömningar görs i egenskap som myndighet, vilket innebär att det är politiska handlingar. De blir politiska handlingar, dels beroende av att UKÄ är en politisk myndighet, dels beroende av att de utvalda textdokumenten blir hegemoniska med avsikt att skapa entydighet kring diskursiva begrepp. Kampen om betydelsebildning innebär samtidigt en strid om inflytande och makt (Assarsson, 2007), vilket innebär att det ges utrymme för en diskursiv rörelse.

### 2.3.3 Element och moment

I diskursen förekommer *element*. Det är tecken som är polysemiska, vars betydelse ännu inte är fixerad och som kan ha mångtydiga innebörder (Laclau & Mouffe, 2001; Winter Jørgensen & Phillips, 2000). När element relaterar till varandra på ett bestämt sätt och därmed ges en specifik innebörd har de fixerats i en viss diskurs. Dessa tecken kallas för *moment* (Laclau & Mouffe, 2008) och sägs vara det som beskriver det som tydligt fastställs och uttalas i diskursen. Alla begrepp får sin betydelse i förhållande till varandra., det vill säga att tecknen har givna innebörder som skapar olika diskurser. Diskursen grundar sig alltid i förhållande till det som utesluts och eftersom diskursen inte är en sluten enhet omformas den ständigt i kontakt med andra diskurser vilket betecknas som det diskursiva fältet (Laclau & Mouffe, 2008). Således kan vi se det som att element alltid är potentiella moment utifrån konflikten mellan olika diskursers strävan efter att fastställa somliga teckens specifika betydelser. Övergången från element till moment är dock ständigt pågående, vilket innebär att en diskurs bara representerar en tillfällig fixering av moments betydelse (Laclau & Mouffe, 2008).

Diskursteorin ser därmed att allt är föränderligt vilket innebär att diskursens fixering aldrig kan bli total. Diskursen påverkas av alla de möjliga alternativa sätt som någonting kan uppfattas på, vilket påverkar innebörden av de tecken som är delvis fixerade. Ett moment kan på så sätt hela tiden omvandlas till att bli ett element (Laclau & Mouffe, 2001; Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Även om en specifik betydelse dominerar över andra alternativa betydelser när fritidshemmets didaktik fokuseras i tal eller text finns likväl de alternativa betydelserna kvar i det diskursiva fältet. Inom detta fält finns alla de tecken som åsidosatts i en diskurs när avsikten

varit att skapa entydighet. Beroende på detta blir det uppenbart att det uppstår en ständig konflikt i diskursen; en kamp mellan diskurser som handlar om att överföra element till moment genom att reducera från mångtydighet till en fixerad entydighet (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Rent konkret kan element sägas vara alla de tecken som är tvetydiga medan tecken som ses som självklara betraktas som moment (Assarsson, 2007).

Artikulation avser de sociala handlingar som människor utför och som kopplar element till varandra. Artikulationer som utmanar, kritiserar eller återskapar diskurser utifrån andra tillskrivningar kommer att påverka elementens karaktär.

#### 2.3.4 Flytande signifikanter

Diskursteorin använder ett begrepp för de element som är öppna för att tillskrivas olika betydelser; så kallade *flytande signifikanter*. Flytande signifikanter är de element som i stor utsträckning kan tilldelas olika och även konkurrerande betydelser av motstridiga diskurser. De är tecken som ofta ges konkurrerande betydelser, som exempelvis didaktik, och får sin betydelse genom att fixeras till andra flytande signifikanter i skapandet av hegemoniska strukturer (Laclau och Mouffe, 2001). Laclau och Mouffe (2001) uttrycker att dessa tecken är tomma uttryck och ställer samtidigt frågan hur ett uttryck kan vara tomt och samtidigt vara en inordnad del av ett system av betydelser. De argumenterar för att samhället frambringar dessa tomma uttryck och olika grupper i samhället konkurrerar om tolkningsföreträde för att fylla dessa uttryck med mening.

Flytande signifikanter skapar därmed spänning mellan diskurser på grund av att varje diskurs strävar efter att fylla dem med mening utifrån sitt perspektiv. På grund av det socialas tvetydighet öppnas det ständigt möjligheter att tillskriva de flytande signifikanterna andra betydelser (Assarsson, 2007). Begreppet fritidshemmets didaktik är till exempel öppet för att olika betydelser kan tillskrivas. Det är tecken som diskurser både kämpar särskilt om för att ge just sin betydelse och som de dessutom inte kan underlåta att införliva. Svensson (2019) säger att meningen uppstår som resultat av att någon eller något skapat en relation mellan olika element. Varje element är i en mening en flytande signifikant som står i relation till andra flytande signifikanter.

#### 2.3.5 Nodalpunkter

En del flytande signifikanter blir mer centrala för organisering av diskurser än andra och benämns i stället som *nodalpunkter*. I diskurser framträder såväl möjligheter som begränsningar för vad som kan inrymmas i en identitet – vad fritidshemmets didaktik kan vara och bli och samtidigt vad det inte kan vara och bli. Denna dubbla process betraktas som politisk och nodalpunkter blir

i processen mer styrande av handlingar (Laclau & Mouffe, 2001). Nodalpunkter ska alltså ses som särskilt privilegierade tecken och diskurser organiseras utifrån dessa. De ses som knuttecken, vilket innebär att alla andra tecken formerar sig runt nodalpunkter för att försöka uppnå enighet i den meningsskapande processen (Laclau & Mouffe (2001). Nodalpunkter ses alltså som tecken som ordnar och bestämmer de andra tecknens betydelse i diskurser. Denna dubbla process betraktas av Laclau och Mouffe (2001) som politisk och i processen synliggörs nodalpunkter som mer styrande av handlingar än andra. Diskursen om fritidshemmets didaktik är organiserad runt nodalpunkter som framträder genom den diskursanalytiska processen.

Aktörer, i denna studies fall UKÄ och respektive lärosäte, gör sig till representanter för fritidshemmet och fritidshemmets didaktik. Didaktikbegreppet formas genom nodalpunkter utsatta för en hegemonisk kamp mellan diskurser där respektive grupp kämpar om makten i vad begreppen ska innehålla och hur de ska utformas. Diskursen om fritidshemmets didaktik är organiserad kring dessa nodalpunkter som framträder genom den diskursanalytiska processen. Det innebär nödvändigtvis inte att nodalpunkter är de element som förekommer oftast utan i stället blir knutpunkter för andra element.

### 2.3.6 Ekvivalenskedjor

För att undersöka hur innebörd och mening i diskursen kring didaktik i fritidshem konstrueras fokuserar uppsatsen på hur element, moment och nodalpunkter organiseras, knyts till varandra och därmed får sin betydelse. En *ekvivalenskedja* uppstår genom att knuttecken länkas samman med andra tecken (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). I diskursanalysen gällande fritidshemmets didaktik tolkas vilka tecken som förekommer tillsammans i det empiriska materialet och därmed bildar en ekvivalenskedja.

## 2.4 Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att analysera hur diskurser kring fritidshemmets didaktik framställs i lärosätenas självvärderingar och Universitetskanslersämbetets yttranden och bedömningar. Urvalet av dokument medför att studien främst kommer att fokusera en samhällelig och politisk arena som får betydelse för hur fritidshemmets didaktik kan, bör eller ska förstås. Som en del av syftet vill jag även i diskussionsavsnittet bidra till en debatt kring didaktikbegreppet utifrån studiens resultat, vilket kan innebära att diskussionen genomsyras av antagonistiska intentioner i sig.

Uppsatsens frågeställningar är formulerade för att bidra till att syftet uppnås samt med avsikt att minska risken för att som diskursanalytiker spekulera kring hur saker verkligen är.

- Vilka framställningar av fritidshemmets didaktik görs i lärosätenas självvärderingar och i UKÄ:s yttrandesvar och bedömningar?
- Vilka diskurser framträder i ekvivalenskedjor?
- Vilka hegemoniska intentioner och antagonistiska förhållanden uttrycks i relation till nodalpunkter?

### **3. Litteraturgenomgång och tidigare forskning**

Detta avsnitt presenterar litteratur och tidigare forskning som är relevant för studien. Litteraturgenomgången fokuserar på att välja ut och lyfta fram tidigare litteratur som belyser studiens intresseområde samt skapar en förståelse kring fritidshemmets pedagogik och verksamhet med avsikt att stärka trovärdigheten inom intresseområdet. Inledningsvis ges en kort historisk tillbakablick av fritidshemmet varpå pedagogiken och den specifika verksamheten belyses, vilket ger en förståelse som jag förutsätter behövs utifrån studiens syfte. Aktuell forskning som diskuterar fritidshemmets didaktik är inte omfångsrik och därför presenteras begreppet didaktik utifrån olika perspektiv som skulle kunna vara relevanta för diskursen i utformandet av fritidshemsdidaktiken.

Studiens preliminära syfte har reviderats genom litteratursökning vilket inneburit att nya begrepp och begränsningar uppkommit. Det har också genererat mer kunskap och omformuleringar av syftet för att kunna avgränsa litteraturen till de delar som ingår i den färdiga uppsatsen. Bryman (2011) betonar även vikten av att litteraturen används för att diskutera de resultat som uppkommer under analysarbetet. Sammantaget innebär det alltså inte att texter reproduceras utan litteraturgenomgången används med avsikten att jag ska ha en kritisk inställning till det redan skrivna, tolka det och dessutom använda det som stöd för mina egna argument och åsikter. Genom att försöka skriva en systematisk litteraturgenomgång så avses ett explicit tillvägagångssätt som är grundligt, objektivt och inte fokuserar vad Bryman (2011, s. 102) nämner som ”forskarens egna skevheter”.

### 3.1 Fritidshemmet – en kort tillbakablick

Fritidshemmet har en historisk tradition av att vara en verksamhet för yngre skolbarn med en social agenda och även längre tillbaka med en framträdande välgörenhetstanke. En socialpedagogisk grundtanke för fritidshemmets verksamhet utgår från en pedagogisk tradition med avsikten att socialisera barn in i samhället (Rohlin, 2013). Det moderna fritidshemmet tillkom 1965 i och med att den första utbildningen till fritidspedagoger startade i Norrköping (Rohlin, 2000). Barns fritid (SOU 1974:42) med undertiteln Fritidsverksamhet för 7-12-åringar fick direktiv att utreda yngre barns fritid eftersom de hade ett tillsynsbehov som påminde om förskolebarns. SIA-utredningen (Sverige Utredningen om skolans inre arbete, 1974) betonade en utökad omsorg för barn och ungdom under skoldagen och även att grundskolans pedagogiska arbetssätt skulle utgå från samma perspektiv och teoretiska fundament som förskolans. Förskolepedagogiken kom att sätta sin prägel på såväl fritidspedagogutbildningen som fritidshemmets verksamhet (Rohlin, 2000). Tidigare betecknades fritidshemmet som en skolbarnsverksamhet som erbjuds utanför skoltid och ofta i egna lokaler. 1995 infördes begreppet skolbarnsomsorg med avsikten att representera den rent lokalmässiga integrationen i skolans verksamhet (Rohlin, 2000).

Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet 1994, även benämnd Lpo94, är den första läroplan där fritidshemmet benämns (Utbildningsdepartementet, 1998). Där betonades det att fritidshemmet var en frivillig verksamhet men skulle tillämpa läroplanen. Fritidshemmets införlivande i skolan har medfört att forskningens fokus riktats och en ökad integrering av sexåringar och förskollärare i skolan, på grund av förskoleklassens tillkomst, sägs vara en aspekt som påverkat fritidshemmets verksamhet (Persson, 2008). Skolans verksamhet kom att överskugga fritidshemmet och Rohlin (2000) påstår att begreppet skola kan vara en orsak därtill, eftersom begreppet användes för att beskriva de olika verksamheterna i förskoleklass, fritidshem och grundskola i styrdokument.

Fritidshem är en verksamhet som inte är universell så som skolverksamhet är och Jonsson (2018) konstaterar att liknande verksamhet även anordnas i flera andra länder men att verksamheterna däremot ser olika ut mellan olika länder gällande såväl utformning som benämning. De svenska fritidshemmets undervisning har ett större fokus på lärande utifrån barns fria tid, deras intressen, erfarenheter eller behov. Haglund och Andersson (2009) argumenterar för att fritid och lärande inte innebär en motsättning utan såväl innehåll som metoder kan bidra till lärande och en meningsfull, lustfylld fritid. Utifrån ovanstående påstår jag att fritidshemmet präglats av en pedagogisk grundsyn som strävar efter att förena både omsorg och pedagogik. Samtidigt har dock fritidshemmet transformerats mot den utbildningspedagogiska diskursen – från omsorg,

pedagogik och bildning till lärande, undervisning och utbildning där Haglund (2016) konstaterar att detta lett till att fritidshemstiden utvecklas i en riktning som medfört att verksamheten blir mer styrd och att den formas utifrån tydliga lärandemål.

Vilken innebörd får då begrepp som lärande och undervisning i fritidshemmets verksamhet?

### **3.2 Lärande och undervisning i fritidshem**

Klerfelt (1999) belyser hur ord och begrepp som kunskap, lärande, undervisning och lärare har starka kopplingar till just skolan och traditionellt sett så har fritidshemmets verksamhet och pedagoger tagit ett avstånd från dessa begrepp, i alla fall utifrån en mer normativ tolkning. Fritidshemmets traditionella synsätt definieras av Klerfelt (1999) som en icke-vuxenstyrd obligatorisk verksamhet i betydelsen att pedagoger lämnar utrymme för barnen genom att ta ett avstånd från skolans traditionella syn på formella lärandesituationer. Barn får möjligheten att påverka verksamhetens innehåll och utformning och lärandet fokuserar inte i första hand på teoretiska och intellektuella kunskaper. Den dåvarande yrkesbenämningen fritidspedagog, numera med förändrad lärarutbildning som genererat en ny titel som grundlärare med inriktning mot arbete i fritidshem, påstår Klerfelt (1999) fick innebörden att pedagoger såg sig mer som ledare än lärare. Med sig själva som förebilder och modeller, med avsikten att stödja barns allsidiga utveckling, ledde såväl som deltog pedagogerna i verksamheten.

Löfdahl, Saar och Hjalmarsson (2011) lyfter fram ett perspektiv på lärandet i fritidshem utifrån den, i jämförelse med skolans, mer öppna kontextens verksamhet och hur det kan medföra möjligheter till lärande utifrån vardagshändelser och elevers intresse. Den öppna kontexten ses utifrån fritidshemmets fokus på process snarare än på resultat där informella lärandesituationer av tradition satts i centrum snarare än de mer formella, som ofta förknippas med lektioner eller undervisningssituationer utifrån en planerad struktur och innehåll (Jensen, 2011). Även Johansson (2011) påtalar att lärandet i fritidshemmet kännetecknas av det sociala samspelet som grundas i spontana situationer med utgångspunkt i elevers intressen och uppfattningar. I mötet och meningsskapandet mellan elever och lärare samt mellan elever och elever görs erfarenheter och kunskaper kan utvecklas. Delaktigheten med varandra och dynamiken i det lärandet är aspekter som även belyses av Johansson & Ljusberg (2004).

Klerfelt och Stecher (2018) diskuterar lärande i svenska fritidshem utifrån barns fantasi och förmåga att lära sig tillsammans med andra där lek, fysiska aktiviteter och skapande är centralt och där såväl praktiska, estetiska och utforskande i lärandeprocesser ges utrymme.

Lärandet i fritidshem relateras till hur barn i fritidshemmets sociala praktik skapar mening, greppbarhet och förståelse tillsammans med andra (Dahl, 2011). Kompetensområdet för läraren

i fritidshem ska fokuseras på såväl omsorg som lärande, där jag instämmer i Pihlgrens (2017b) påstående att lärande och omsorg ofta kan förenas till en helhet. Lärare i fritidshem har ett uppdrag utifrån syften och mål som formuleras utifrån styrdokument men Kane, Ljusberg & Larsson (2013) hävdar att hur lärare uppnår dessa mål är beroende av deras förståelse för barns lek och syn på barn som aktörer. Det sociala lärandet och barns sociala liv är en betydelsefull del av lärandet i fritidshem och bör utan tvekan beaktas vid undervisning och Jonsson (2018) argumenterar för att det bör vara medvetet didaktiskt reflekterat.

Fritidshemmets diskurser är även färgade av socialpedagogiska perspektiv (Rohlin, 2012) där lärande många gånger förväntas uppstå och ske i samspel, lek och aktiviteter, där det sociala lärandet ses som centralt för fritidshemmet (Lager, 2015). Ett socialt lärande inbjuder till kommunikation där barn interagerar, talar, skapar och leker (Klerfelt, 2007) Därmed erbjuder fritidshemmets miljö ofta möjligheter för barn att göra självständiga val och att agera på skilda sätt jämfört med andra pedagogiska miljöer. Fritidshemmets sociala lärande i en relationell och praktisk verksamhet riktar sig mot vardagliga aktiviteter med tyngdpunkt på sociala system där barn och lärare sinsemellan delar resurser. Verksamheten kan definitivt ge de inblandade möjligheter att organisera och koordinera sina handlingar, utveckla ömsesidiga relationer och tolka världen (Klerfelt, 2007).

Eftersom fritidshemmet historiskt sett präglats mer av förskolepedagogik och förskolans arbetssätt än av skolans har utvecklingspsykologiska teorier och begreppet utveckling haft stor påverkan och betydelse för fritidshemmets verksamhet (Hansen Orwehag, 2017). Den utbildningspedagogiska diskursen har medfört att begrepp som till exempel lärande, undervisning och elever blir mer frekvent använda än, för fritidshemmet mer traditionella, begrepp som omsorg, pedagogik och bildning (Haglund, 2016). Eftersom fritidspedagoger tidigare haft begreppet utveckling som grund för barns lärande hävdar Hansen Orwehag (2017) att den specifika lärarrollen tidigare mer haft innebörden av att vara observatör, deltagare och möjliggörare.

Hansen Orwehag och Mårdsjö Olsson (2011) argumenterar för fem områden som är karaktäristiska för fritidshemmets undervisning och som kursiveras i texten som följer. *Lärande i kontext* som fokuserar på lärande som uppstår i situationer som inte i första hand är lärarplanerade utifrån specifika mål. Just dessa kontextuella situationer anser Klerfelt (1999) vara autentiska aktiviteter; situationer där lärande av något slag sker under interaktionen mellan individer och omgivning. Informellt lärande i fritidshem sker i kontext och ska ses som den dominerande formen för och av lärande i fritidshem (Jensen, 2011b). Den mer fria tiden i fritidshemmets verksamhet möjliggör varierade vägar till lärande som dessutom är mindre



reglerade än skolans, vilket kan innebära att även former för lärande kan skifta. Formerna för lärande är beroende på olika situationer och platser, tillsammans i olika konstellationer, relationer, åldrar, hur lärandet sker och när det sker. Verksamheten och fritidshemspedagogiken möjliggör det informella lärandet genom att möjliggöra val för barnen som Jensen (2011b) markerar att reglerade lärandesituationer generellt ej ger utrymme för. Det informella lärandet kan ske såväl avsiktligt men även av en tillfällighet och jag vill påstå att lärande som sker i fritidshem bör värderas högre än det möjligtvis gör eftersom det ofta utgår från individers och gruppers intresse. Därför tenderar lärandet att bli såväl mer intensivt som mer långvarigt när elevernas eget intresse, vilja och motivation ges utrymme. Lärarens förhållningssätt vid dessa informella lärandesituationer kan utgå från olika didaktiska val (Hansen Orwehag & Mårdsjö Olsson, 2011). Jag menar att lärare i fritidshem ska vara oerhört medvetna om de didaktiska val de gör i dessa situationer, vilket Hansen Orwehag (2017) också konstaterar. Lärarens roll blir att göra aktiva val mellan att vara stödjande, deltagande, observerande på distans och att göra medvetna val med avsikten att understödja eller att styra mot ett visst lärande.

*En syn på innehåll som mål och innehåll som medel* där undervisningens ämnesinnehåll inte nödvändigtvis måste vara mål i sig utan kan ses som medel för att utveckla andra förmågor. Det innebär att även om innehållet ses som medel så kan barn samtidigt lära sig om det aktuella ämnets kunskapsinnehåll (Hansen Orwehag, 2017; Hansen Orwehag & Mårdsjö Olsson, 2011).

Med avsikten att stimulera och främja barns sociala utveckling utifrån ett socialt och relationellt lärande identifierar lärare situationer genom att *fånga tillfället i flykten*. Fritidshemmets arbete för att främja den sociala och relationella utvecklingen innebär ett *fokus på långsiktiga, övergripande mål*. Fritidshemmet som verksamhet har inte kunskapsmål för eleven utan mål för verksamheten där undervisningen i fritidshemmet ”ska ge barn förutsättningar att utveckla sin förmåga” (Skolverket, 2019). Hansen Orwehag (2017) uttalar att fritidshemmets mål inte kan mätas, uppnås eller utvärderas genom enskilda undervisningsaktiviteter och på samma sätt som kognitiva kunskaper. *Lärande och undervisning utifrån barnperspektiv* ges i högre grad möjlighet på grund av att fritidshemmet inte är kursplanestyrt på motsvarande sätt som skolan (Hansen Orwehag & Mårdsjö Olsson, 2011). I och med att lärare i fritidshem bör ha ett barnperspektiv i fokus så påtalar Hansen Orwehag (2017) att det i sin tur även innebär att barns erfarenheter tillvaratas vid undervisning och lärande, där en grund för synen på kunskap och lärande inom fritidshemspedagogiken läggs; en syn på att lärande sker genom handling och genom alla sinnen.

### 3.2.2 Fritidshemspedagogik eller fritidspedagogik

I diskursen runt fritidshemmet så används bland annat två begrepp med i min tolkning skilda konnotationer; *fritidshemspedagogik* och *fritidspedagogik*. Klerfelt (1999) argumenterar för fritidshemmet som en egen och självständig praktik med en egen särskild pedagogik; fritidshemspedagogik. Fritidshemspedagogiken har utvecklats genom verksamhetens levande praxis, genom styrning utifrån måldokument och i föreningen mellan omsorg och pedagogik (Klerfelt, 1999). Oavsett begreppet fritidshemspedagogik eller fritidspedagogik så är den pedagogiska praktiken och verksamheten färgad av sociokulturella perspektiv (Klerfelt, 2007), där kunskap ses som situerad i en social praktik. Den sociala verksamheten på fritidshemmet, där meningsskapande sker genom ständig förhandling mellan berörda deltagare, kan ses utifrån Wengers (1998, s. 12) sociala teori om lärande och begreppet *communities of practice*. Klerfelt (2007) brukar praktikbegreppet och beskriver det som vara riktat mot vardagliga aktiviteter och att kunskap ses som situerad där deltagarna med språk och andra kulturella verktyg såväl kan konstruera som omskapa kultur.

Regeringskansliet (SOU 2008:109) använder begreppet fritidspedagogik och markerar dess starka fokus på relationer och social kompetens, identitetsutveckling, tekniska och praktiskt-estetiska verksamheter samt rörelse, lek och utomhusverksamhet. Utredningen lägger även tonvikten på hur den fritidspedagogiska kompetensen innebär att främja utvecklingen av läroplanens allmänna mål, det vill säga de mål som återfinns i del ett och två i LGR11 (Skolverket, 2019). Fritidspedagogisk kompetens betyder enligt Regeringskansliet (2008:109) att vara ämneskunnig inom de kunskapsområden lärarna arbetar inom samt att ämnesdidaktiska kunskaper måste grundas i att lärandet i fritidshem innefattar såväl olika ålderskategorier som olika miljöer. Dessutom menar utredningen att den fritidspedagogiska kompetensen även omfattar kunskap om läro-, individ- och grupprocesser samt ledarskap och utomhuspedagogik. Dock indikerar Orwehag (2020) att det finns svårigheter i att kortfattat definiera den fritidspedagogiska kompetensen, vilket till stor del beror på att fritidspedagogikens grunder sker genom praktisk handling och ofta inte är uttalade.

Fritidspedagogik ska enligt Rohlin (2013) betraktas som ett vidare begrepp vilket även innefattar exempelvis föreningslivet. Hippinen (2002) tolkar begreppet fritidshemspedagogik med utgångspunkt från en speciell plats och praktik där något med pedagogiskt didaktiska intentioner utifrån fritidshemmets uppdrag sker. Fritidshemspedagogik tolkas av Nordin (2013) som fokuserad på barns lärande, bildning och sociala utveckling i relation till verksamhetsfältet men även i samarbete med skolan. Han menar att fritidspedagogiken har en mer allmän innebörd som formuleras mer utifrån sitt aktuella sammanhang.

Lärande och undervisning i relation till fritidshemspedagogik eller fritidspedagogik måste relateras till hur begreppet didaktik konstrueras. Vad skulle det specifikt kunna innebära för fritidshemmet utifrån de rådande styrdokument som finns?

Användningen av begreppen är något som påverkar diskursen och frågan är varför olika begrepp används och hur diskurserna definierar dem. Jag vill driva argumentet att lärare i fritidshem och fritidspedagoger har sitt kunskapsfält i relation till fritidshemmets verksamhet och uppdrag, en kunskap som givetvis kan växa genom en reflekterande erfarenhet. Därför ska begreppet fritidshemspedagogik användas när vi diskuterar fritidshemmet oavsett om det är utifrån uppdrag, pedagogisk verksamhet eller didaktik. Fritidspedagogik kan tolkas som att inbegripa alla former av fritid eller fri tid. Enligt min åsikt ingår inte den kompetensen specifikt i utbildning gällande ett läraryrke, även om det förhoppningsvis finns ett pedagogiskt ledarskap inom verksamheter som till exempel olika idrottsföreningar erbjuder. Det är dock inte så att det sker didaktiska övervägande inom hela fältet för fritid eller fri tid. Fritidspedagogik kommer därmed i uppsatsen endast att användas när författare som refereras till eller de analyserade textdokumenten specifikt benämner begreppet.

### 3.3 Didaktik

”Emellanåt görs också en åtskillnad mellan vad som kallas allmäntdidaktik och ämnesdidaktik. Men om det är svårt att komma överens om vad didaktikbegreppet egentligen innebär, bör vi då verkligen fortsätta att använda det?” (Wahlström, 2016, s. 11).

Citatet ovan pekar i min mening på hur den diskursiva kampen påverkar begrepps innebörd. Genom att redogöra för samt visa på olika förståelse för hur didaktik beskrivs avser avsnittet att skapa en djupare förståelse för studiens syfte i att undersöka hur fritidshemmets didaktik framställs i diskurser.

Didaktik härstammar från grekiskans verb *didaskhein*, som användes redan av Homeros och sedan även av Platon. Ordet kan översättas såväl aktivt som passivt i betydelserna att undervisa och att bli undervisad. Samtidigt kan det även översättas som att lära av sig själv, det vill säga som ett medierande förfarande (Nationalencyklopedin u.å.).

Aristoteles (2012) använder tre olika sätt att beskriva kunskap *episteme*, *techne* och *fronesis*. Med *episteme* avses vetande som en teoretisk kunskap för att förklara att någonting är på ett visst sätt och varför det är så – en kunskap om hur människan och vår omvärld är uppbyggd och fungerar. *Techne* ska ses praktiskt handlande (Aristoteles, 2012) och är en kunskap som utvecklas genom erfarenhet när lärare didaktiskt planerar, organiserar och genomför sin undervisning för

att elever ska nå de uppsatta målen. Alltså betonas inte enbart den teoretiska kunskapens betydelse för didaktik utan även den praktiska handlingen, vilken Gustavsson (2010) namnger som den praktiskt-produktiva kunskapen. Fronesis betecknar samt har för avsikt att utveckla vår etiska handlingskunskap (Aristoteles, 2012). Innebörden av fronesis ses därmed som en praktisk kunskap att i konkreta situationer agera insiktsfullt och fatta välgrundade beslut.

Didactica Magna - Stora undervisningsläran (Comenius, 1999) är centralt för didaktikens och pedagogikens utveckling och kan ses som startpunkt för systematiseringen av didaktik och undervisning Europa. Kroksmark och Marton (1986) påstår att Comenius didaktiska tankar fortfarande till stor del hänvisades till vid forskning där didaktik sades vara en undervisningslära som behandlar frågor om både val och användning av innehållet i undervisningen; didaktikens vad- och hur-områden. Detta medförde till motsättningar då didaktiken kan uppdelas i en snävare respektive en vidare form. Englund (1990) samt Kroksmark och Marton (1986) anser att den snävare formen av didaktik enbart fokuserar på vad-området som inbegriper övergripande mål, ämnesinnehåll och det specifika innehållsurvalet för enskilda undervisningssituationer: Den vidare formen inriktar sig även mot såväl frågeställningarna varför som hur. Utifrån ovanstående kan vi betrakta all didaktik som på något sätt begränsar sig till enskilda delar av undervisningen som snäv, vilket kan innebära svårigheter då alla områden i didaktiken därmed inte behandlas och därmed ses inte undervisningen utifrån ett helhetsperspektiv.

Englund (2007) beskriver didaktikbegreppets historia och hur det på allvar aktualiserades i Sverige under 1980-talet efter att pedagogik varit ett universitetsämne sedan drygt 70 år. Bengtsson (1997) påtalar att pedagogiken satte ramar och villkor för hur didaktiken skulle utvecklas. Två pedagogiska forskningsinriktningar (den fenomenografiska och den läroplansteoretiska) formerade didaktiska forskningsansatser (Englund, 2007). De inplacerade sig från början i en relativt traditionell syn på läraren som kunskapsförmedlare och eleverna som lärande av den kunskap som läraren förmedlar. Dock utvecklas en kommunikativ didaktisk hållning som i stället betonar undervisning och lärande som en ömsesidig kommunikation, vilket kan ses som en central del av fritidshemmets verksamhet.

Wahlström (2016) framhäver att episteme, techne och fronesis; alla tre kunskapskategorier, ingår i didaktiken såväl gällande lärares yrkeskunskap som forskning riktat mot undervisning och lärande. Selander (2017) hyser en åsikt om att didaktiken behöver ses både som intellektuellt och praktiskt redskap, vilket ger en betydligt bredare mening. Han uppfattar att förmågan att använda sitt omdöme såväl individuellt som tillsammans med andra betonas all mer, men framför allt utanför skolans värld. Vidare diskuterar han att didaktiken inom skolans väggar tycks fokusera på den sanna och absoluta kunskapen (episteme), vilket medför att fokus på praktisk klokskap

(fronesis) gällande beslut och handlingar skymms. Materiella, sociala och biologiska förutsättningar för lärande är aspekter som är betydelsefulla för att didaktiken ska utvecklas i relation till lärande och meningsskapande i nutidens socio-materiella värld.

Wahlström (2019) lägger tonvikten på att det praktiska utövandet, som en del av lärarens yrkesskicklighet, inte är tillräckligt för yrkesskickligheten som helhet. Som lärare behöver vi reflektera över vår undervisning utifrån teoretisk kunskap och praktiskt handlande, såväl individuellt som kollegialt. Lärarens praktiska kompetens är viktig men begreppet undervisning ska definieras som bredare än att enbart bestå av den praktiska kompetensen: ”Undervisning är sådana målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden” (Skollagen, 2010:800, Kap. 1, § 3). I min tolkning avgränsar läroplaner vad som ska räknas som giltig kunskap medan didaktiken definierar vad som räknas som giltig undervisning.

Wahlström (2019) klargör att ett didaktiskt perspektiv innebär även att ha en öppenhet för de didaktiska val som lärare oundvikligen ställs inför i den vardagliga undervisningens praktiska handlande, vilket i min tolkning är en oerhört viktig aspekt av fritidshemmets didaktik. Varje konkret undervisningssituation i sig utgör ett komplext nätverk av ett antal didaktiska aspekter och därför finns inga givna modeller eller förhållningssätt som fungerar för alla elever och i all form av undervisning.

### 3.3.1 Didaktiska modeller

Didaktik diskuteras generellt utifrån begrepp som didaktik, allmändidaktik och ämnesdidaktik och det finns ett flertal didaktiska modeller. Några av dessa modeller, med traditioner sedan långt tillbaka, kommer att presenteras kortfattat i följande avsnitt med avsikten att ge läsaren en förståelse för vad dessa kan innebära och då även förstå det svårfångade gällande didaktik och kanske specifikt fritidshemmets didaktik. Jank och Meyer (2003) påtalar att didaktiska modeller måste vara praktiskt användbara för lärare i planerings-, genomförande- och utvärderingsfasen av undervisning. Eftersom didaktiska modeller används utifrån specifika syften och därmed värderar lärare även vad som är väsentligt, vilket innebär att de delvis är normativa (Wickman, Hamza och Lundegård, 2018). Enligt Uljens (1997) och Wahlström (2019) har alla didaktiska modeller ett gemensamt tema eller grundläggande didaktiska förhållningssätt relevanta för alla undervisningssituationer och som fokuserar på undervisningens och inläringens teori och praktik. Däremot menar Wickman, Hamza och Lundegård (2018) att varje didaktisk modell enbart behandlar vissa didaktiska frågor som lärare kan ställa beträffande innehåll eller metod. Olika didaktiska modeller riktar sig därtill ofta mot olika grupper, utifrån såväl ett lärar- som ett

elevperspektiv. Därför existerar inte endast en didaktisk modell, utan snarare ett stort antal som utformas utifrån olika syften, användare och användningsområden. Uljens (1997) åskådliggör även att det finns svårigheter i att förvärva kunskaper i didaktik just på grund av förekomsten av åtskilliga didaktiska modeller.

Enligt Broström (2015) har en *curriculumteoretisk modell* ett generellt läroplansperspektiv. Modellen fokuserar dels på ämnesinnehåll men den fokuserar även på att sätta det specifika ämnesinnehållet i relation till de faktorer som utgör förutsättningar för undervisning och barns lärande. Denna modell tenderar enligt författaren ofta att göra en begränsad koppling mellan mål och innehåll. Broström (2015) menar vidare att modellen ofta innebär en instrumentalisering av pedagogiken då den ofta används utifrån mekaniska kunskapstest. I sin tur menar han att användningen av denna didaktiska modell utvecklas i riktning mot att standardisera och byråkratisera pedagogiken i relation till såväl planering, genomförande och utvärdering.

Den (tyska) *bildningsdidaktiska modellen* befattar sig enligt Broström (2015) och Hopmann (1997) med såväl innehåll som pedagogisk planering men utifrån ett mer övergripande synsätt. Klafki (2000) menar att denna modell utgår från ett mer kritiskt-konstruktivt perspektiv där pedagogiken långsiktigt aktivt fokuserar på att möjliggöra och skapa villkor för barn att bidra till utvecklingen av en autentisk demokrati.

En *postmodern och poststrukturalistisk modell* har sin grundval i elevernas erfarenhet och behov utifrån den konkreta kontexten (Broström, 2015; Bruner, 1990). Broström (2015) argumenterar att det är avgörande att elevernas läranderesultat inte bestäms i förväg utan att lärare i stället har ett perspektiv på lärande som möjliggörs vid barns möte och samarbete med andra barn och vuxna. På så sätt konstrueras mening, förståelse för verkligheten och därmed ett meningsskapande (Bruner, 1990). Modeller för handlingsmönster och identitet utvecklas enligt Broström (2015) genom den kultur som barn befinner sig i där de till exempel genom lek, berättande och praktiskt-estetisk undervisning kan konstruera sin egen förståelse av verkligheten.

En intressant aspekt är vilken roll och utformning didaktiken får i lärarutbildning. Pantić & Wubbels (2012) lägger tonvikten på didaktiska kulturer och läroplanskulturer där den sistnämnda dominerar i de engelskspråkiga delarna av världen. Didaktik används mer på så sätt att mål från läroplanen definieras utifrån allmänna anvisningar kring lärandets innehåll. De didaktiska kulturerna har därmed ett mer öppet perspektiv på hur lärarkompetens kan läras kontra läroplanskulturen som mer har en strategi i att utgå från fördefinierade mål för studenters lärarkompetens utifrån vad de ska kunna göra eller veta. Under lärarstudenters utbildning så möter de olika undervisande lärare som kanske lyfter fram en bråkdel och kanske även försöker påverka studenter till att bli anhängare av en specifik teori som till exempel den

undervisningsteoretiska eller bildningsteoretiska modellen. Dessa modeller reduceras ofta till fragment i den färdigexaminerande lärarstudentens huvud för att slutligen formas till att vara användbara i praktiken med avsaknaden av de teoretiska aspekter som är bakomliggande (Uljens, 1997). Generella didaktiska modeller kan inspirera men Broström (2015) anser att det är av betydelse att definiera vilka didaktiska grundantaganden som är utgångspunkt. Det är relevant att göra principen om helhetstänkande gällande. Ett helhetstänkande syftar till såväl en strävan i att se barns varierade delar i livet som en helhet samt att ha ett synsätt på kunskapsinnehåll och kunskapsformer som delar av en helhet i stället för att se dem som separata ämnen.

Eftersom ingen teori kan förklara alla enskilda fenomen som sker vid undervisning och inte heller erbjuda en lösning på varje unikt problem så har lärares handlingskompetens stor betydelse (Uljens, 1997). Han menar att ingen kan ta didaktiska beslut varje sekund samt reflektera över de besluten utifrån didaktisk teori samtidigt som konkreta undervisningssituationer sker. De två delarna som Uljens gör en distinktion mellan kan inte överlappa eftersom de, enligt författaren, har olika system. Styrkan i teorin medför att handling och agerande i undervisningssituationer kan reflekteras över och ifrågasättas medan handlingskompetens kan möjliggöra utvecklingen av en förändrad och förbättrad undervisningspraktik.

### **3.4 Fritidshemmets didaktik**

Den fritidshemspedagogiska forskningen är som tidigare nämnts inte omfattande och fritidshemmet har i den senaste läroplanens revidering fått en egen del vilket kan påverka diskursen kring didaktikbegreppet. Redan under 1990-talet förflyttades fritidshemmets fokus från utvecklingspsykologiska perspektiv till socialkulturella och socialkonstruktivistiska perspektiv, vilket innebar en förändrad syn på lärande. Samtidigt anser Hansen Orwehag (2017) att detta uppenbarligen har medfört ett större fokus på begreppet lärande snarare än begreppet utveckling samt en förändrad lärarroll och en annan didaktisk hållning till fritidshemmets undervisning. På grund av den förändrade lärarutbildningen verkar det fritidshemspedagogiska området förflyttas från att ha betraktats som ett allmänt kunskapsområde till ett tydligare definierat ämne. Därmed anser Pihlgren (2017a) att fritidshemmet omfattas av en ämnesdidaktik som tydliggörs i utbildningsplanen för lärarutbildningen. Hur ämnesdidaktik i fritidshemmet framställs är även centralt utifrån min studies syfte.

Pihlgren (2017a) hävdar att fritidshemmet tycks befinna sig i en brytningstid genom att numera ha en egen del i skollagen och där verksamheten numera enligt skollagen (SFS 2010:800) ska definieras som undervisning. Det medför enligt Orwehag (2020) att de professionella lärarna som

arbetar på fritidshemmet gör didaktiska överväganden utifrån såväl innehåll, former, metoder som mål för det specifika uppdrag som slås fast i del fyra i läroplanen (Skolverket, 2019).

Fritidshemmets pedagogik har i stort sett aldrig inkluderats i de otaliga didaktiska modeller och teorier som det skrivits om. Möjligen kan en fritidshemsdidaktisk teorimodell utvecklas utifrån en blandning av anglosaxisk curriculumteori, tysk bildningsdidaktisk teori och en postmodern och poststrukturalistisk modell (Broström, 2015). Fritidshemmets socialpedagogiska grund för sin verksamhet relaterar jag till den centrala aspekten av att alla mänskliga handlingar på olika vis formas i sociala praktiker. Fritidshemmets undervisning och lärandemiljö är annorlunda jämfört med hur Jakobsson (2012) beskriver skolans mer traditionella och institutionaliserade lärande. Verksamheten på fritidshemmet innebär en annan form av institutionaliserat lärande. Undervisningen i skolan tenderar enligt Jakobsson (2012) att bli mer abstrakt i jämförelse med andra pedagogiska verksamheter. Fokus i fritidshemmets undervisning blir i min tolkning därmed mer på att skapa förutsättningar för deltagande i olika sociala praktiker och hur lärande möjliggörs i samspel med andra, såväl lärare som elever - en undervisning där den sociala praktiken utspelar sig i vardagssammanhang utifrån elevernas intresse och behov. Lärare i fritidshem måste därmed enligt Johansson (2012) utgå från situationer som uppstår och därmed krävs en didaktisk kompetens; en förmåga att läsa av och tolka situationer för att kunna använda dem som ett stöd för elevernas lärande och utveckling.

Diskussionen om vad fritidshemmets didaktik är kan influeras av hur det skolnära uppdraget påverkar lärare i fritidshem där lärare i fritidshem förväntas att tjänstgöra, samarbeta och samverka under den obligatoriska, generellt mer styrda, skoldagen med kunskapsmål (Andersson, 2014). Samtidigt är lärarna utbildade för ett uppdrag under fritidshemstid där fokus har varit och är på den fria tidens möjligheter för lärande och utveckling relaterat till vad Lager (2015) och Hjalmarsson (2013) diskuterar vara elevers rätt och möjlighet till återhämtning samt att utifrån behov och intresse få göra mer fria val.

Pihlgren (2017a) påtalar hur variationsrik och svårfångad didaktiken inom fritidspedagogiken är samt nämner att det finns två jämförelsevis oförenliga perspektiv att se på fritidshemmet och skolans utbildning, undervisning och verksamhet. Ett perspektiv är att se skola och fritidshem som motsatser utifrån arbete och plikt kontra fritid och frihet, då fritidshemmets verksamhet inte är obligatorisk. Utifrån detta perspektiv kan didaktiken bli otydlig och att detta sätt att se på verksamheten grundas utifrån en tid då fritidshemmet organisatoriskt hörde ihop med barnomsorg. Ett andra perspektiv innebär en helhetssyn på skola och fritidshem utifrån elevers lärande och utveckling. Därigenom ges fritidshemmet ett tydligare didaktiskt uppdrag då elever ska ges ökade möjligheter till lärande och utveckling utifrån fritidshemmets pedagogik som i sin



tur alltid ska grundas i elevernas egna intressen, förutsättningar, behov och initiativ. Jag skulle även vilja påstå att ett tredje perspektiv existerar och det är när didaktik för fritidshem tenderar att relateras för mycket till skolans kunskapsmål för eleverna. Det kompletterande uppdraget riskerar att tolkas så att den reella innebörden av fritidshemmets verksamhet riskerar att bli en förlängd skoldag.

Ovanstående relateras till fritidshemmets uppdrag som utgår ifrån nationella styrdokument där Jensen (2011a) diskuterar didaktiken utifrån frågorna hur, vad och varför, där frågan hur inbegriper hur vi lär och hur förutsättningar för lärande skapas. Frågan vad riktas mot det stoff som vi lär och frågan varför innebär ett reflekterande ifrågasättande kring lärande i relation till varför vissa saker ska läras, i en bestämd ordning och på ett angivet sätt, vid en särskild tidpunkt, vid en viss plats och genom olika relationer. Frågorna är viktiga att ställa och reflektera kring för att erhålla en mer komplett bild av vad didaktik är men även att fler frågor än hur, vad och varför bör ställas (Selander, 2017; Jensen, 2011a). Frågor som när, var och med vem lärande ska ske är särskilt viktiga i diskussionen om fritidshemmets didaktik. De didaktiska frågorna måste tveklöst utgå ifrån den specifika verksamheten och de styrdokument som är rådande, vilket vid en jämförelse mellan kursplaner och fritidshemmets styrdokument uppenbarligen bevisar att didaktikbegreppet måste definieras olika. Fritidshemmets lärande sker under den fria tiden, som givetvis kan diskuteras hur fri den egentligen är, där såväl miljö som möjligheter är annorlunda än i en traditionell skolundervisningslokal och utifrån ett lärande som fokuserar såväl det sociala som det kognitiva (Hansen Orwehag, 2017).

Om undervisning i fritidshemmet definieras som en mer formellt vuxenstyrd och även i detalj planerad verksamhet, som dessutom har avsikten att nå upp till kunskapskrav för elever att lära så är det absolut som "att missa målet" (Orwehag, 2020, s.144). Då blir även didaktiken konstruerad därefter och fritidshemmet anpassar sig till annan verksamhet i stället för att stå på sin egen grund. Kane, Ljusberg & Larsson (2013) lyfter fram problematiken i att dels ha ett perspektiv på barn som aktiva aktörer, vilket är ett synsätt som präglar fritidshemspedagogiken, och där det samtidigt finns ett institutionellt uppdrag att se till att lärandemål uppnås.

## **4. Vetenskapsteoretiska perspektiv och metodologi**

Utifrån Larssons (2005) klarläggande av kvalitativ metod som något som handlar om hur vi karaktäriserar något tar jag fasta på vad Åsberg (2001) påstår: Det finns inga kvalitativa eller kvantitativa metoder. Metoder syftar på studiers tillvägagångssätt genom olika former av datainsamlade förfaringssätt, till exempel genom intervju, observation, enkät eller som i denna studie en analys av texter. Åsberg (2001) anser att det inte kan finnas ett kvantitativt eller

kvalitativt förfaringssätt utan att samma former av tillvägagångssätt gällande datainsamling kan användas inom flera metoder. Data kan däremot i sig själv representera eller belysa såväl kvalitativa som kvantitativa egenskaper hos olika fenomen.

Åsberg (2001) påstår att vetenskapsteoretiska fält innehåller fyra nivåer där nivå ett och två fokuserar på forskares val i relation till vad för slags värld (ontologi) och vad för slags kunskap om (epistemologi) som söks. Han anser att den tredje nivån är mer komplementär och specifikt gällande metod som datainsamlade förfaringssätt, på grund av att det är möjligt att använda mixed-methods med avsikt att hantera empiri utifrån samma kunskapsyfte med såväl kvalitativa som kvantitativa data. Datanivån, som beskrivs som nivå fyra anser han vara helt komplementär då såväl numeriska som icke-numeriska data ses som giltiga i undersökningar.

Studiens ontologi och epistemologi är avgörande för karaktären på arbetet och är grundläggande för utförandet och resultatet. Ontologi avser verklighetens beskaffenhet och epistemologi syftar till synen på kunskap (Platon, 2003 Aristoteles, 2012; Åsberg, 2001).

Utgångspunkt för denna studie grundar sig i ett socialkonstruktionistiskt synsätt utifrån begreppet social konstruktion (Berger och Luckman, 2011). Detta synsätt är grundat i en hermeneutisk tradition som i grunden utgår från att kunskap inryms i individens upplevelser av verkligheten. På så sätt bygger den ontologiska grunden på att verkligheten är socialt konstruerad, det vill säga att det vi kan veta om verkligheten är hur vi som människor skapar världen och förstår vårt agerande i den samma (Burr, 2003). Inom socialkonstruktionismen ses språket som ett socialt fenomen såväl tolkat, förhandlat och omformulerat, vilket jag menar har en tydlig relevans för hur diskurser framställs. Där igenom blir diskursteorin såväl ett metodologiskt val som ett teoretiskt perspektiv. I kontrast mot detta kan den ontologiska realismen ställas. Utifrån det perspektivet kan omvärlden anses vara objektiv och därmed oberoende av subjektiva uppfattningar.

En ontologisk realism innebär i stället att språket betraktats som en avbildning av en objektiv verklighet. Det vill säga att verkligheten överhuvudtaget inte kan konstrueras genom språket. I min mening använder människor språket för att göra världen begriplig och språket spelar därmed en central roll för hur kunskap genereras. Studiens epistemologiska utgångspunkt är att kunskap bildas genom sociala avtal och därmed undersöks hur det empiriska materialet konstruerar verkligheten. Fenomen som till exempel studiens fokus på didaktik i fritidshem är därför beroende av hur vi alla talar om det. Innebörden blir att didaktikbegreppet som fenomen formas och omformas av omvärlden.

I forskningsprocessen gör en forskare ställningstagande kring ett induktivt, deduktivt eller abduktivt tillvägagångssätt (Bryman, 2011). Induktion kan förklaras som ett vetenskapligt

förhållningssätt som innebär att forskare drar generella slutsatser gällande studiens undersökta intresseområde utifrån det insamlade datamaterialet. Empirin är alltså vägledande i designen av teorin. Om mitt val varit deduktivt hade studien bedrivits utifrån teorier eller modeller som i undersökningen testas mot verkligheten (Bryman, 2011). Denna studie har en abduktiv ansats, vilket är ett förhållningssätt som enligt Fejes och Thornberg (2019) kombinerar delar av såväl induktiva som deduktiva ansatser. I studiens fall så görs detta i en forskningsprocess där jag som forskare kontinuerligt utgår från såväl det insamlade datamaterialet som diskursteorins begreppsflora. Studiens analys tar alltså inte en ensidig väg från empiri till teori. I stället pågår analysprocessen genom att båda delarna ömsesidigt påverkar varandra och nya mönster framträder. Därmed skapas möjligheter för att tolka materialet utan att vara låst vid en förutbestämd teori utan snarare kunnat använda de diskursteoretiska begreppen som ett perspektiv i att tolka det empiriska materialet och diskursen kring didaktikbegreppet.

Studiens samhällsvetenskapliga metod utgår från teoretiska intressen men också kring scenarion som Bryman (2011) nämner som att utföra forskning kring ett bestämt tema när tillfället ges och motiveras även utifrån forskarens personliga erfarenheter. Denna studie grundas i att det finns såväl ett uttalat behov samt ett teoretiskt intresse i att utforska fritidshemmets didaktik. Metodologiskt och teoretiskt inspireras studien av en diskursanalytisk metod utifrån Laclau och Mouffes (2008) diskursteori och begrepp. Utifrån Laclau och Mouffes kritik mot en enda möjlig väg och snarare fokusera på deras perspektiv gällande variation kan analysmetodens användning av diskursteoretiska begrepp medverka till att synliggöra om och hur fritidshemmets didaktik tillskrivs en given innebörd som inte kan ifrågasättas. Diskursteorins fokus på språk, variation, kontingens och hegemoni är passande eftersom detta teoretiska perspektiv möjliggör att visa hur fritidshemmets didaktik konstrueras och positioneras, såväl på liknande som skilda sätt.

## **4.1 Diskursanalys som metod**

Svensson (2019) säger att diskursanalytiker ofta har som utgångspunkt att intressera sig för till exempel beskrivningar och utsagor. Det vill säga att just beskrivningarna, och i förlängningen även konsekvenser av social, politisk och materiell art, är det som är av störst intresse. Winther Jørgensen och Phillips (2000) uttrycker att diskursanalys bygger på strukturalistisk och poststrukturalistisk språkfilosofi där språk ses som skapare av verkligheten och de nämner att flera olika diskursanalytiska angreppssätt även delar samma målsättning i att bedriva en kritisk forskning som har för avsikt att undersöka olika samhälleliga maktrelationer.

Utgångspunkten för min diskursteoretiska analys är att utforska hur diskursen om fritidshemmets didaktiska uppdrag beskrivs i tidigare nämnda dokument. Utifrån studiens teoretiska perspektiv

används analytiska verktyg och begrepp. Assarsson (2007) säger att de diskursteorier som brukas inom samhällsvetenskap generellt ger lite konkret vägledning för hur teorierna kan omsättas i form av analysredskap för skriven text och Åkerstrøm Andersen (2003) nämner att diskurser snarare gestaltas utifrån forskarens intuition och allmänna känsla för vad som hänger samman och som ingår.

Laclau och Mouffes diskursteori erbjuder därigenom i sig inte någon paketlösning eller förutbestämd metod som styr analysens utformning utan författarna är snarare relativt återhållsamma med hur det konkreta analysarbetet kan gå till. Genom att acceptera diskursteorins grundläggande premisser som ett relationellt system av ontologiska antaganden, teoretiska begrepp och metodologiska riktlinjer (Howarth, 2005) får det innebörden att jag som forskare aldrig kan ställa mig utanför de processer jag försöker analysera och beskriva. Mitt metodologiska förfarande måste därför utarbetas och prövas på nytt i förhållande till det empiriska materialet. Studiens ambition är att utarbeta ett analysredskap som dels förankras i Laclau och Mouffes diskursteori och som samtidigt är användbar vid analys av dokumentens beskrivningar av fritidshemmets didaktik.

## **4.2 Urval**

Svensson (2019) argumenterar att en diskursanalytiker står sig slätt utan ändamålsenliga och relevanta texter för det som är tänkt att utforskas och nämner att de olika slag texter som är diskursanalytikerns empiriska studieobjekt kan definieras såväl snävt som brett. Den breda definitionen av text innefattar exempelvis böcker, bloggtexter, tidningar och reklam medan denna studie fokuserar på text ur en snäv definition. En sådan definition inbegriper nedskrivna ord, meningar och satser i digitala eller fysiska dokument vilket överensstämmer med det urval som gjorts i studien. De utvalda dokument som redogjorts för tidigare och utgör underlag för analys kan ses som fältets texter (Svensson, 2019), vilket är alla de situationer som innehåller text, språk eller symboler och som existerar oavsett forskaren. Kännetecknande för dessa texter är att de hittas och samlas in av forskaren själv. Det empiriska urval som gjorts kan benämnas som korpus; kroppen utifrån analysen genomförs (Svensson, 2019).

## **4.3 Avgränsningar och kriterier för artikelsökning**

De dokument som utgör studiens empiriska material är offentliga textdokument. Det textbegrepp som diskursteoretisk forskning utgår från inkluderar allt från tavlor, bilder, tabeller, transkriberade intervjuer eller samtal, skrivna texter till policydokument. Studiens fokus på

textdokument är inget ovanligt för diskursteoretiker i forskningssammanhang däremot menar Alvesson och Börjesson (2008) att det snarare är forskares förståelser som skiljer sig åt.

Avgränsningen för urvalet av texter och därmed analysen har gjorts utifrån texternas avsändare där studien intresserar sig för hur dessa myndigheter och institutioner beskriver samt deltar i forandet av diskurser relaterat till fritidshemmets didaktik. Sammanlagt 24 texter varav tolv självvärderingar från högskolor och universitet i Sverige som erbjuder grundlärautbildningen med inriktning mot arbete i fritidshem samt tolv texter som innehåller UKÄ:s yttranden utifrån tre olika bedömargrupper. Det är inte ointressant att beakta att det funnits tre olika bedömargrupper som delat upp de aktuella lärosätena mellan sig men analysens fokus är att tolka hur texterna bidrar till att konstruera begreppet didaktik och därmed organisationen av diskursen kring fritidshemmets didaktik. Genom att analysera dokumenten kan vi se hur didaktiken beskrivs men även diskursens avsikt att styra och frammana handling. Terning (2016) lyfter fram att politiska dokument ofta präglas av ett konsensustänkande som påverkar språket, vilket kan innebära att den diskursiva kampen om fritidshemmets didaktik kan framträda mer subtilt och försiktigt. Kan vi också tänka oss att den kan framträda betydligt mer kraftfullt på grund av den tycks svårfångad och på så vis bärs av en osynlig makt?

Yttrande- och bedömningsdokument från UKÄ som statlig myndighet är styrande först och främst för lärarutbildningens lärare och studenter men i stort sett alla som på något sätt är verksamma inom fritidshemmet på olika sätt måste förhålla sig till hur didaktikbegreppet kommuniceras i texterna. Studiens valda diskursteoretiska och metodologiska perspektiv kan därför synliggöra texternas, och därmed myndighetens, avsikt att förankra ett visst sätt att betrakta fritidshemmets didaktik inom den rådande diskursen.

#### **4.4 Analytiskt tillvägagångssätt**

Följande avsnitt ägnas åt hur själva analysarbetet har genomförts. I en diskursteoretisk analys handlar det inte om att fundera ut den verkliga meningen eller verkligheten bakom diskursen utan snarare att inse att verkligheten utanför diskurserna aldrig kan nås (Terning, 2016). Arbetet med diskurser som man själv är nära innebär att det kan vara särskilt svårt att se dem som diskurser, utan snarare som självklarheter, och därför måste forskaren ställa sig främmande inför materialet för att avslöja dessa självklarheter (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). I analysen fokuserar jag på att undersöka det som står skrivet i textdokumenten för att urskilja mönster och jag är medveten om hur studiens, och därmed mitt eget, val av fokus på fritidshemmets didaktik ligger nära mig och mitt yrke.

Kvalitativ textanalys har utförts vilket medför att tolkning av materialet sker. Jag som analytiker har en förförståelse av texterna som studeras, vilket är nödvändigt för att tolkning ska kunna utföras. Samtidigt medför det krav på mig som forskare att argumentera för de presenterade tolkningarna vilket är min avsikt i analys och resultat. Hsieh och Shannon (2005) betonar vikten av att analytiker har utför analysarbetet med en tydlig systematik i de fall kvalitativa analyser genomförs för att se till att stringens och transparens skapas. Jag avser att underbygga de tolkningar jag gör, vilket ses som viktigt utifrån ett poststrukturalistiskt perspektiv.

Det empiriska materialet har samlats in via UKÄ:s hemsida, sparats och därefter laddats upp i analysprogrammet MAXQDA (2020), vilket medfört att textdokumenten systematiserats för att underlätta analysarbetet. Genom att vara systematisk har det säkerställts att det empiriska materialet samlats på ett ställe samtidigt som min beskrivning av systematiken bidrar till att skapa en transparens som möjliggör för läsare att få en tydligare insyn i forskningsprocessen (Svensson, 2019). Genom att dessutom vara kreativ är förhoppningen att även aspekter som mina associationer och tolkningar vid läsning av materialet kan synliggöra olika perspektiv som är intressanta. Systematiken är en förutsättning för att den kreativa delen av analysarbetet görs möjligt och genom att jag hanterat det empiriska materialet systematiskt, vilket beskrivs senare i detta kapitel, har min analytiskt kreativa blick möjliggjort men även fokuserats mot att uppmärksamma särskilda aspekter (Svensson, 2019).

Utifrån den valda modellens arbetsätt så startades analysarbetet genom översiktsläsning av det empiriska materialet och eftersom diskursteorin för med sig att ett induktivt arbetsätt används har läsningen skett så objektivt som möjligt (Bryman 2011). Det är av betydelse att nämna att de utvalda texterna som lästs har varit strukturerade utifrån vissa förbestämda premisser. Varje lärosätes självvärdering följer en mall som styrs av UKÄ. Det innebär att lärosätena har formulerat sina texter utifrån följande bedömningsområden:

- Förutsättningar, personal och utbildningsmiljö
- Utformning, genomförande och resultat
- Måluppfyllelse av examensmål i kunskapsformen Kunskap och förståelse
- Måluppfyllelse av examensmål i kunskapsformen Färdighet och förmåga
- Måluppfyllelse av examensmål i kunskapsformen Värderingsförmåga och förhållningssätt
- Jämställdhet
- Uppföljning, åtgärder och återkoppling

- Studentperspektiv
- Arbetsliv och samverkan

Studiens syfte uppfylls och mina frågeställningar besvaras genom att de beskrivna diskursteoretiska begreppen applicerats på texterna från de tolv lärosätenas självvärderingar respektive UKÄ:s tolv yttrande till respektive lärosäte.

I analysen av texterna utifrån de frågeställningar som valts så har alla textpassager där begreppet didaktik förekommer eftersökts. För att urskilja diskursen/diskurserna har uppmärksamheten riktats mot att kunna urskilja och tolka de olika mönster som förekommer. Vad innebär då detta för uppsatsen? Utifrån att en diskurs kan ses som ”ett bestämt sätt att förstå och tala om världen” (Winther Jørgensen och Phillips 2000, s. 7) anses det viktigt att markera hur nödvändigt och viktigt begreppet systematik är. Detta gäller såväl för det diskursteoretiska perspektivet som helhet men också för den empiriska analys som genomförts. Detta medför att när återkommande mönster synliggörs i texterna tolkas det att en diskurs förekommer och utifrån de valda diskursteoretiska begreppen så presenteras detta i resultatkapitlet. Enligt Alvesson och Sköldberg (2008) kan den typ av forskning som fokuserats i denna studie ses som något som erbjuder möjligheter att förstå snarare än att fastställa någon form av sanning. Förhoppningsvis kan därför läsare av denna studie se författarens försök till transparens gällande tolkning av det empiriska materialet.

Då texterna som tidigare nämnts avgränsas mot examensmål anser jag det som relevant att redogöra för läsaren att examensmålen utgår från Bolognaprocessen som inneburit en modell för högre utbildning. I samband med högskolereformen 2007 trädde den nya högskoleförordningen i kraft och därmed även en ny utbildnings- och examensstruktur (Sveriges riksdag, SOU 2015:70). Enligt denna modell grupperas sex olika kunskapsformer i tre kategorier: kunskap och förståelse, färdighet och förmåga samt värderingsförmåga och förhållningssätt. Dessa kunskapsformer återfinns i examensmål och även i program mål gällande högre utbildning i Sverige och i Europa.

## **4.5 Analys och bearbetning av material**

I en diskursteoretisk analys menar Terning (2016) att det inte handlar om att tänka ut den verkliga meningen eller verkligheten bakom diskursen utan snarare att inse att verkligheten utanför diskurserna aldrig kan nås. Varje människa har sin egen upplevelse och tolkning av världen. De tolkningar som görs i uppsatsen är författarens egna och därmed antas det finnas ett otal tolkningar av texterna utifrån såväl hur många som skrivit samt läst texterna. Tolkning handlar inte om att tolka texterna på ett sätt som författaren tror att någon vill att det ska tolkas utan att

förhålla sig till den egna tolkningen med en grad av fantasi och kreativitet som det diskursteoretiska perspektivet möjliggör.

Arbetet med diskurser som vi själva är nära innebär att det kan vara särskilt svårt att se dem som diskurser, utan snarare som självklarheter, och därför måste forskaren ställa sig främmande inför materialet för att avslöja dessa självklarheter (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). I analysen undersöks hur didaktikbegreppet beskrivs i de utvalda dokumenten och genom hela resultatanalysen fokuseras även begreppen hegemoni och antagonism som en viktig del av det valda teoretiska perspektivet. Det utvalda empiriska materialet är författat av en mängd olika individer och dessutom är texterna styrda i att de tar sin utgångspunkt i de examensmål som är satta för utbildningen till lärare med inriktning mot arbete i fritidshem. Därutöver är lärosätenas självvärdering styrda mot de områden som tidigare nämnts och lärosätena har endast ett visst antal ord, vad det gäller hur omfattande texten kan vara, att följa. Det innebär att texterna är avgränsade och jag antar att texterna och begreppet didaktik förmodligen hade skrivits fram på ett annat sätt om möjligheten funnits.

#### 4.5.1 Systematiken i analysarbetet

Denna studies diskursanalys har inspirerats av Svenssons (2019, s. 132) förslag på analytisk arbetsgång i följande fem steg:

1. Bekanta sig med det empiriska materialet
2. Organisation av det empiriska materialet
3. Närläsning
4. Tematisering
5. Kontextualisering

Studiens frågeställningar avgränsar och ställer frågor till det insamlade textmaterialet vilket medför att mitt analysarbete har inneburit att stegen överlappar varandra. Steg ett har inneburit att texterna har laddats upp i det analysprogram som nämnts tidigare och varje fil har skumlästs till att börja med för att fånga upp de textdelar som beskriver eller nämner begreppet didaktik i någon form. Avsikten med att umgås med sitt material på detta vis har gjort att min blick skärpts för att under analysarbetets gång upptäcka saker som annars kunde ha missats.

Steg två har medfört att materialet har strukturerats i filer utifrån ett dokumentssystem med två delar: Lärosätenas självvärderingar samt UKÄ:s yttranden och bedömningar. Utifrån studiens syfte och frågeställningar har jag valt att organisera texterna i denna longitudinella ordning



(Svensson, 2019) eftersom texterna skrivits i en ordning där självvärderingarna ligger till grund för yttranden och bedömningar av kvaliteten på lärarutbildningarna. Organisationen möjliggör även att jag kan upptäcka såväl skillnader som likheter, hur texterna hänger ihop eller kanske till och med inte hänger ihop. Under steg 1 och 2 sker analysarbetet pågående och de idéer och tankar som dyker upp här har haft betydelse för riktningen framåt.

Steg tre gäller närläsning av empiriska materialet. I samband med den första närläsningen var studiens första frågeställning ”Vilka framställningar av fritidshemmets didaktik görs i lärosätenas självvärderingar och i UKÄ:s yttrandesvar och bedömningar?” i fokus. Det innehåll som svarar mot frågan har därefter färgmarkerats och beskrivits i olika kategorier eller teman som med analysfunktionerna lexikal kodning och komplex kodningsfråga kunnat exporteras i HTML-tabeller (steg fyra). Genom när- och omläsning av de olika kategorierna har en del flyttats om och kategorier har delats i underkategorier. Steg 5 har genomförts utifrån studiens andra frågeställning ”Vilka diskurser framträder i ekvivalenskedjor?” samt att diskursteorins teoretiska begrepp tolkats då det fortsatta analysarbetet fokuserat på att identifiera de för uppsatsen utvalda teoretiska begreppen nodalpunkter, flytande signifikanter, element, moment samt ekvivalenskedjor. Dessa begrepp har i analysarbetet blivit kategoriserade utifrån MAXQDA:S emoticodes, vilka kan liknas vid emoji-liknande figurer. Varje teoretiskt begrepp har fått olika färgkodningar och senare emoticodes, vilket jag påstår givit mig en stor möjlighet att få överblick över det empiriska materialets olika kategorier och analys gällande studiens valda teoretiska begrepp.

Slutligen har studiens tredje frågeställning ”Vilka hegemoniska intentioner och antagonistiska förhållanden uttrycks i relation till flytande signifikanter?” varit betydelsefull för såväl sökandet efter samt tolkning av makt och styrning för att finna konflikter. Genom att tolka den redan gjorda analysen utifrån frågeställningen ovan har arbetet med identifieringen av diskursens gränssättning gällande fritidshemmets didaktik tolkats.

## **4.6 Etiska överväganden**

Utförande av forskningsarbete ska på olika sätt följa regler och föreskrifter av mer eller mindre tvingande karaktär, vilket för en del kanske upplevs som svårt att förhålla sig till. Samtidigt är det forskarens eget etiska ansvar som egentligen är grund för all form av forskningsetik (Vetenskapsrådet, 2020). Jag har därmed det yttersta ansvaret för att bidra med forskning som såväl håller god kvalitet som är etiskt godtagbar. Vetenskapsrådet (2020) skriver vidare att den forskningsetiska reflektionen ska vara en självklar del av forskningens vardag, där forskaren visar förståelse för eventuella etiska dimensioner och tar hänsyn till den forskningsetik som krävs.

Vetenskapsrådet (2017) nämner att all typ av forskning kräver att etiska överväganden görs gällande forskningens resultat och den enskilda forskarens trovärdighet. Dessutom måste även etiska överväganden göras kring integritet och eventuella risker för de individer som deltar i en studie. I denna studie intervjuas inga individer och därmed ställs inget *konfidentialitetskrav* på anonymitet för att undvika vad Vetenskapsrådet (2017) nämner som skada eller kränkning av privatliv. Studiens empiriska material är offentliga dokument men valet att avidentifiera respektive lärosäte genom att benämna dem med siffror i stället har gjorts (Bilaga 1 och 2). Studiens fokus är inte på vem eller vilka som skrivit vad eller hur UKÄ yttrar sig och bedömer det specifika lärosätets kvalitet. På grund av att det empiriska materialet är offentligt är *informationskravet*, *samtyckeskravet* och *nyttjandekravet* lättare att hantera i jämförelse med till exempel studier som använder intervjuer med respondenter som empiri. De etiska övervägandena fokuserar snarare på mig som forskare och hur jag tolkar samt presenterar datamaterialet. Därför har jag gjort ett medvetet val för att låta studiens syfte vara i centrum.

Alla typer av forskningsstrategier, oavsett vilka frågeställningar, syfte eller metoder, innebär alltid att olika former av tolkning förekommer (Bryman, 2011). Denna studies val av diskursanalys med inspiration av Laclau och Mouffes (2001) diskursteori innebär en stor del tolkning i analysarbetet, vilket kan ses på gott och ont. Fantasi och kreativitet är något som tidigare nämnts vara en fördel för ett diskursanalytiskt förfarande men tolkningarna i studien är gjorda av mig. Etiska överväganden innebär att jag redogör för att det är mina tolkningar av diskursen kring fritidshemmets didaktik och att jag fokuserar på deras transparens. Det krävs en tydlighet av mig som forskare och på så vis ges läsare möjlighet att granska tolkningarna i relation till vad de grundar sig i. Det får innebörden att läsare även kan bedöma tolkningarnas trovärdighet.

Tolkningarna som görs utifrån diskursteoretiska begrepp har inte för avsikt att tolka textdokumenten precis som lärosätena eller UKÄ tolkar dem men inte heller att misstolka åt ett helt annat håll. Uppsatsens författare har som forskare sin egen upplevelse och tolkning av fritidshemmets didaktik och studiens empiriska urval har författats av flera olika människor. Detta medför förmodligen att varje textdokument som ingår i studien har mängder av tolkningar. Som en subjektiv tolkare, vilket författaren bör vara i detta sammanhang, så är det just den egna tydligheten och trovärdigheten som är i fokus för såväl en god forskningsetik som för studiens tillförlitlighet.

## 4.7 Studiens kvalitet

Larsson (2005, s. 4) belyser hur redovisning av forskarens förförståelse ses som ett kvalitetskrav men betonar även hur svårt detta är: ”Svårigheten i att bokstavligen redovisa all sin förförståelse framgår ju av att nästan allt man tänkt i princip skulle kunna påverka tolkningen. Praktiskt sett handlar det ju då om att avgränsa sig till det som är rimligt relevant.” Genom att redovisa det aktuella forskningslägets olika tolkningar av fritidshemmets didaktik samt att öppet redogöra för varför jag gör tolkningar utifrån Laclau och Mouffes diskursteoretiska begrepp skulle jag vilja argumentera för att jag valt en diskursteoretisk och diskursanalytisk variant att redovisa min förförståelse. Givetvis räcker det inte att enbart redogöra för varför jag valt det teoretiska perspektiv jag gjort utan läsare måste kunna se att mina tolkningar präglas av diskursteorin. Då studien kan sägas ingå i en hermeneutisk tradition betonar Larsson (2005) att just öppet redogöra för sitt teoretiska perspektiv ses som ett tecken på kvalitet. Detta påstår jag att min studie visar.

En annan kvalitet är att i rollen som forskare inte fuska med det som jag själv uppfattar som sanning, det vill säga att jag uppvisar en vetenskaplig hederlighet. Jag har följt Trankells checklista (Larsson, 2005, s. 10) genom att inte hemlighålla något jag inte kände till. Jag har inte lagt till något som inte har med studiens syfte att göra och mina slutsatser är förankrade i det material som läggs fram i studien. Inte heller har jag kallat saker för det ena eller det andra utan förhållit mig till diskursen runt fritidshemmets didaktik i relation till diskursteori och de begrepp som redogörs för i det teoretiska perspektivet och som sedan rapporteras under rubriken ”Analys av resultat”. En annan aspekt är att studien styrts av det syfte och de frågeställningar som redogjorts för i uppsatsens början. Frågeställningarna har skärpts till och avgränsats i revideringen av uppsatstext men syftet har hela tiden varit i fokus för arbetet med sökning, läsning, analys och skrivande. Jag har alltså inte övergett något syfte till förmån för något annat och därmed inte heller påstått något vara viktigare än något annat med avsikten att det ska gynna studiens syfte.

Tolkningsarbetet har en högre kvalitet om det kan fånga in fler nyanser (Larsson, 2005). Genom ett gediget analysarbete anser jag att resultatet och analysen av detsamma ges en större precision. Valet att använda de diskursteoretiska begreppen moment, element, flytande signifikanter, nodalpunkter, hegemoni och antagonism samt att i tolkningsarbetet använda min fantasi (Winther Jørgensen & Phillips, 2000) har i mitt tycke skapat en för läsaren tydlig bild av hur den konkreta diskursanalysen genomförts.

#### 4.7.1 Validitet och reliabilitet

Jag vill påstå att utformningen av studien och uppsatsen samt de analytiska metoder som valts tar sin utgångspunkt från en systematisk självgranskning, vilket ses som ett tecken på god validitet inom socialkonstruktivistisk forskning (Bryman, 2011). Därmed anser jag att studien är såväl lämplig som välriktad.

Studiens reliabilitet, det vill säga om jag skulle få samma resultat om studien upprepats vid ett annat tillfälle, kan diskuteras. Dels har jag inte möjligheten att göra det, dels så kan jag bara spekulera om ett eventuellt framtida analysarbete av texterna skulle innebära att samma tolkningar görs och att samma resultat nås. Däremot har jag i den aktuella studien försökt höja reliabiliteten genom att upprepa prövningen av de genomförda kodningar som skett under analysarbetets gång.

## 5. Resultat

I följande avsnitt presenteras studiens resultat utifrån den textanalys som gjorts kring begreppet didaktik i de utvalda dokumenten och riktas mot studiens första frågeställning ”Vilka framställningar av fritidshemmets didaktik görs i lärosätenas självvärderingar och i UKÄ:s yttrandesvar och bedömningar?”

Didaktikbegreppet i texterna har utifrån textanalysen sammanställts i kategorier. Dessa kategorier kommer att exemplifieras med citat från dokumenten för att förtydliga och senare vara en grund för det som tolkats under rubriken ”Analys av resultat”. Vissa citat är nedkortade med avsikten att fånga in det centrala, ge plats för fler citat samt vara tydlig gentemot läsaren. Alla citat kommer att refereras till Bilaga 1 och Bilaga 2 där varje enskilt textdokument fått ett referensnummer som tex Bilaga 1:1. Detta görs med avsikten i att skriva ut en kortare referens då det finns en risk att referensen i sig tar fokus från innehållet i citaten.

Vid bearbetning och analys av de utvalda texterna så är det tydligt att de utvalda examensmål gällande kunskapsformer som fokuseras i Universitetskanslersämbetets utvärdering 2018 också är de passager där didaktikbegreppet huvudsakligen framställs. De blir därmed även en naturlig del av de kategorier som presenteras utifrån underrubriker i detta kapitel. För studiens tydlighet så konkretiseras ovan nämnda examensmål nedan:

## **Kunskap och förståelse**

1. visa sådana kunskaper inom det fritidspedagogiska området och sådana ämneskunskaper, inbegripen kännedom om aktuellt forsknings- och utvecklingsarbete, som krävs för yrkesutövningen
2. visa kännedom om vetenskapsteori och kvalitativa och kvantitativa forskningsmetoder samt om relationen mellan vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet och dess betydelse för yrkesutövningen

## **Färdighet och förmåga**

3. visa förmåga att kritiskt och självständigt tillvarata, systematisera och reflektera över egna och andras erfarenheter samt relevanta forskningsresultat för att därigenom bidra till utvecklingen av yrkesverksamheten och kunskapsutvecklingen inom yrkesområdet
4. visa förmåga att tillämpa sådan didaktik och ämnesdidaktik inklusive metodik som krävs för undervisning och lärande inom det fritidspedagogiska området och inom det eller de ämnen som utbildningen avser och för yrkesutövningen i övrigt
5. visa förmåga att självständigt och tillsammans med andra planera, genomföra, utvärdera och utveckla undervisning och den pedagogiska verksamheten i övrigt i syfte att på bästa sätt stimulera varje elevs lärande och utveckling

## **Värderingsförmåga och förhållningssätt**

6. visa förmåga att i det pedagogiska arbetet göra bedömningar utifrån relevanta vetenskapliga, samhällseliga och etiska aspekter med särskilt beaktande av de mänskliga rättigheterna, i synnerhet barnets rättigheter enligt barnkonventionen, samt en hållbar utveckling

## **5.1 Didaktisk kunskap och förståelse**

I analysarbetet av texterna framställs didaktik i relation till att studenter ska utveckla kunskaper och förståelse. Didaktikbegreppet framställs till stor del med direkt koppling till hur examensmål 1 är formulerat. Vad didaktisk kunskap i sig är definieras inte utan förs i stället fram i relation till att kunna använda kunskapen genom tillämpning av den genom att planera, diskutera och analysera. Begreppet förståelse nämns vid betydligt färre tillfällen än begreppet kunnande i datamaterialet.

- ...utveckla områdes- och ämneskunnande, didaktiskt kunnande och vetenskapligt kunnande, samt nå en fördjupad insikt om hur dessa utgör en odelbar helhet (Bilaga 1:6, s. 8).
- ...visa didaktisk och läroplansteoretisk kunskap och kompetens genom att planera, diskutera och analysera undervisning och andra pedagogiska aktiviteter för den yrkesverksamhet utbildningen avser (Bilaga 1:7, s. 18).
- ... genomföra utomhuspedagogisk undervisning i en elevgrupp och därmed visa sitt didaktiska kunnande att planera och argumentera för olika val av innehåll och metoder i sina aktiviteter och koppla detta till elevers lärande och hälsa. (Bilaga 1:7, s. 20)
- Progression i didaktiskt och vetenskapligt kunnande uppnås genom att kunskaper och färdigheter från kurser på lägre nivå breddas och fördjupas på högre nivå (bilaga 1:6, s. 8).
- ...ett första steg till didaktisk förståelse för och förmåga till att se helheter i de olika pedagogiska aktiviteter som genomförs (Bilaga 1:5, s. 20).
- Didaktisk kunskap i förhållande till fritidspedagogik har samma grundläggande definition som didaktik i relation till skolan och kan formuleras som reflektion över teori och praktik med särskilt fokus på avsikter, mål, innehåll, metoder, dokumentation och utvärdering (Bilaga 1:3, s. 19).

I de olika självvärderingarna framställs även didaktisk kunskap i relation till ett innehåll som är antingen mer eller mindre specificerat. Innehållet som presenteras nedan har ett fokus på olika moment som ingår i vad som benämns som lärarutbildningens ämne, det vill säga antingen fritidspedagogik eller fritidshemspedagogik. Analysen har medfört ett synliggörande av att respektive lärosäte har ett varierat innehåll, ibland helt olika, i de kurser som ingår i fritidshemspedagogik/fritidspedagogik som ämne. Det är i mitt tycke en intressant och relevant aspekt gällande den diskursiva konstruktionen av begrepp som fritidshemspedagogik och ämnesdidaktik.

- ...ge didaktiska kunskaper om området barnkultur och medier det vill säga kultur för barn och kultur av barn (Bilaga 1:10 s. 18).
- ...kunskaper om lekteori, lekdiraktik och lekmetodik till olika pedagogiska miljöer genom att själva prova på och planera/genomföra lekmetodik och utomhuspedagogiska aktiviteter (Bilaga 1:8, s. 17).
- Studenten ska visa sina teoretiska och didaktiska kunskaper om olika perspektiv på barns språkutveckling (Bilaga 1:7, s. 13).

I texter från UKÄ tas ett bredare perspektiv där den didaktiska kunskapen generellt kopplas till studenters utveckling i relation till sin yrkesroll. Skillnader mellan olika former, modeller eller teoretiska perspektiv av didaktik är dock inget som diskuteras. Hur den didaktiska kunskapen ska relatera till fritidshemmet nämns sällan specifikt utom vid enstaka tillfällen.

- Studenterna förväntas tillämpa didaktisk och ämnesdidaktisk kunskap i sina studier och i sitt kommande arbete med undervisning och lärande (Bilaga 2:1, s. 197)
- Av underlagen framgår på ett trovärdigt sätt hur utbildningen säkerställer studenternas didaktiska kunskapsutveckling (Bilaga 2:1, s.132).

## 5.2 Didaktisk färdighet och förmåga

Representation av begreppet didaktik i relation till färdighet och förmåga förekommer kvantitativt på mer än dubbelt så många platser jämfört med kunskap och förståelse. En del i denna förklaring av resultatet tolkas i studien bero på att examensmål 4 specifikt använder begreppet didaktik uttalat i relation till just färdighet och förmåga. Begreppet förmåga i anslutning till att på olika sätt tillämpa förmågan representeras återkommande beroende på att det är ett examensmål. Vid flera tillfällen representeras examensmålet för sig själv utan någon mer omfattande representation i form av förklaring eller beskrivning av didaktikbegreppet i sig själv eller evad didaktisk förmåga ges för innebörd. Vissa lärosäten redogör mer för hur progressionen ser ut i deras utbildning snarare än att tillskriva didaktikbegreppet betydelse. Noterbart är att de sista exemplen nedan är bland de få texter där färdighetsbegreppet framställs i samband med didaktik.

- Progressionen på området är delvis även här relaterad till undervisningsfärdigheten och de didaktiska kunskaperna som diskuteras i föregående avsnitt, men här läggs en särskild vikt vid förmågan att på ett relevant sätt länka samman teori och praktik och låta detta komma till uttryck i det professionella arbetet i fritidshemmet (Bilaga 1:2, s. 22).
- En central del av en lärares yrkeskompetens handlar om förmågan att reflektera över de didaktiska och ämnesdidaktiska frågor som rör undervisningens innehåll, metoder och organisation (Bilaga 1:3, s. 17).
- ...en succesiv fördjupning av de allmän-och ämnesspecifika didaktiska förmågor som en fritidslärare behöver för att omsätta de teoretiska
- Examensmål 4 handlar om de centrala förmågor som krävs för yrkesutövningen i elevens lärandesituationer, d.v.s. en färdighet i didaktik och ämnesdidaktik (inklusive metodik) som övas och examineras inte minst inom VFU-kurserna och i ämnena Bild och form, Musik eller Idrott och hälsa (Bilaga 1:3, s. 17).

I vissa enstaka fall representeras förmåga i relation till didaktik mer utförligt i ett programövergripande perspektiv, vilket det översta exemplet visar på. Genomgående framställs begreppet didaktik väldigt sällan utifrån en tydlig definition. I det översta exemplet nedan uttalas didaktiska förmågor i relation till vad en lärare i fritidshem behöver för att omsätta teori i det praktiska genomförandet, men vad läraren behöver eller vad didaktisk förmåga i fritidshem är görs det få försök i att beskriva. De övriga exemplen konkretiserar hur didaktik framställs i en mer utförlig kontext kopplat till ett moment eller specifikt innehåll i utbildningen.

- Integrerat med det ämnesmässiga vetenskapligt grundade stoffet finns en succesiv fördjupning av de allmän- och ämnesspecifika didaktiska förmågor som en fritidslärare behöver för att omsätta de teoretiska kunskaperna om barns/elevens utveckling och lärande i ett praktiskt/professionellt handlande i fritidshemsmiljön men även i skolverksamheten. Dessa didaktiska förmågor återkommer i samtliga kurser med fritidspedagogisk inriktning och behandlas och examineras därmed successivt i termer av såväl fördjupad förståelse som ökade färdigheter. Lärarstudenternas didaktiska förmågor fördjupas fortlöpande både via högskoleförlagda (HFU) och verksamhetsförlagda kurser (VFU), vilket innebär att studenterna under hela utbildningen ges möjlighet till ett lärande från teori till



praktik och vice versa. Detta fördjupas ytterligare genom fältstudier under HFU-kurserna (Bilaga 1:2, s.2).

- Den didaktiska färdigheten övas och prövas genom hela utbildningen i den verksamhetsförlagda utbildningen (Bilaga 1:5, s. 19).
- Didaktisk förmåga prövas inom det fritidspedagogiska området med uppgifter att planera för undervisning. I kursen Språk och kreativa lärprocesser finns mål som behandlar didaktisk förmåga (Bilaga 1:9, s. 16)
- ...berör konflikthantering och hur det kan hanteras didaktiskt och metodiskt (Bilaga 1:1, s. 16)
- ...använda och didaktiskt tillämpa olika medier för fritidshemmets verksamhet (Bilaga 1:4, s. 18)
- ...utveckla förmågan att arbeta didaktiskt med barns rättigheter i en fritidspedagogisk praktik (Bilaga 1:6, s. 19)
- ...utifrån utvecklingspsykologiska perspektiv visa grundläggande didaktisk förmåga med avseende på individuella och kontextuella förutsättningar för lärandet (Bilaga 1:4, s. 18).

Det finns även lärosäten som lyfter fram studenters arbete med att utveckla förmågor relaterat till både didaktik som metodik. Det finns en stor skillnad i hur lärosäten väljer att antingen använda båda begreppen eller enbart didaktik. Utifrån min tolkning av textanalysens så beror denna variation på att vissa lärosäten inte alltid explicit skriver ut begreppet metodik på grund av att de ser metodik som en del av didaktiken i sig.

- Didaktiken anger en riktning för lärarens arbete medan metodik är situerat till praktiken (Bilaga 1: 9, s. 18).
- På G1-nivå finns lärandemål som stödjer studenten i att utveckla en grundläggande färdighet och förmåga i relation till att tillämpa didaktik och metodik (Bilaga 1:6, s. 17).
- Fortsättningsvis under terminerna fyra och fem ges studenterna kontinuerliga möjligheter till övning på de didaktiska och metodiska förmågorna, både inom den högskoleförlagda undervisningen samt under VFU (Bilaga 1:1, s. 16). "
- Didaktiken och metodiken kopplas också specifikt mot uppgifter som ska genomföras under kurser eller VFU.
- Studenterna har där två fokusuppgifter, som examinerar deras kunskaper om didaktik och metodik. Den ena sker i form av en aktivitet med elever om
- I Fritidshemspedagogik I a får studenterna dels i lägerverksamhet och dels inför första VFU-perioden arbeta med ämnesdidaktik och metodik genom pedagogiska planeringar – de ska reflektera över frågorna hur, var, varför, för vem? Hur gick det? Vad var bra och vad kan göras annorlunda? Genom att skriva en sådan planering säkerställs att studenterna examineras på förmågan till didaktisk och ämnesdidaktisk reflektion, i relation till sin yrkesutövning som lärare i fritidshemmet (Bilaga 1:3, s. 19).

Excerpten nedan visar på hur lärosäten relaterar didaktisk förmåga till kurser som innehåller verksamhetsförlagd utbildning. VFU men även VFU-lärares betydelse för utvecklingen av förmågan hos studenterna är aspekter som betonas utgöra goda förutsättningar.

- Sammantaget är verksamhetsförlagd utbildning en förutsättning för att studenten ska kunna utveckla yrkeskompetens och för oss att kunna bedöma studenternas förmåga att tillämpa didaktik och metodik (Bilaga 1:9, s. 19).
- Dessa förändringar görs i syfte att stärka VFU-lärarnas professionsutveckling vilket i sin tur gynnar studenternas lärande, i detta fall med hänsyn till utvecklingen av de didaktiska och metodiska förmågorna (Bilaga 1:1, s. 17).

De texter som ingår i UKÄ:s yttranden och bedömningar formuleras utifrån lärosätens framskrivning av progressionen i hur studenterna får utveckla sin didaktiska förmåga. Yttrandet fokuserar även på om detta görs tillräckligt eller behöver utvecklas. Återigen lyfts inte det specifika innehållet i vad didaktisk förmåga i fritidshem är fram.

- Progressionen under VFU-perioderna bedömer bedömagruppen som tillräckliga och det är en styrka att studenterna får öva sin didaktiska förmåga i flera praktiska workshops på campus (Bilaga 2:3, s. 91).
- Målet som berör att studenterna vid examination visar förmåga att tillämpa didaktik, ämnesdidaktik och metodik bedöms som inte tillfredsställande av bedömagruppen. Den fritids(hems)didaktik som är specifik för utbildningen behöver betonas mer, och detsamma gäller för kunskaperna om det specifika vetenskapliga fältet fritids(hems)pedagogik (Bilaga 2:2, s. 46).
- ...en didaktisk förmåga att planera, genomföra och analysera undervisning. Denna befästs senare i utbildningen, bland annat genom att studenterna ska kunna planera undervisning utifrån en given modell som ska vara didaktiskt genomförbar (Bilaga 2:1, s.169).
- Vidare möjliggör och säkerställer utbildningen studenternas förmåga avseende didaktik och ämnesdidaktik (Bilaga 2:2, s. 84).
- Utbildningen möjliggör genom sin utformning och sitt genomförande, samt säkerställer genom examination, att studenten när examen utfärdas visar förmåga att tillämpa sådan didaktik och ämnesdidaktik inklusive metodik som krävs för undervisning och lärande inom det fritidspedagogiska området och inom det eller de ämnen som utbildningen avser och för yrkesutövningen i övrigt (Bilaga 2:3, s. 39).

De yttranden som görs utgår även från formuleringar liknande nedanstående där lärosäten skriver fram hur de definierar begreppet tillämpa i relation till didaktisk förmåga.

- Lärosätet gör i självvärderingen en reflektion över begreppet "tillämpa" i målformuleringen där begreppet dels tolkas som förmågan att undervisa, dels som en koppling till didaktisk teori såsom den framstår i studenternas planeringar och i

argumentation av val av innehåll och metoder. Detta ser bedömaregruppen som en mycket rimlig tolkning (Bilaga 2:2, s. 106).

UKÄ poängterar även i vissa texter hur utbildningar hanterar didaktik och metodik sammantaget genom utbildningens gång.

- Progressionen beskrivs utifrån från att studenten först stöds i att identifiera didaktiska begrepp till att sedan visa förmåga att tillämpa didaktik och metodik för att slutligen problematisera och ta ansvar för undervisningsprocesser med utgångspunkt i didaktiska teorier inom det fritidspedagogiska området (Bilaga 2:2, s. 80).
- ... lärosätet arbetar systematiskt med att integrera didaktik och metodik inom det fritidspedagogiska fältet. Didaktiken anger riktningen på undervisningen medan metodiken är situerad i praktiken. Särskilt två av de högskoleförlagda kurserna har didaktiken i fokus och didaktikbegreppet behandlas i förhållande till lärandeteorier (Bilaga 2:3, s. 15).

Exemplet nedan belyser hur yttranden och bedömningar även tar ett samlat grepp kring flera aspekter av didaktikbegreppet. Didaktik relateras till de valbara ämnen som studenter ges möjlighet att studera samt med en koppling till praktiken under VFU.

- Av självvärderingen framgår konkret hur färdigheter i didaktik och ämnesdidaktik, inklusive metodik, övas och examineras inom kurserna i den verksamhetsförlagda utbildningen och i ämnena Bild och form, Musik och Idrott och hälsa. Didaktisk och ämnesdidaktisk kunskap går som en röd tråd genom såväl utbildningen på campus som i den verksamhetsförlagda utbildningen (Bilaga 2:1, s. 138).

### **5.3 Didaktisk värderingsförmåga och förhållningssätt**

Värderingsförmåga och förhållningssätt, som även är ett examensmål, finns med som kategori i resultatet. Detta görs för att synliggöra att begreppet didaktik ytterst sällan representeras i relation till just dessa begrepp, inte för att det blir en kategori som är återkommande i sig. Begreppen framställs inte alls, utifrån författarens tolkning, i UKÄ:s yttranden och bedömningar. En förklaring skulle kunna vara att värderingsförmåga och förhållningssätt inryms i det betydligt

vanligare förekommande ordet ”tillämpa”. I normala fall kanske liknande kategorier helt enkelt inte funnits med i forskning men det bedöms av författaren vara en intressant aspekt att i resultatet även lyfta fram det som till stor del inte blir synligt, specifikt som just värderingsförmåga och förhållningssätt är aspekter som bör tas i beaktande vid utvecklingen av fritidshemmets didaktik.

- ...söka, diskutera och använda sig av forskning med relevans för ämnesområdet problematisera didaktiska förhållningssätt i fritidshem (Bilaga 1:6, s. 16).
- ...förhållningssättet som en viktig didaktisk grundval för fritidspedagogisk undervisning (Bilaga 1:2, s. 21).

I analysen av texterna blir endast ett fåtal exempel som beskriver didaktiska val och konsekvenser synliga, vilket författaren påstår är relevant att placera under denna kategori.

- ...redogöra för olika estetiska uttrycksformers betydelse för barns språk och kommunikation och diskutera didaktiska val i användandet av olika uttrycksformer (Bilaga 1:7, s. 12)
- ...diskutera didaktiska konsekvenser på fritidshemmet utifrån barns sociala samspel (Bilaga 1:7, s. 12).

## 5.4 Didaktisk kompetens

Få självvärderingar relaterar den specifika kompetensen till fritidshemmets uppdrag och läraryrket som studenterna utbildas till. Nedan presenteras exempel där didaktikbegreppet dock representeras i en något mer definierad kontext utifrån fritidshemmets verksamhet och förutsättningar. Det tolkas också som att texterna framställs för att tydliggöra distinktionen mellan olika verksamheters didaktiska kompetens i förhållande till den dubbla yrkesroll som studenter utbildas att hantera i nuvarande lärarutbildnings form.

- Men de förutsättningar som gäller för lärande i fritidshemmet, där de utmärkande dragen kan sammanfattas som lärande i kontext, lärande genom egen verksamhet och lärande i sociala sammanhang ger en annorlunda lärarroll. Fritidshemmets lärare måste inta ett tydligt barnperspektiv, lägga betoning på elevernas inbördes relationer och sociala utveckling och utgå från elevernas intressen och fria val, snarare än att förhålla sig till fastslagna kursplaner. Även när det gäller

ämnesspecifika innehåll som exempelvis svenska, matematik, natur eller estetiska uttrycksformer har undervisningen i fritidshemmet därmed helt andra utgångspunkter än motsvarande inom dessa områden i skolmiljön. De didaktiska färdigheterna är i vår tolkning knutna till lärarens förhållningssätt till elevers lärande i fritidshemmet, till att kunna fånga upp, understödja och vidareutveckla elevers egna initiativ, men också till att väcka elevers intresse för nya aktiviteter och områden som innebär lärande och utveckling (Bilaga 1:2, s. 19)

- Den didaktiska färdigheten övas och prövas genom hela utbildningen i den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU). Didaktisk litteratur finns i samtliga VFU-kurser och ämneskurser och den didaktiska kompetensen examineras återkommande och med progression vilket exemplifieras i nedanstående beskrivning. Didaktik som grundläggande lärarkompetens och didaktik som är specifik för den fritidshemspedagogiska verksamheten är ett väsentligt innehåll i seminarier och examinationer i såväl UVK som fritidshemspedagogik (Bilaga 1:5, s. 19).
- Det innebär att vi också just nu för en diskussion kring vikten av att skilja på didaktisk kompetens i fritidshem och didaktisk kompetens som lärare med behörighet att bedöma och betygssätta elever (Bilaga 1:5, s.21).

När kompetens gällande didaktik framställs så finns det en hel del texter som gör detta i relation till den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU), det vill säga när studenter genomför sin praktik i läraryrket.

- I VFU ett ska studenten med stöd av den lokala lärarutbildaren visa didaktisk kompetens, analys och reflektionsförmåga samt samarbete och kommunikativ kompetens, i VFU två ökar kravet på studentens självständighet inom dessa områden och i VFU tre ska studenten självständigt visa kunskaper inom dessa tre områden (Bilaga 1:10, s. 20).
- ...göra en beskrivning av sitt kommande läraryrke, koppla det till dina egna erfarenheter från VFU-perioden genom att presentera exempel och resonera om varför dessa generella didaktiska kompetenser är viktiga i det kommande läraryrket (Bilaga 1:1, s. 12).

När lärosäten beskriver och framställer begreppet kompetens i relation till didaktik så sker det i allra högsta grad mer generellt och kan tolkas vara mer allmändidaktiskt än riktat mot det specifika uppdraget som lärare i fritidshemmet.

- Kurserna omfattar därför samma mål men med stigande svårighetsgrad inom tre områden: didaktisk kompetens, relationell/ kommunikativ kompetens samt analys- och reflektionsförmåga (Bilaga 1:7, s. 4).
- I Steg 1 ska studenten med stöd visa didaktisk kompetens, analys och reflektionsförmåga samt samarbete och kommunikativ kompetens, i Steg 2 ökar kravet på studentens självständighet inom dessa områden och i Steg 3 ska studenten självständigt visa kunskaper inom dessa tre områden (Bilaga 1:10, s. 2).

Yttranden och bedömningar som belyser didaktisk kompetens fokuseras till exempel i relation till det dubbla uppdraget, det vill säga att undervisa i såväl fritidshem som i det valbara praktiskt-estetiska ämnet i skolan eller som i det andra exemplet gällande olika didaktiska kompetenser.

- ...ett problemområde hur man balanserar didaktisk kompetens i fritidshem och i skola (Bilaga 2:2, s. 43).
- Förmågan examineras med varierande examinationsformer, och lärandemålen är formulerade i termer av didaktiska kompetenser (Bilaga 2:2, s. 43).

## **5.5 Didaktik i relation till det fritidshemspedagogiska området**

Det fritidshemspedagogiska området består av olika diskurser i sig och är betydelsefullt för hur vi talat om fritidshemmets didaktik. Följande exempel har kategoriserats utifrån att de lyfter tillämpning av didaktiken i förhållande till det fritidshemspedagogiska området och ett innehåll. Detta innehåll beskrivs dels med utgångspunkt ifrån viktiga delar i ett gemensamt läraruppdrag genom exempelvis elevinflytande eller demokrati- och värdegrundsfrågor. Det framställs även i samband med ett visst ämnesinnehåll kopplat till fritidshemmets centrala innehåll i läroplanens del fyra men även till vad som utifrån tolkningen kan ses som respektive lärosätes definition av det innehåll som ingår i ämnet fritidshemspedagogik/fritidspedagogik. Tillämpningen skrivs även fram som på varierade sätt betonar olika specifika metoder som didaktiska verktyg.

- ...exemplifiera och diskutera didaktiskt handlande i relation till olikhet, delaktighet och inflytande som krävs för yrkesutövningen (Bilaga 1:7, s. 23).
- I de fritidspedagogiska kurserna finns genomgående didaktiska och metodiska moment, exempelvis prövas friluftsmetodik (Bilaga 1:9, s. 17).
- I relation till ämnet fritidspedagogik värderar vi högt att didaktik och metodik har rikliga inslag av estetiska uttryckssätt (Bilaga 1:9, s. 18).
- Kursen behandlar även didaktiska metoder som syftar till att stimulera barn att läsa, skriva och räkna (Bilaga 1:1, s. 16).
- Gestaltande arbetssätt ska också användas som didaktiska verktyg (Bilaga 1:9, s. 16).

Något lärosäte resonerar i sitt beskrivande av didaktik mer utifrån ett identifierat problem, vilket synliggörs i följande exempel.

- Vidare ser vi att didaktik är ett område som behöver förtydligas specifikt i relation till fritidspedagogik. Tidigt i utbildningen möter studenterna didaktiska frågeställningar, i UK-kurserna Allmäntdidaktik och Utveckling/ lärande. Detta innehåll har tidigare inte följts upp på ett systematiskt sätt i de fritidspedagogiska kurserna. Didaktiska frågeställningar har diskuterats men inte alltid etiketterats som didaktik. Detta beror bl.a. på att didaktik, i forskningen, sällan relaterats till fritidspedagogik. Som ett resultat av översynen har didaktiska inslag lagts till i alla FP-kurser och frågor kring pedagogik, didaktik och metodik diskuteras, prövas och problematiseras (Bilaga 1:6, s. 19).

Yttranden och bedömningar från UKÄ fokuserar till viss del på ett specifikt innehåll i olika kurser eller på tillämpningen av didaktik i relation till fritidshemspedagogik, ibland som ämne men också som område. Som synliggörs i två av exemplen nedan så skildras ett specifikt innehåll också i samband med barns utveckling. Användandet av de båda begreppen fritidspedagogik och fritidshemspedagogik lyfts också upp som problematiskt i ett yttrande. Över lag så används det förstnämnda i betydligt större mängd än fritidshemspedagogik i det analyserade textmaterialet.



- Utifrån de två kurserna Arbetslaget och samverkan (inklusive verksamhetsförlagd utbildning) och Barnkultur och medier beskrivs i självvärderingen hur didaktisk tillämpning och metodik kommer till uttryck, utifrån såväl planering och genomförande som utvärdering av fritidshemspedagogisk verksamhet (Bilaga 2:3, s. 39).
- Det finns ett antal goda exempel på didaktik, ämnesdidaktik och metodik i kursen Lek och lärande i olika miljöer och i utbildningens arbete med barns kulturella förståelse och kommunikativa utveckling (Bilaga 2:2, s. 177).

Självvärderingar beskriver ofta didaktik på ett mer generellt sätt och preciserar därmed inte heller vad det innebär att studenterna tillägnar sig en didaktisk kompetens inom fritidshemsdidaktik.

- Genomförandet handlar mest om läroplansdidaktik, men inte om den specifika fritidshemsdidaktiken eller fritidsdidaktik. Därmed behandlas bara en viss del av den didaktiska kompetensen (Bilaga 2:2, s. 43).

## 5.6 Ämnesdidaktik

Begreppet didaktik representeras på många ställen i de utvalda dokumenten även som ämnesdidaktik. Frågan om vad som ingår i ämnesdidaktiken är en viktig del av diskussionen kring resultatet och exemplen nedan belyser vad olika lärosäten definierar som fritidshemspedagogikens ämne. Ibland relateras det till ett innehåll och ibland till det valbara praktiskt-estetiska ämne som studenterna väljer under programmets gång och som därmed ger dem behörighet i att undervisa och bedöma i ämnet vid sin tjänstgöring i skolans verksamhet.

- ...studenterna ska kunna utöva momenten inom ämnet själv och samtidigt omsätta sina kunskaper i metoder och välöversvägda didaktiska val för elevers utveckling och kunskapsinhämtning (Bilaga 1:12, s.21).
- Undervisningsämnet är uppdelat på två kurser, en grundläggande och en som fördjupar ämneskunskap och ämnesdidaktik i det valda undervisningsämnet. (Bilaga 1:8, s. 3).
- ...studenten ska ha goda förutsättningar att utveckla en läraridentitet som kännetecknas av ämnes- och ämnesdidaktisk kunskap och kompetens tillsammans

med ett demokratiskt ledarskap och en förmåga att bidra till skolutveckling (Bilaga 1:8, s. 3).

- Leken är central i fritidspedagogikens ämnesdidaktik (Bilaga 1:8, s. 19).
- I kurserna inom det fritidspedagogiska området på grundläggande nivå introduceras områdets ämnesdidaktiska särart, leken och det informella situationsbaserade lärande. (Bilaga 1:12, s. 13).
- Ämnet genomsyras av en helhetssyn på barns utveckling, kunskap och lärande och är grupp- och processorienterat. För lärare i fritidshem är det framför allt barns identitet och identitetsskapande, relations- och grupprocesser, arbete med barns inflytande, kommunikation, socialt samspel och informellt lärande som betonas (Bilaga 1:5, s. 4).

Tydliggörandet kring behovet av att urskilja att didaktik i fritidshem och i skolans verksamhet är något som ses som centralt tillsammans med vad som faktiskt är ämnet när ett begrepp som ämnesdidaktik diskuteras och där studenter samtidigt utbildas i det. Detta är dock det enda exempel som på något vis försöker diskutera det i självvärderingarna.

- Dock är det viktigt att notera att begreppet didaktik/ämnesdidaktik med nödvändighet måste definieras annorlunda än i den vanliga skolundervisningen, med hänsyn till den specifika lärandemiljö som fritidshemmet utgör. (Bilaga 1:2, s. 19).

Ämnesdidaktiken framställs även vid ett flertal tillfällen i relation till (skol-)ämnen som även ingår som centralt innehåll för fritidshemsverksamheten.

- I kurserna studeras matematikdidaktik och språkutvecklande didaktik i informella undervisningssituationer med bland annat dans och matematik, bild och utomhuspedagogik, bild och textframställan digitalt med språkutveckling. (Bilaga 1:12, s. 14).
- kunna reflektera över didaktiska val vid praktiskt utforskande av naturvetenskapliga fenomen (Bilaga 1:2, s. 20).

- ...ämnesdidaktik och metodik inom matematik och naturvetenskap är viktiga delar i kursen och då kopplat till en annan central del av fritidspedagogiken, utomhuspedagogik. (Bilaga 1:8, s. 19).

Ibland fokuseras UKÄ:s yttranden och bedömningar väldigt specifikt mot ämnesdidaktiken och då relaterat till om utbildningen på ett tillräckligt tydligt sätt kopplat den till fritidshemmets verksamhet.

- Dessutom ser bedömargruppen att det saknas en tydlig beskrivning av vilken betydelse lärosätet ger begreppet ämnesdidaktik i fritidshemsmiljön (Bilaga 2:2, s. 178).
- Utbildningen belyser fritidspedagogikens ämnesdidaktiska särart genom leken och det informella situationsbaserade lärandet (Bilaga 2:3, s.129).

Exemplet nedan tar ett större grepp genom att göra åtskillnad mellan didaktik för skola och didaktik för fritidshem. Samtidigt belyses det dubbla läraruppdraget i att tjänstgöra i två olika verksamheter. Vad det dubbla uppdraget innebär, dvs om det är fokus på att undervisa i sitt valbara ämne under skoltid eller en annan form av tjänstgöring definieras inte.

- Bedömargruppen anser att begreppet didaktik/ämnesdidaktik med nödvändighet måste definieras annorlunda och därmed tydliggöras och konkretiseras jämfört med den vanliga skolundervisningen, med hänsyn till den specifika lärandemiljö som fritidshemmet utgör och det dubbla uppdrag (skola - fritidshem) som utbildningen syftar till (Bilaga 2:2, s. 80).

Avslutningsvis ett citat som jag personligen ser som svårtolkat men som visar på hur den specifika bedömargruppen bestämt uttalar vad ämnesdidaktik för fritidshem är.

- Sammanfattningsvis saknas en tydlig koppling mellan delar av didaktiken och den praktiska tillämpningen, det vill säga ämnesdidaktik för grundläroarbildningen med inriktning fritidshem (Bilaga 2:2, s. 46).

## 5.7 Didaktik som vetenskap

Under denna rubrik presenteras resultat som innefattar exempel på hur didaktikbegreppet framställs i förbindelse till en mer vetenskaplig och teoretisk grund. Det görs genom att använda enstaka begrepp som är mer breda, till exempel forskning och teori. Mer sällan specificeras teori eller vilket teoretiskt eller vilka teoretiska perspektiv didaktiken behandlas utifrån.

- ...utifrån didaktisk forskning kunna redogöra för barns språk- och matematikutveckling (Bilaga 1:2, s. 20).
- ...studenten ska redogöra för, jämföra lärandeteorier och argumentera för sina didaktiska val (Bilaga 1:5, s.20).
- ...ta ett helhetsansvar för att i enlighet med styrdokument, didaktiska teorier och modeller genomföra hela undervisningsprocessen (Bilaga 1:6, s.10).
- Ett exempel på kurser där forskning, didaktisk teori, praktiska verksamhetsperspektiv och konstnärliga ämnen samverkar är Historiska och samtida perspektiv på lek och rörelse, med lärarutbildare från idéhistoria, biologi och estetiska lärprocesser (Bilaga 1:12, s. 9).
- ...utifrån didaktiska perspektiv reflektera över skolans verksamhet och uppdraget som grundlärare med inriktning mot arbete i fritidshem (Bilaga 1:7, s.12).
- ...fria tidens betydelse för barns och ungas identitets- och meningsskapande redogöra för lekens villkor och funktion i fritidshemmet diskutera didaktiska perspektiv (Bilaga 1:7, s.12).
- ...med utgångspunkt i goda ämneskunskaper och teoretiskt förankrade didaktiska överväganden självständigt kunna organisera och genomföra undervisning på ett dialogiskt och empatiskt sätt med elevers olika intressen, förmågor och behov i fokus (Bilaga 1:8, s. 20).
- Vidare beskriver lärosätet hur studenterna ska kunna implementera teorier om läs- och skrivutveckling i ett didaktiskt sammanhang (Bilaga 2:1, s. 179).
- ... redogöra för teorier om didaktiska perspektiv på lek (Bilaga 2:2, s. 80).

## 5.8 Didaktikbegreppet som helhet

I UKÄ:s yttrande nedan betonas viktiga aspekter som visar på behovet av att utveckla såväl forskningsfältet samt att öka kunskapen om såväl fritidshemspedagogikens ämnesområde som didaktik.

- Inom det fritidspedagogiska området är såväl forskning som forskningsanknytningen svag på många lärosäten. Det finns två orsaker till det. För det första är det ett relativt nytt forskningsfält under uppbyggnad och det har inte riktigt funnit sin form ännu. De frågor som berörs handlar på olika sätt om barns fritid, sociala relationer, lek och så vidare, men de gör det just på olika sätt. Det är inte möjligt att utifrån de underlag vi fått på något entydigt sätt fånga in områdets kärna och karaktär. För det andra finns det få forskare i landet med vetenskaplig kompetens inom det fritidspedagogiska området. Här menar vi att de behöver satsas resurser för att bygga upp kompetensen och kunskapsbasen om fritidshem (Bilaga 2:1, s. 6).

Utifrån olika bedömargrupper, så lyfts didaktikbegreppet som helhet och då i avsikt att belysa hur lärosätena beskriver begreppet samt om de även gör det på ett tillfredsställande sätt. Just begreppet tillfredsställande är mångtydigt och kan skrivas fram olika beroende på vilka bedömargrupper som hanterat självvärderingarna. Exemplet nedan belyser dessa olika aspekter.

- Det saknas undervisning i ämnesspecifik didaktik (Bilaga 2:3, s. 91).
- Lärosätet visar att utbildningen är uppbyggd på ett bra sätt som leder till att både didaktik och metodik prövas teoretiskt och praktiskt och därmed ger en god bas till yrkesutövningen (Bilaga 2:2, s.176).
- Av underlagen framgår på ett trovärdigt sätt hur utbildningen säkerställer studenternas didaktiska kunskapsutveckling (Bilaga 2:1, s. 132).
- Begreppet didaktik framstår utifrån självvärdering och intervjuer som tydligt knutet till ett någorlunda avgränsat (skol-)ämne, som matematik eller natur, medan kopplingen till ett didaktiskt handlande och förmågan att undervisa på det
- ...fritidspedagogiska fältet generellt sett är betydligt mera vagt formulerat i denna kontext (Bilaga 2:2, s. 106)

- Genom dessa exempel visar lärosätet på kreativitet och variation i fråga om utbildning i den didaktik och ämnesdidaktik som krävs för undervisning och lärande inom det fritidspedagogiska området (Bilaga 2:1, s. 41).
- Den vetenskapliga kompetensen inom matematik och svenskämnets didaktik är i flera fall svag. Orsaken till detta är troligen att antalet disputerade med för utbildningen relevant ämnesdidaktisk inriktning är låg (Bilaga 2:3, s. 3).
- En styrka i självvärderingen som bedömargruppen vill lyfta fram som ett gott exempel är den utarbetade och kommunicerade strategi som lärosätet har när det gäller fritidshemmets didaktik (Bilaga 2:1, s. 76).
- ...saknas en tydlig beskrivning av vilken betydelse lärosätet ger begreppet ämnesdidaktik i fritidshemsmiljön (Bilaga 2:2, s. 177).

Metodikbegreppet är en del av examensmål 4 och representeras på ett flertal ställen relaterat till olika aspekter. En intressant del i resultatet är hur UKÄ:s yttrande och bedömning kan se annorlunda ut beroende på bedömargrupp.

- Vidare kan man tolka begreppet metodik i mål fyra som den del av didaktiken som grundas i beprövad erfarenhet (Bilaga 2:1, s. 7).
- Däremot tas inte begreppet metodik, eller dess relation till didaktik och ämnesdidaktik, upp till diskussion i självvärderingen. Möjligen kan detta bero på att lärosätet har följt praxis och inkluderat metodik i de två andra begreppen (Bilaga 2:1, s. 75).
- Inte heller relationen mellan didaktik och ämnesdidaktik är tydligt beskriven (Bilaga 2:1, s. 75).
- Didaktiken anger riktningen på undervisningen medan metodiken är situerad i praktiken (Bilaga 2:3, s.15).
- Begreppet metodik nämns inte i självvärderingen vilket ses som en brist (Bilaga 2:3, s. 77).

## 6. Teoretisk analys av resultat

Under denna rubrik fokuseras det presenterade resultatet i en analys utifrån studiens valda teoretiska begrepp: nodalpunkter, element, moment, flytande signifikanter, hegemoni och antagonism. Utifrån studiens syfte och såväl den andra som den tredje frågeställningen kommer resultatanalysen att belysa förekomsten av de olika tecknen. Detta görs med avsikten att kunna identifiera begreppen hegemoni och antagonism. Resultatanalysen använder de frågeställningar som presenterats tidigare som rubriker för att skapa transparens och tydlighet för läsaren.

### 6.1 Vilka diskurser framträder i ekvivalenskedjor?

De valda teoretiska begreppen moment, element och nodalpunkter knyts till varandra och därigenom får de sin betydelse. Här kommer tolkningen som skett under analysarbetet, med avsikten att finna dessa knutpunkter, att presenteras. Genom att se hur tecken länkas samman i ekvivalenskedjor så möjliggörs identifiering av hur begreppet didaktik är diskursivt konstruerat i de utvalda dokumenten. En liten tillbakablick görs nedan för att sätta in läsaren i sammanhanget kring de teoretiska begrepp som används men även för studiens tydlighet och transparens gällande de tolkningar som gjorts.

Begreppet moment är tecken/ord som är mindre benägna att förändras medan begreppet element åsyftar tecken som kan ha mångtydiga innebörder. Ett element kan i sin tur ses som en flytande signifikant och det är de tecken/ord som ges konkurrerande betydelse genom att fixeras till andra element och flytande signifikanter. Nodalpunkter är flytande signifikanter som är mer centrala och betydelsebärande begrepp i diskursorganiseringen. De är därmed knuttecken kring vilka de andra tecken formerar sig.

Nodalpunkter bildar tillsammans med de övriga tecknen ekvivalenskedjor. Genom att analysera resultatet i ekvivalenskedjor kan den diskursiva kampen synliggöras. Är diskursen om fritidshemmets didaktik väldigt stabil – hegemonisk- och ifrågasätts sällan? Eller används olika element i ekvivalenskedjor, vilket i så fall visar på den diskursiva kampen i hur begreppet didaktik framställs?

I analysen av resultatet har ett antal nodalpunkter identifierats utifrån författarens tolkning. Nedan presenteras hur dessa tecken relateras till andra diskursteoretiska begrepp.

Didaktisk kunskap och didaktisk förmåga ses som nodalpunkter. Begreppen är centralt återkommande och tolkas som oerhört betydelsefulla utifrån att de även skrivs fram som ett examensmål som ingår i självvärderingen. Kunskapande och kunnande relateras till olika moment som att vara student och i relation till det framtida läraryrket. Nodalpunkterna, framför

allt didaktisk förmåga, sätts också i anslutning till det dubbla uppdraget där det belyses som för skolans verksamhet eller i relation till det fritidspedagogiska fältet. Dessa begrepp tolkas vara element där mångtydigheten är synlig men också är svårtolkad då den inte definieras mer exakt. Såväl skolans verksamhet som det fritidspedagogiska fältet är breda begrepp. I vissa textpassager omvandlas "skolans verksamhet" genom att kontextualiseras utifrån det valbara ämnet som studenter utbildas för att undervisa i. De ämnen som specificeras är Idrott och hälsa, Hem- och konsumentkunskaps samt Bild. Det fritidshemspedagogiska området ges olika innebörder. I min tolkning inte alltid med konkurrerande betydelse utan mer att elementen tillsammans skapar en tydligare definierad bild av diskursen kring det fritidshemspedagogiska fältet. Flytande signifikanter som fixeras till detta element och, i min tolkning, omvandlar elementet till moment är till exempel när termer som vetenskapligt, teori och praktik samt didaktik och metodik framställs i anslutning till didaktisk kunskap och förmåga inom det fritidshemspedagogiska fältet.

En flytande signifikant som återkommer i relation till nodalpunkterna ovan är begreppet tillämpa. I diskursen kring didaktikbegreppet får begreppet tillämpa en mer eller mindre definierad uttalad betydelse i hur de framställs. Många gånger beskrivs det enbart ordagrant utifrån examensmålen, det vill säga att studenter ska utveckla förmågan att tillämpa didaktik. Begreppet ses i analysen som tolkningsbart och kan därmed ses som ett element även om det är centralt i texterna. De olika tecken som försöker tillskriva begreppet tillämpa olika betydelser använder tecken som "planera, genomföra, reflektera, analysera, utvärdera". Dock används aldrig alla dessa tecken tillsammans i någon text. En av UKÄ:s bedömargrupper skriver fram hur de ser att en rimlig väg att definiera "att tillämpa didaktisk förmåga" kan vara när begreppet tolkas dels som en förmåga att undervisa, dels med koppling till didaktisk teori i studenters planeringar samt utifrån de val av metoder och innehåll som görs.

Såväl didaktisk kunskap som förmåga sätts i relation till andra tecken som kan ses som element men också som att de tillsammans med nodalpunkterna kan betraktas som moment. Till exempel har begreppen didaktik och ämnesdidaktik var för sig en vid betydelse medan de i en ekvivalenskedja kan ges en mer bestämd betydelse. "Förmågan att reflektera över de didaktiska och ämnesdidaktiska frågor som rör undervisningens innehåll" är ett exempel på en ekvivalenskedja som kan tolkas oerhört brett jämfört med ekvivalenskedjan "utveckla förmågan att arbeta didaktiskt med barns rättigheter" som specificerar ett möjligt ämnesinnehåll; barns rättigheter. Andra delar av resultatet beskrivs liknande till exempel att didaktisk förmåga eller kunskap relateras till barns kultur, lek, kommunikation, medier, konflikthantering eller kreativa processer. Didaktik beskrivs alltså i relation till ett specifikt innehåll eller metoder. Enligt min



tolkning kan detta relateras till antingen det fritidshemspedagogiska fältet eller ämnet. Det är tydligt att det även handlar om ett annat ämne än enbart det valbara praktiskt-estetiska ämnet då UKÄ:s yttrande och bedömningar fokuserar på hur utbildningar säkerställer att studenter kan tillämpa den didaktiska förmågan, den ämnesdidaktiska förmågan och metodik som krävs för undervisning och lärande. Där betonas hur detta ska ske inom det fritidshemspedagogiska området och inom det eller de ämnen som såväl utbildningen som utövandet av yrket avser.

I resultatet synliggörs även hur didaktik ibland relaterar till begreppet ämnesdidaktik utifrån ett ämne eller ämnesinnehåll. Som nämnts ovan synliggörs detta i ekvivalenskedjor utifrån kunskap och förmåga men ofta även som ett innehåll i utbildningen där begreppen didaktik, ämnesdidaktik och metodik framställs i ekvivalenskedjor liknande ”Utbildningen möjliggör genom sin utformning och sitt genomförande, samt säkerställer genom examination, att studenten när examen utfärdas visar förmåga att tillämpa sådan didaktik och ämnesdidaktik inklusive metodik som krävs för undervisning och lärande inom det fritidspedagogiska området och inom det eller de ämnen som utbildningen avser och för yrkesutövningen i övrigt”. Ekvivalenskedjan är på det stora hela en upprepning av examensmål 4 i sig, vilket kommer att diskuteras vidare framöver.

De element som framställs i relation till ämnesdidaktik, och som även bedöms av UKÄ som goda exempel, är relaterat till olika kurser och barns utveckling men även VFU. Nodalpunkten ämnesdidaktik som ofta återkommer kan ses som ett element som först i ekvivalenskedjorna blir till ett tecken som är mindre benäget att förändras, det vill säga ett moment. Exempel på detta är de tillfällen då ämnesdidaktiken definieras som ”fritidspedagogikens ämnesdidaktiska särart genom leken, det informella situationsbaserade lärandet” samt att ”leken är central i fritidspedagogikens ämnesdidaktik”. Diskurser kring ämnet representeras även av element som helhetssyn på barns utveckling, kunskap och lärande, grupp- och processororienterat arbetssätt, identitetsskapande, barns inflytande och relationsskapande. Ämnet specificeras också som matematikdidaktik, språkutvecklande didaktik och naturvetenskapernas didaktik. Det blir en diskurs som tolkas vara mer mot ämnet än specifik mot fritidshemmets verksamhet och didaktik. UKÄ skriver även fram vikten av att tydligt beskriva begreppet ämnesdidaktik i fritidshemsmiljön och verksamheten. I den diskursen lyfter en bedömargrupp även fram att ämnesdidaktik måste definieras annorlunda jämfört med skolans undervisning.

Nodalpunkten didaktisk kompetens framställs i olika ekvivalenskedjor, vilka till vissa delar har samma element kopplade till sig men som använder olika begrepp för att uttrycka det på. I vissa fall framställs den i direkt anslutning till den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU) och ses dessutom som en färdighet som övas och dessutom betonas som grundläggande för läraryrket. I

diskursen framträder även elementet den fritidshemspedagogiska verksamheten. Detta begrepp specificeras väldigt sällan och när det görs så synliggörs element som barnperspektiv, i kontext samt lärande i sociala sammanhang. Merparten av resultatet visar dock att den fritidshemspedagogiska verksamheten inte definieras och måste därför ses som mångtydig.

Begreppet didaktisk kompetens syns även i ekvivalenskedjor tillsammans med element som belyser den specifika lärarrollen i att utbildas till lärare i fritidshem där element som en annorlunda lärarroll och den dubbla yrkesrollen på ett fåtal ställen ingår i diskursen. Ett exempel på detta är ”Didaktik som grundläggande lärarkompetens och didaktik som är specifik för den fritidshemspedagogiska verksamheten”. På ett ställe i resultatet framställs didaktisk kompetens tillsammans med ”lärare med behörighet i att bedöma och betygsätta”. När didaktisk kompetens representeras tillsammans med ämnesdidaktik så är det i betydelsen att lärosäten beskriver svårigheter och strävan efter adjunkter och disputerade som innehar såväl ämnes- som ämnesdidaktisk kompetens. Vilket ämne det gäller definieras inte.

Metodik är ett element som är mångtydigt. På många ställen i texterna skrivs det, vilket tidigare nämnts, fram i samma kontexter där didaktik och ämnesdidaktik beskrivs och bildar därmed ekvivalenskedjor. Metodikbegreppet blir en del i diskurserna som antingen skriver fram eller undviker begreppet. I ett yttrande från UKÄ går det att finna en möjlig förklaring till varför självvärderingar innehåller begreppet eller ej. Yttrandet nämner att självvärderingen inte tar upp antingen begreppet metodik i sig själv eller belyser metodikens relation till didaktik och ämnesdidaktik. UKÄ:s bedömargrupp menar att en möjlig förklaring kan vara att lärosäten har inkluderat begreppet metodik i de två andra begreppen (didaktik och ämnesdidaktik). Då UKÄ gör detta så styrs möjligtvis även diskursen mot en mer tillåtande diskussion kring didaktik, men även medför att hur-frågan, utifrån en fritidshemspedagogisk kontext, möjligtvis inte behandlas lika tydligt som om metodik använts som begrepp.

Didaktik som vetenskap är en kategori i resultatet utifrån hur texterna fokuserar på moment som perspektiv, teori och forskning. Ett vetenskapligt förhållningssätt ska genomsyra utbildning på högskole- och universitetsnivå och i texterna framställs didaktiken i ekvivalenskedjor som betonar lärandemiljö, lärande, lek och meningsfull fritid men samtidigt ämnesdidaktiken. Ibland skrivs begreppet modell fram i samband med ovanstående moment. Vad denna modell är definieras dock inte. Möjligtvis är det en specifik planeringsmatris eller en annan form av didaktisk modell som åsyftas. Om den däremot är relaterad till fritidshemsverksamheten eller inte går inte att svara på.

Nodalpunkterna som redogjorts för representeras kvantitativt vid fler tillfällen än andra uttryck när didaktikbegreppet representeras i texterna. I min tolkning ovan så synliggörs det att detta sker

mer generellt och till stor del utan att försöka närma sig en konstruktion av begreppen didaktik och ämnesdidaktik inom det fritidshemspedagogiska området. Vad kan detta bero på?

## **6.2 Vilka hegemoniska intentioner och antagonistiska förhållanden uttrycks i relation till nodalpunkter?**

Utifrån ovanstående analys gällande nodalpunkter fixeras tillfälliga element i moment och en hegemoni uppstår, det vill säga att diskursen tillsluts. I denna studies fall handlar det ju om texter där en myndighet äger rätten att styra tolv olika institutioner. Hegemoniska aspekter finns redan i mallen som lärosäten ska förhålla sig till. Självvärderingarna och UKÄ:s yttranden, som innebär bedömningar av lärosätenas kvalitet, fokuseras för att urskilja vad som blir dominerande i beskrivningen av fritidshemmets didaktik. Som svar på min avslutande fråga i stycket ovan så blir de hegemoniska intentionerna tydliga och också väldigt styrande på grund av examensmål 4 ”visa förmåga att tillämpa sådan didaktik och ämnesdidaktik inklusive metodik som krävs för undervisning och lärande inom det fritidspedagogiska området och inom det eller de ämnen som utbildningen avser och för yrkesutövningen i övrigt”. Examensmålet och den tidigare nämnda mallen skapar en hegemoni som blir tillslutande och skapar väldigt lite uppkomst av antagonism. Om frågorna hade riktats mot att beskriva vad didaktik, ämnesdidaktik eller vad fritidshemspedagogiken som ämne är så hade i min tolkning resultatet varit ett annat.

De hegemoniska intentionerna synliggörs utifrån examensmål där en stor del av resultatet belyser de två första gällande förmåga och färdighet samt kunskap och förståelse. UKÄ betonar att det är genom utbildningens utformning, genomförande samt säkerställande av examination som garanterar att studenten visar förmåga att tillämpa den didaktik, ämnesdidaktik och metodik som krävs för undervisning och lärande inom det fritidspedagogiska området och inom det eller de ämnen som utbildningen avser och för yrkesutövningen i övrigt. De utgår därmed ordagrant från examensmål 4. Det är en hegemonisk ansats som på ett sätt låser möjligheter att tillskriva betydelse till didaktik snarare än att öppna upp för möjliga och viktiga diskurser kring hur didaktik kan konstrueras i relation till fritidshemspedagogiken. Därmed säger UKÄ och bedömargrupperna inget om hur didaktik i fritidshem ska undervisas kring och ej heller vad som är specifikt för området, vilket är oerhört intressant i sig. Hegemonin får innebörden att kvaliteten på utbildningarna faktiskt avgörs beroende på hur studenterna möter begreppet snarare än att lärosätenas förståelse av den specifika didaktiken för fritidshemmet framträder. Samtidigt finns där en del exempel i texterna som också kritiserar att didaktiken bör förtydligas i relation till fritidspedagogiken. Låt vara att respektive lärosäte har ett bestämt antal ord att förhålla sig till men den antagonism som uppstår är förvånande liten. Det finns snarare en form av organiserat

samtycke i texterna, vilket överensstämmer med definitionen av hegemoni. Endast ett lärosäte försöker mer tydligt än andra konstruera fritidshemmets didaktik och det exemplet är värt att belysa som citat ytterligare en gång för att läsaren ska kunna se skillnaden mellan de hegemoniska ansatser som finns i övrigt och se hur citatet försöker att konstruera didaktik i fritidshem genom att tillskriva begreppet mer antagonistiska betydelser:

”De förutsättningar som gäller för lärande i fritidshemmet, där de utmärkande dragen kan sammanfattas som lärande i kontext, lärande genom egen verksamhet och lärande i sociala sammanhang ger en annorlunda lärarroll. Fritidshemmets lärare måste inta ett tydligt barnperspektiv, lägga betoning på elevernas inbördes relationer och sociala utveckling och utgå från elevernas intressen och fria val, snarare än att förhålla sig till fastslagna kursplaner. Även när det gäller ämnesspecifika innehåll som exempelvis svenska, matematik, natur eller estetiska uttrycksformer har undervisningen i fritidshemmet därmed helt andra utgångspunkter än motsvarande inom dessa områden i skolmiljön. De didaktiska färdigheterna är i vår tolkning knutna till lärarens förhållningssätt till elevers lärande i fritidshemmet, till att kunna fånga upp, understödja och vidareutveckla elevers egna initiativ, men också till att väcka elevers intresse för nya aktiviteter och områden som innebär lärande och utveckling” (Bilaga 1:2, s. 19)

Ytterligare exempel på hegemoni är när UKÄ betonar att ett förtydligande av såväl didaktikens relation till fritidshemspedagogiken samt den ämnesspecifika didaktiken är något som vissa lärosäten behöver utveckla. Med att utveckla åsyftar de samtidigt att lärosäten tydligare ska precisera när och på vilket sätt snarare än att definiera vad det ämnesspecifika inom fritidshemspedagogiken ska vara. Den hegemoniska intentionen i att precisera innebär därmed inte lärosäten ska definiera didaktikbegreppet utan fokus handlar om att beskriva på vilka sätt studenterna tillägnar sig denna didaktiska kompetens där även UKÄ vid vissa tillfällen påtalar att kraven på studenterna behöver förtydligas.

Formuleringar som ”Begreppet didaktik framstår utifrån självvärdering och intervjuer som tydligt knutet till ett någorlunda avgränsat (skol-)ämne, som matematik eller natur, medan kopplingen till ett didaktiskt handlande och förmågan att undervisa på det fritidspedagogiska fältet generellt sett är betydligt mera vagt formulerat i denna kontext” belyser hegemoniska aspekter. Samtidigt så visar yttrande och bedömning från respektive bedömargrupper angående om lärosäten visar hög kvalitet inte någon större antagonism gällande lärosätenas sätt att tillskriva ”didaktiskt handlande” eller ”förmågan att undervisa på det fritidspedagogiska fältet” specifika betydelser.

Hegemoni uttrycks också i former av nodalpunkter som ämnesspecifik didaktik, specifik fritidshemsdidaktik och didaktisk kompetens. Dessa sätts i relation till olika element som

exempelvis är mer aktiva verb som att tillämpa, att planera, att genomföra och att utvärdera. Dessa ses möjligtvis som självklara på en lärarutbildning och i förhållande till examensmålen. Återigen fokuserar UKÄ på att dessa aspekter synliggörs inom utbildningen med progression snarare än att lärosätena definierar begreppen i relation till det specifika ämnesområdet, uppdraget och lärarrollen. En aspekt av antagonism men samtidigt hegemoni är när de olika bedömargrupperna tillskriver didaktikbegreppet olika saker. En bedömargrupp kritiserar lärosäten då de inte tydliggör begreppen didaktik och metodik i sina kurser. En annan bedömargrupp kommenterar samma sak genom att konstatera att en möjlig förklaring till detta kan vara att metodiken är en inkluderad del av såväl didaktiken som ämnesdidaktiken.

En hegemonisk ansats som känns öppen för tolkning är hur en bedömargrupp definierar ämnesdidaktiken för fritidshem som en "...koppling mellan delar av didaktiken och den praktiska tillämpningen, det vill säga ämnesdidaktik för grundlärarutbildningen med inriktning fritidshem" (Bilaga 2:2, s. 46). Definitionen är öppen för en mångfacetterad antagonistisk tolkning och det finns inte någon rent hegemonisk diskurs i texterna gällande fritidshemmets ämnesdidaktik utan snarare att begreppet ibland kopplas till olika element som i sig är mångtydiga. Konstruktionen av vad som är ämnesdidaktik i fritidshem är därmed något som resultatet visar är i behov av att utforskas, diskuteras och eventuellt inringas. Detta kan relateras till att de olika lärosätena, som bedriver samma utbildning, har olika ämnesinnehåll i sina fritidshemspedagogiska kurser.

De hegemoniska aspekter som synliggörs i UKÄ:s yttranden är tydliga då ett lärosäte inte skrivit fram didaktikbegreppet tillräckligt tydligt utifrån respektive bedömargrupps ögon. Där framställs ekvivalenskedjor som är mångtydiga som tex att didaktik är knutet till ett skolämne, låt vara att det står inom parentes. Didaktik sätts i relation till elementen handlande och förmågan att undervisa som kan betyda vad som helst egentligen. Min tolkning är att UKÄ ämnar avsluta diskursen där dessa begrepp betonas som viktiga. Samtidigt så blir diskursen aldrig avslutad för det öppnar upp för andra betydelser beroende på hur varje person på varje lärosäte tolkar begreppen handlande, förmåga att undervisa och det fritidspedagogiska fältet. Detta är inte det enda exemplet på hur bedömargrupper kommenterar lärosätets självvärderande texter gällande didaktikbegreppet. I tolkningen ses det som att UKÄ/bedömargrupperna har en hegemonisk önskan om att framställa begreppet på ett specifikt vis utifrån examensmål 4, även om det finns aspekter som pekar på att bedömargrupperna inte har samsyn kring begreppet. Exempelvis genom hur de ser olika på hur didaktik och metodik framställs "Däremot tas inte begreppet metodik, eller dess relation till didaktik och ämnesdidaktik, upp till diskussion i självvärderingen. Möjligen kan detta bero på att lärosätet har följt praxis och inkluderat metodik i de två andra begreppen" (Bilaga 2:1, s. 75) samt "Begreppet metodik nämns inte i självvärderingen vilket ses

som en brist” (Bilaga 2:3, s. 77). Det verkar dock finnas en hegemonisk tanke kring hur kvalitet bedöms.

De hegemoniska beskrivningar som identifieras i analysen av resultatet skapar därför också möjlighet att synliggöra antagonistiska aspekter, det vill säga möjliga alternativa tillskrivningar av betydelser gällande fritidshemmets didaktik. Antagonismen representerar på så sätt kampen om didaktikbegreppets betydelse. Utifrån resultatet ses ofta hegemonin som inbjudande till antagonism, men antagonismen är påfallande liten. Kan det bero på att det finns en osäkerhet kring begrepp som didaktik och ämnesdidaktik i fritidshem över huvud taget? Är detta anledningen till att min tolkning landar i att det finns ett organiserat samtycke i texterna eller är det formen för självvärderingen som blir avgörande för att konstruktionen av didaktikbegreppet och det fritidshemspedagogiska fältet är påfallande liten?

## 7. Diskussion

Utifrån en del av studiens syfte kommer diskussionen att skildra analysen av resultatet i relation till tidigare presenterad litteratur och forskning, men samtidigt även ge utrymme till en debatt kring didaktikbegreppet genom att jag själv lyfter fram antagonistiska intentioner som tydligt saknas i datamaterialet. Resultatet visar på hur komplext didaktikbegreppet är, vilket också är vad Pihlgren (2017a) påtalar som variationsrikt och svårfångat. Samtidigt så visar inte resultatet att det svårfångade försöker fångas av lärosäten eller bedömargrupper förutom i enskilda exempel. Formen för självvärderingarna, som blir hegemoniskt styrande mot innehåll och examensmål, kan vara en stor faktor som medför att detta missas.

Hansen Orwehags (2017) diskussion gällande den förändrade lärarrollen och en annan didaktisk hållning i fritidshemmets verksamhet är betydelsefull men vad visar resultat i denna studie? Diskursen lyfter fram vikten av att relatera didaktiken till fritidshemmet och fritidshemspedagogiken, ibland uttryckt som en specifik didaktik, men sällan görs det egentligen vare sig hegemoniska eller antagonistiska försök att konstruera begreppet genom att definiera det specifika i relation till verksamheten. Snarare framställs didaktiken ihopkopplad med olika begrepp men utan att tala om hur didaktiska frågeställningar och didaktiska val hanteras i utbildningen relaterat till såväl olika innehåll som studenternas förmåga, kunskap och färdigheter. Broström (2015) lyfter fram tankar kring en möjlig fritidshemsteoretisk didaktikmodell men det är inget som relateras till i studiens resultat utan snarare mäts kvalitet på respektive utbildning mer utifrån hur didaktikbegreppet återkommande skrivs fram i utbildningens progression.

Jakobsson (2012) nämner fritidshemmets undervisning i relation till den sociala praktiken som utspelar sig i vardagssammanhang utifrån elevers intressen och behov. Som resultatet visar så finns där endast ett fåtal texter som går i riktningen mot att antagonistiskt beskriva didaktiken genom att använda tecken som till exempel identitetsskapande, gruppprocesser och lek. Om didaktik i fritidshem ska ta fasta på elevernas intresse och behov så är det en stor skillnad mot till exempel en läroplansteoretisk modell för didaktik. Lärares förmåga och kunskap att till stor del även utgå från det informella lärandet (Jensen, 2011b) där kompetensen att göra didaktiska val i det situerade lärandet – i ögonblicket – representeras oerhört sällan i resultatet. Den didaktiska kompetensen att iscensätta och, som Jakobsson (2012) säger, skapa förutsättningar för deltagande i fritidshemmets olika sociala praktiker där lärande möjliggörs i samspel med varandra, är inte heller aspekter som syns i hur didaktikbegreppet representeras även om det finns vissa exempel som försöker.

En eventuell didaktisk teorimodell för fritidshemmet behöver ta utgångspunkt i fritidshemspedagogiken, uppdraget och fritidshemmets lärandemiljö. Hansen Orwehag (2017) diskuterar att de didaktiska överväganden som ska göras bör grundas utifrån såväl innehåll, former, metoder som mål och även i det specifika uppdrag som slås fast i styrdokument för fritidshem. Resultatet visar att lärosäten beskriver didaktik och även ämnesdidaktik i relation till innehåll och ibland metoder. Det specifika uppdraget som lärare i fritidshem beskrivs men definieras i ytterst liten omfattning. Finns det ett förgivettagande på lärosätena i vad det innebär? Vad är bedömargruppernas perspektiv på det specifika uppdraget?

Hansen Orwehag (2017) lyfter fram aspekter som inte synliggörs i diskursen utifrån analys av denna studies urval av texter. Perspektivet att innehållet i undervisningen kan vara antingen innehåll som mål eller innehåll som medel där undervisningens ämnesinnehåll inte nödvändigtvis måste vara mål i sig utan i stället medel för att utveckla andra förmågor är något som påverkar de didaktiska ställningstaganden som måste göras i fritidshemmets undervisning. Lärande och undervisning utifrån barnperspektiv ges i högre grad möjlighet på grund av att fritidshemmet inte är kursplanestyrt på motsvarande sätt som skolan (Hansen Orwehag & Mårdsjö Olsson, 2011). Fritidshemmets didaktik måste ta avstamp i och fånga upp barns perspektiv utifrån såväl intresse och behov som erfarenheter och nyfikenhet. Detta framhålls även av Skolverket (2019) och skollagen (SFS 2010:800) som lägger tyngd på att ovanstående är och ska vara en viktig grund för verksamheten. I och med att lärare i fritidshem bör ha ett barnperspektiv i fokus så påtalar Hansen Orwehag (2017) att det i sin tur även innebär att barns erfarenheter tillvaratas vid undervisning och lärande, där en grund för synen på kunskap och lärande inom fritidshemspedagogiken läggs; en syn på att lärande sker genom handling och genom alla sinnen.

Om begreppet didaktik översätts, utifrån Uljens (1997), som att undervisa, att bli undervisad eller att lära av sig själv så medför det att grundsynen för hur barn lär sig i den fritidshemspedagogiska verksamheten är en fråga som behöver beaktas. Det existerar väldigt få såväl hegemoniska som antagonistiska intentioner i texterna där diskurser om didaktik utgår från att fritidshemmet är grundat i en barncentrerad syn.

En del av fritidshemmets verksamhet är att innehållet kan vara oerhört varierat, dels beroende på ett brett centralt innehåll, dels det barncentrerade perspektivet med utgångspunkt i individernas intresse, behov, erfarenheter och nyfikenhet. Ett annat är det informella lärandet som kan såväl iscensättas, där miljö kan designas för att möjliggöra att förmågor utvecklas i det mer fria lärandet (Jensen, 2011a) och där lärares förmåga att göra didaktiska val utmanas till större del än i den didaktiska planeringen. Hansen Orwehag och Mårdsjö Olsson (2011) betecknar det som att fånga tillfällena i flykten utifrån en didaktisk medvetenhet och syfte i att stimulera och främja barns utveckling och lärande. Lärare med en didaktisk värderingsförmåga som fångar upp barns frågeställningar, ställer utvecklande frågor tillbaka som ger barn möjlighet att träna på de förmågor som verksamheten ska möjliggöra utveckling av, skapar förutsättningar för elevinflytande, gör didaktiska val som såväl främjar individ som grupp och som förebygger kränkningar, som ser ämnesinnehåll i barnens vardag och kan synliggöra det för barnen själva. Varför finns dessa och liknande element, nodalpunkter eller moment inte i texterna då resultatet inte visar på många exempel som formar diskursen kring detta? Det synliggör absolut komplexiteten i uppdraget då jag skulle vilja påstå att fritidshemmets består av undervisning som kan bestå av såväl formella, semi-formella och informella delar.

En viss del av fritidshemmets verksamhet kan påminna om skolans verksamhet genom en formell planerad undervisning till exempel i form av ett återkommande moment gällande skapande där läraren didaktiskt, utifrån del ett, två och fyra i läroplanen (Skolverket, 2019), planerar och genomför undervisning med mindre eller större grupp. Det semiformella kan exemplifieras när arbetslaget planerar för en mer långsiktig planering med övergripande mål utifrån ett tema, ett utvecklingsområde eller ett ämnesinnehåll där såväl mer vuxeninitierad och lärarledd undervisning som semiformella aspekter planeras. Med det sistnämnda avser jag hur lärarlaget har en gemensam didaktisk strategi där till exempel utveckling av verksamheten och lärarnas förhållningssätt under en period ska skapa möjligheter att elever kan utveckla förmågan att kommunicera med olika språkliga och estetiska uttrycksformer. Dels att planeringen innehåller hur lärarna tänker att de skapar förutsättningar för detta i den vardagliga verksamheten vid elevernas egenvalda aktiviteter, dels hur de själva tänker som en form av didaktiskt redskap i samtal med individ och grupp. Det informella kan exemplifieras hur lärare, genom att först skapa



förutsättningar utifrån elevernas perspektiv så att de reellt upplever att de kan göra val utifrån sina behov och intressen, är medvetna didaktiskt och pedagogiskt i de situationer som uppstår dagligen gällande interaktionen med eleverna. Lärande i kontext (Hansen Orwehag & Mårdsjö Olsson, 2011), uppstår i situationer som inte i första hand är planerade utifrån specifika mål utan i min tolkning kräver en medvetenhet och insikt i de förmågor som ses som långsiktiga och övergripande mål för verksamheten. De semi-formella och informella aspekterna av fritidshemmets vardag är utmärkta tillfällen där detta kan möjliggöras. Detta kan handla om närhet eller distans till individ och grupp, fånga upp tankar och initiera samtal utifrån det som eleverna pratar om, skapa nya möjligheter för utveckling av elevernas lek eller att delta på elevernas villkor.

Det traditionella synsätt som Klerfelt (1999) definierar som en icke-vuxenstyrd verksamhet i betydelsen att pedagoger lämnar utrymme för barnen genom att ta ett avstånd från skolans syn på formella lärandesituationer, ges fortfarande utrymme men med ett förändrat uppdrag med begrepp som undervisning och elever samt ett centralt innehåll så kommer också större krav på en didaktisk och pedagogisk medvetenhet. Analysen av studiens resultat visar inga tendenser, varken hegemoniska eller antagonistiska, i att framställa didaktikbegreppet utifrån detta. Begrepp som informellt lärande nämns och att det är viktigt att didaktiken tar hänsyn till detta. På vilket sätt didaktiken då ska konstrueras är osynligt i texterna.

Jensen (2011a) och Selander (2017) diskuterar utifrån didaktiska frågeställningar som varför, vad och hur men belyser samtidigt att fler frågor bör ställas där frågeställningarna när, var och med vem lärande ska ske är särskilt viktiga i diskussionen om fritidshemmets didaktik. Det finns varken någon hegemonisk eller antagonistisk ansats i resultatet med avsikt att försöka skapa en diskurs som införlivar dessa olika frågeställningar och hur fritidshemmets didaktik därmed kan formas. Det existerar ingen diskurs som försöker skapa mening runt vad Löfdahl, Saar & Hjalmarsson (2015) relaterar till ett didaktiskt perspektiv som både behöver samt måste utmanas för att passa in i fritidshemspedagogiken och fritidshemmets verksamhet. I något mer konkret exempel belyser ett lärosäte att studenter utgår från varför, vad och hur-frågor. Det som är specifikt för fritidshemmet är till exempel att det är mål för verksamheten (Orwehag, 2020) och inte kunskapskrav för eleverna, vilket innebär att undervisningens didaktiska val ska agera möjliggörare till meningsskapande och utveckling mot långsiktiga och övergripande mål som formuleras som förmågor i del fyra (Skolverket, 2019). Pihlgrens (2017b) övervägande kring modeller utifrån didaktiska förhållningssätt i fritidshemmet synliggörs över huvud taget inte i diskursen i texturvalet.

Fritidshemmets pedagogik har till stor del påverkats av socialpedagogiska perspektiv, vilket jag tänker även borde vara betydelsefull för det didaktiska tänkandet i relation till fritidshemmets miljö, uppdrag och verksamhet. Utifrån detta perspektiv kan lärande ses som en process mellan individ och omgivning i stället för en inre process i individen. Fritidshemmet har av tradition fokuserat på gruppprocesser och en av det sociokulturella perspektivets centrala delar är att alla mänskliga handlingar formas i sociala praktiker till exempel i de vardagliga aktiviteter som fritidshemmets undervisning sker i. När fritidshemmets didaktik diskuteras bör därför ytterligare en aspekt utifrån det sociokulturella perspektivet fokuseras; nämligen att möjliggöra lärande genom att skapa förutsättningar för eleverna att delta i den mångfald av sociala praktiker som finns i fritidshemmets lärandemiljö. Didaktiken bör också inbegripa hur lärare i fritidshem kan möjliggöra mångfald genom att designa lärandemiljön utifrån didaktiska perspektiv som ger utrymme för såväl barns perspektiv, intresse och behov som för uppdraget som helhet. Utifrån resultatets mångtydiga diskurs och modeller varande eller icke-varande blir Wahlströms (2016) påstående angående att varje konkret undervisningssituation i sig utgör ett komplext nätverk av ett antal didaktiska aspekter relevant. Specifikt för fritidshemmets verksamhet då hon påstår att det inte finns givna modeller eller förhållningssätt som fungerar för alla elever och i all form av undervisning.

Jonssons (2018) och Pihlgrens (2017b) argument gällande att fritidshemmets didaktik omfattar ett lärande som ofta sker i informella situationer, där elever ges goda tillfällen att utforska och skapa utifrån egna intressen och behov är en aspekt som inte belyses mer än ett fåtal gånger då det informella lärandet blir ett element i vissa ekvivalenskedjor. Andersson (2014) påtalar att diskussionen om vad fritidshemmets didaktik är möjligtvis influeras av det skolnära uppdraget och påverkar lärare i fritidshem. Resultatet tycks också stärka den tesen i relation till UKÄ:S yttrande och lärosätenas beskrivningar.

Min slutsats är att didaktikbegreppet skildras otydligt i relation till fritidshemmets specifika kontext som en icke-obligatorisk verksamhet med såväl andra ramfaktorer än vad skolan har samt med ett tydligt uttalat elevperspektiv i fokus. Det kan upplevas som att didaktikbegreppet mer hegemoniskt fokuserar på samma didaktiska frågor som skolan men det görs aldrig en kontextualisering i att vare sig hegemoniskt eller antagonistiskt beskriva ett specifikt förhållningssätt till de olika didaktiska valen gällande frågor som tex när, med vem/vilka, varför, vad och hur i relation till lärares mer komplexa roll i undervisningen på fritidshem. De fria val som ses vara elevers rätt och möjlighet till utifrån behov och intresse (Hjalmarsson, 2013; Lager, 2015) är inte ett synligt element i relationen till didaktik. Jag påstod tidigare att detta påverkar diskurser kring fritidshemmets didaktik som riskerar att mer efterlikna en mer skolanpassad

ämnesdidaktik. Utifrån studiens resultat ser jag fortfarande den risken och det kan även kopplas till hur Andersson (2014) talar om diskursförändringar gällande fritidshem. Diskursförändringarna är beroende på hur styrdokument tolkas. Om tolkningen av förmågorna i läroplanens fjärde del relateras till skolans ämne och kunskaper riskerar fritidshemmet att skolifieras i stället för att personalen i fritidshem fokuserar på en allsidig utveckling utifrån barns upplevelser och erfarenheter. Studiens resultat visar att såväl självvärderingar som yttrande lämnar mycket osagt gällande framställningen av didaktikbegreppet i relation till fritidshemmets styrdokument.

De utvalda texterna ingår som en väsentlig del med avsikt att bedöma lärosätens kvalitet och i slutändan därmed avgöra deras examensrättigheter, det vill säga få tillåtelse att bedriva undervisning för blivande grundlärare i fritidshem. Mäts kvalitet i relation till didaktik i fritidshem i dessa texter? Det beror givetvis på hur kvalitet definieras men jag hävdar att texterna till största del fokuserar kvalitetsbegreppet mot hur didaktikbegreppet skrivs fram som ett innehåll snarare än att visa på hur lärosäten definierar begreppet samt möjliggör för studenter att utveckla kunskap, förståelse och färdighet i att på olika sätt tillämpa denna kompetens i såväl formell som informell undervisning och kontext. Antagonistiska försök att påverka diskursen relaterat till ovanstående är marginellt representerade i resultatet.

Diskurser som interagerar inom och mellan det politiska och det vetenskapliga fältet får inte betydelse för verksamheter förrän de getts innebörd och mening av de lärare som arbetar där (Assarsson, 2007). Denna mening visar på vikten av att fritidshemmets didaktik synliggörs på lärarutbildningarna som undervisar kring begreppet. Pantić och Wubbels (2012) påvisande av hur lärarstudenter möter olika undervisande lärare är intressant. Kan det vara så att didaktik som innehåll kanske lyfts fram med en bråkdel av relevans för fritidshemmets didaktik? De påstår även att det finns lärare som försöker påverka studenter till att bli anhängare av en specifik teori eller didaktisk modell. Kan detta vara en orsak till att begreppet framställs mer allmänt i texterna? I min åsikt är det viktigt att som lärare på en lärarutbildning belysa olika didaktiska modeller och ge konkreta exempel på till exempel allmäntdidaktik och ämnesdidaktik så att studenterna kan arbeta med innehållet och kontrastera mot den didaktik som är anpassad för fritidshemmet. Didaktiska perspektiv och teorier som är de ska utveckla kunskap, förmåga och förståelse för i uppdraget som lärare i fritidshem och i det valbara ämnet. Broström (2015) lyfter just denna betydelse där han anser att generella didaktiska modeller kan ses som inspiration men där det centrala är att definiera vilka didaktiska grundantaganden som är utgångspunkt.

Englunds (2007) beskrivning av didaktikbegreppets historia och utvecklingen av den kommunikativa vändningen som betonar den ömsesidiga kommunikationen mellan individer är

utifrån min åsikt centralt för fritidshemmets didaktik där det dels är en mer kommunikativt tillåtande miljö utifrån flera olika sociala miljöer, dels bör lärarens förhållningssätt till eleverna och deras aktiviteter annorlunda då lärande ofta kan ske i ett samspel som gynnas av just den ömsesidiga kommunikationen. Englund (2007) argumenterar att ett didaktiskt perspektiv som betonar den kommunikativa vändningen haft svårt att övertyga utbildningspolitiker. Är det en av anledningarna till det finns relativt lite forskning kring didaktikbegreppet i relation till fritidshem? Kan det till och med vara en aspekt som påverkar att diskursen kring didaktik snarare blir generell och inte tydligt framställs tydligare som den specifika didaktik den är? Utifrån Wahlström (2019) kan didaktik ses som läran om undervisning och som ett gemensamt professionsbegrepp för lärare men samtidigt skriver hon att det finns många olika föreställningar och förklaringar kring vad begreppet didaktik är. Resultatet och även denna diskussion visar tydligt att detta stämmer.

Wahlströms (2016, s. 11) reflekterande frågeställning. ”Emellanåt görs också en åtskillnad mellan vad som kallas allmäntdidaktik och ämnesdidaktik. Men om det är svårt att komma överens om vad didaktikbegreppet egentligen innebär, bör vi då verkligen fortsätta att använda det?” är intressant att lyfta. Pihlgren (2017a) anser att fritidshemmet omfattas av en ämnesdidaktik som tydliggörs i utbildningsplanen för lärarutbildningen. I resultatet diskuteras ämnesdidaktiken och i min tolkning är det mer tydligt för läsare när detta relateras till det valbara skolämnet, säkerligen mycket beroende på att det finns en större förförståelse kring såväl ämnesinnehåll som till didaktiska val gällande skolämnena. Det synliggörs att ämnesdidaktiken existerar som ett moment i studiens resultat, men det synliggörs än tydligare hur det konstrueras i diskursen i ekvivalenskedjor som tillskriver det olika betydelse. Ibland relaterat till ett ämnesinnehåll i fritidshemmet, ibland som ett innehåll tillhörande det valbara ämnet och ibland som ett ämnesinnehåll dels utifrån ett perspektiv som skulle kunna vara såväl ett innehåll för skola som för fritidshem. Det beskrivs aldrig specifikt som ett centralt innehåll för fritidshemmet på det sätt som det är framskrivet i styrdokument (Skolverket, 2019).

Är inte kärnfrågan att oavsett didaktikbegrepp så ska det utgå från fritidshemmets didaktik snarare än ämnets didaktik? Ämneskunskap är en betydelsefull kompetens för en lärare oavsett kategori men i relation till didaktik bör det vara hur ämnet och ämneskunskaper tillämpas i relation till fritidshemmets didaktik snarare än att det är fokus på ämnesdidaktiken i sig. Genom att som lärare ha kunskap om till exempel matematik och naturvetenskap i vardagen kan olika lärandeobjekt synliggöras i såväl formell undervisning men framför allt i de dagliga val elever gör i lek, skapande i olika former, konstruerande och vid samtal vid mellanmål etcetera. De didaktiska valen utgår då från fritidshemmets verksamhet snarare än ämnesdidaktiken i sig, vilket

ses som överensstämmande med att didaktiska perspektiv även innebär att lärare ska ha en öppenhet för de didaktiska val som de oundvikligen ställs inför i den vardagliga undervisningens praktiska handlande (Wahlström, 2019). Bengtsson (1997) redogör för hur nationell forskning gällande didaktik riktats mot klassrumsundervisning i olika ämnen och inte mot undervisning i fritidshemmet. Resultatet i sig och den debatt som studien i sig för fram, vilket kan ses som ett antagonistiskt försök att tillskriva didaktikbegreppet betydelser som inte synliggjorts i resultatet, visar på behovet av en utökad forskning kring didaktik i fritidshemmets verksamhet.

Jag vill hävda att Pihlgren (2017a; 2017b), som inte heller bedriver forskning, i viss utsträckning bidrar till att fritidshemmets didaktik även riktas mot skolans mål i olika ämnen. I min tolkning tycks didaktiken även riktas mot bedömning av eleverna snarare än av verksamheten. Ofta relateras det till begreppet samverkan men kan uppfattas som ensidigt där den ena parten ska samverka utifrån den andra partens behov, vilket kan riskera att fritidshemmet blir något annat än vad det bör och kanske ska vara. Didaktiken måste utgå från att fritidshemmet har mål för verksamheten, inse att kunskapskrav för eleverna ej existerar och ta fasta på begrepp som till exempel meningsfullhet, behov och intresse i en didaktiskt planerad pedagogisk verksamhet med såväl andra möjligheter som krav. Dessutom bidrar strukturella förutsättningar, eller snarare bristen på dem, i vad det till exempel gäller delade lokaler med skolan designade utifrån skolans behov, de ökade elevgrupperna och avsaknad av tillräcklig tid för reflektion, diskussion, analys och planering enskilt och kollegialt att verksamheten formas mer utifrån en strategi för att hantera dessa förutsättningar än utifrån verksamhetens syfte. Denna strategi innebär möjligtvis att elevernas intresse och behov, utifrån deras perspektiv, underordnas vuxnas behov som i sin tur kanske uppstår utifrån avsaknaden av förutsättningar. Sämre strukturella förutsättningar försämrar enligt min åsikt även de procedurella möjligheterna i en undervisning som i sin bästa form möjliggör utveckling och lärande utifrån flera olika aspekter och innehåll.

Resultatet synliggör verkligen det behov som diskuteras i inledningskapitlet och belyses i UKÄ:s yttrande (Bilaga 1:1, s. 6) gällande hur forskningsanknytningen och forskningen över lag i relation till det fritidspedagogiska området på många lärosäten bedöms som svag. De lyfter själva fram två orsaker till detta; dels att det är ett relativt nytt forskningsfält under uppbyggnad och att det inte riktigt funnit sin form ännu dels svårigheten att på ett entydigt sätt fånga in områdets kärna och karaktär. De betonar även att det finns få forskare med vetenskaplig kompetens inom det fritidspedagogiska området och resurser behöver läggas för att bygga upp såväl kompetensen som kunskapsbasen om fritidshem. Resultatet i förhållande till studiens hela underlag och text ställer frågor som kan vara av vikt att reflektera över.

Vad är fritidshemmets didaktik och finns det någon form av didaktisk modell som passar den komplexa verksamheten?

Vad är fritidshemmets ämnesinnehåll och ämnesdidaktik? Är det möjligt att ringa in detta innehåll utan att sätta gränser för det så viktiga barnperspektivet gällande intressen, behov, nyfikenhet och erfarenhet?

Hur kan fritidshemmet behålla sin särart där till exempel omsorg, identitet och relationella perspektiv är så centrala för begreppet undervisning och därmed måste beaktas i relation till didaktik, ämnesdidaktik och modeller?

## 7.1 Slutsatser

I detta avsnitt redogörs kortfattat för hur studiens frågeställningar besvarats varefter jag diskuterar uppsatsens bidrag till den fritidshemspedagogiska forskningen samt mina tankar kring möjliga konsekvenser för framtida forskning.

De tre frågeställningar som legat till grund för att studien ska möta studiens syfte vill jag mena har uppnåtts. Det var inte direkt ett resultat som jag själv förväntade mig, vilket är intressant i sig. I analysen visar jag att det förekommer ett antal diskursiva formationer utifrån nodalpunkter som blir knuttecken utifrån vilka diskursen konstrueras. Nodalpunkter som didaktik, ämnesdidaktik, metodik, det fritidspedagogiska området, kunskap, förmåga och tecknet tillämpa relateras till olika element vilket i ekvivalenskedjor skapar olika betydelser gällande didaktikbegreppet i fritidshem.

Slutsatsen blir att examensmål 4 – ”visa förmåga att tillämpa sådan didaktik och ämnesdidaktik inklusive metodik som krävs för undervisning och lärande inom det fritidspedagogiska området och inom det eller de ämnen som utbildningen avser och för yrkesutövningen i övrigt” blir en hegemonisk ekvivalenskedja i sig själv. Formen för hur lärosäten ska skriva fram sina självvärderingar är styrande och påverkar säkerligen de möjligheter som lärosätena själva tänker sig ha i framskrivning av till exempel didaktik och ämnesdidaktik. Resultatet ger därför, i min tolkning, en tydlig bild av att didaktikbegreppet ytterst sällan konstrueras utifrån hur det kan beskrivas i relation till fritidshemspedagogiken.

Jag vill påstå att fokus för hur lärosätena getts möjlighet att skriva fram och därmed bidra än mer till att konstruera diskursen kring didaktikbegreppet missar målet. Även om formen för självvärderingen i sig kan tolkas som hegemonisk så finns det möjlighet till mer antagonistiska konstruktioner av begreppet än vad som presenterats i resultatet. Kanske till och med att lärosätena kunde och borde fört fram hegemoniska aspekter kring begreppen då de gemensamt

bedriver en lärarutbildning för alla de blivande grundlärare i fritidshem som examineras. Inom samma form av lärarutbildning kan jag tycka att det borde finnas någon form av gemensam hegemonisk samsyn kring kärnan i begrepp som fritidshemmets didaktik, fritidshemmets ämnesdidaktik och det fritidshemspedagogiska området. Samtidigt ska det lämnas utrymme till att betrakta didaktiken utifrån olika perspektiv. Jag menar alltså inte att det ena ska utesluta det andra.

Hur kan UKÄ veta om eller på vilket sätt studenter utvecklar till exempel kunskap och förmågor i relation till fritidshemmets specifika didaktik utifrån de exempel som redogörs för i denna studie? Hur kan de veta att respektive lärosäte förhåller sig till allt det specifika som gäller för fritidshemmet? Lärosätenas självvärderingar kan ses som spridda försök att beskriva begreppet fritidshemmets didaktik genom att koppla ihop det med andra mer definierade och betydelsebärande begrepp. Det uppstår ingen hegemonisk diskurs i självvärderingarna utan diskursen framställs, utifrån en hegemonisk styrning, genom flera onyanserade tankar om vad som är fritidshemmets didaktik. Därför finns det även en svårighet i att finna det antagonistiska i dessa texter. Jag skulle till och med kunna uttrycka det som att texterna kan ses som icke-diskurser gällande didaktikbegreppet. Även om underlagen ligger som grund för att bedöma kvalitet genom en form av (kvalitets)utvecklande utbyte så blir texterna i stället snarare olika institutionella försök att bemöta utvärderingen med avsikt att behålla examensrättigheten i förhållande till maktens bedömning av detsamma.

I stället för att formera diskurser kring didaktik i fritidshem, såväl hegemoniska som antagonistiska sådana, så visar det utvalda empiriska materialet snarare att didaktikbegreppet formeras och beskrivs utifrån en progression som handlar om att beskriva när och ibland på vilket sätt det behandlas under utbildningarna. Hur den specifika didaktiken och eventuellt ämnesdidaktiken ska definieras i en fritidshemspedagogisk kontext och vad begreppen innebär utifrån yrkesrollen är försvinnande litet synliggjord. Risken att fritidshemmets didaktik skolifieras kan bero på flera orsaker men en av dem är tveklöst att lärosäten och myndigheter inte tar möjligheten att definiera begreppet utifrån fritidshemmets verksamhet. Om vi inte tillsammans försöker göra detta, vilket jag hoppas denna studie kan bidra till så närmar vi möjligtvis oss en ”heldagsskolform” där lärande blir ett fokusperspektiv. Jag menar att fritidshemmet inte får tappa bort omsorg, utveckling, elevernas intresse, behov, erfarenheter och nyfikenhet när vi fokuserar på, det i del fyra (Skolverket, 2019) ganska överrepresenterade, begreppet undervisning. Frågan som jag tidigare ställde i bakgrundskapitlet är i relation till studiens resultat i behov av att lyftas: Blir de institutionaliserade barn- och ungdomsåren alltmer skolifierade? Alla som är involverade i fritidshemmets verksamhet såväl utifrån forskning, på

lärosäten och i den vardagliga verksamheten kan och bör ta ansvar för att diskursen utvecklas för att fånga fritidshemmets och fritidshemspedagogikens kärna – ett meningsskapande utifrån barns perspektiv där barnen ses som subjekt snarare än objektifierade. Diskursen kring fritidshemmets didaktik måste utifrån min övertygelse ta sin utgångspunkt där.

Avslutningsvis är det ytterligare en fråga som följer utifrån denna studies resultat: Är det verkligen lärarutbildningarnas kvalitet som mäts?

## 7.2 Metoddiskussion

Utifrån Börjesson och Palmblad (2007) har det i mitt val av metod varit viktigt att se mig själv i spegeln och erkänna att jag själv är en del av konstruktionen och diskursen kring fritidshemmets didaktik. Det formar min vardag i hur jag tänker, agerar och betraktar världen på. Om jag inte kan stå för det så underkänner jag samtidigt det teoretiska perspektiv som studien är byggd utifrån. Det empiriska materialet och analysen därav innebär att jag behövt tränga igenom det som vid en första blick kan ses som för givet. Resultatet som uppkommit och som grundar sig i den metod och det teoretiska perspektiv som valts har avsikten att visa hur någonting konstrueras och inte att visa hur det är (Börjesson & Palmblad, 2007). Genom att tolka och synliggöra hur fritidshemmets didaktik konstrueras i det empiriska materialet betyder det samtidigt inte att jag säger att fritidshemmets didaktik egentligen är något annat, utan vad framställningen och konstruktionen kan innebära för det som hålls utanför.

Att först ta sig igenom Laclau och Mouffes diskursteori och begrepp i den engelskspråkiga litteraturen och förstå hur teorin skulle kunna användas har inte varit en enkel resa. När jag fick tag på en översättning, läste om och reflekterade samt läste avhandlingar som använt teorin började så småningom en väg utkristallisera sig. Till stor del behövde jag ta fasta på möjligheten att använda ett kreativt sätt att applicera deras teoretiska begrepp i min studie, vilket innebar en viss distansering från hur de eller andra forskare använt dem.

Det har funnits perioder i analysarbetet som varit svårare då de teoretiska begreppen ligger nära varandra och ett omfattande tolkningsarbete gjorts för att vara så transparent som möjligt i mina tolkningar. Resultatet som presenteras innehåller flera excerpts eller citat av denna anledning, men samtidigt måste användningen av studiens empiriska material begränsas. Jag vill påstå att de citat som presenteras är representativa för det empiriska materialet som helhet.

Självvärderingarna har följt en mall som styrts av UKÄ gällande såväl form som omfattning. Dessa självvärderingar har kompletterats med intervjuer som UKÄ hållit med respektive lärosäte, vilka tyvärr inte varit tillgängliga för mig. Studiens fokus på diskurser gällande didaktikbegreppet har åskådliggjort att även diskurserna i sig därmed är styrda framför allt då talet om didaktik



synliggörs med olika tecken och i olika ekvivalenskedjor. De finns framför allt i relation till de punkter som gäller måluppfyllelse av examensmål i kunskapsformerna kunskap och förståelse, färdighet och förmåga samt värderingsförmåga och förhållningssätt. Denna styrning möjliggör inte, utifrån författarens tolkning, att fritidshemmets didaktik definieras mer tydligt. Det finns lärosäten som i viss mån försöker men om UKÄ styrt eller efterfrågat att lärosätena skulle skrivit fram hur de definierar begreppet så hade det säkerligen framkommit andra typer av diskurser.

Den metod som valts går givetvis att ifrågasätta och studien kunde till exempel likaväl enbart fokuserat på en kvalitativ innehållsanalys i någon form, till exempel tematisk analys, summerande- eller konventionell innehållsanalys (Hsieh & Shannon, 2005). Anledningen till valet av en diskursteoretisk ansats är först och främst att diskursteorin passar väl in i ett abduktivt sätt att forska. Den öppnar för ett kreativt arbete i tolkningsprocessen under analysarbetet. Som tidigare nämnts så är forskningen inom det fritidshemspedagogiska vetenskapsfältet inte så omfattande av olika orsaker och därmed tycker jag att valet av metod är skäligt för att bidra till en ökad kunskap om hur fritidshemmets didaktik konstrueras och inte konstrueras. Makthavare som UKÄ styr diskursen som i nästföljande led konstrueras av lärare vid universitet och högskolor antingen hegemoniskt eller med antagonistiska ansatser. Då de i sin tur undervisar blivande lärare i fritidshem formas därmed diskursen ute i det pedagogiska arbetet med eleverna i fritidshemmet. Genom att synliggöra diskursen utifrån diskursteoriens begrepp så vill jag påstå att metoden är väldigt relevant för alla som intresserar sig för fritidshemmet. Det borde inte vara UKÄ som styr diskursen kring fritidshemmets didaktik utan snarare den forskning och teori som är relevant.

### **7.3 Förslag till vidare forskning**

I denna studie har ett primärt syfte varit att analysera hur didaktikbegreppet framställs i texter formulerade av makthavare av betydelse för grundlärarutbildningen med inriktning mot arbete i fritidshem. Den ingående granskning som detta har inneburit är denna studies primära forskningsbidrag, där diskurserna gällande fritidshemmets didaktik har omvandlats från implicita intryck till explicita förståelser. Genom denna process har diskursernas maktanspråk kunnat synliggöras, vilket är en diskursanalytikens primära avsikt och intention. Studiens resultat skapar dock många intressanta tankar och reflektioner som definitivt skulle kunna vara fokus i vidare forskning. Didaktik i fritidshem behöver forskas kring väldigt mycket mer då en teoretisk och vetenskaplig grund till stor del upplevs saknas.

Ämnesdidaktiken är ett begrepp som studiens resultat visar är mångtydigt, framför allt när fritidshemspedagogiken anses vara ett ämne. Under analysens gång så har genomläsningen av de

respektive lärosätenas självvärderingar även synliggjort hur olika detta ämne definieras. När studenter läser fritidshemspedagogiska kurser på ett lärosäte finns till exempel utomhuspedagogik som ett ämnesinnehåll men saknas helt som innehåll på andra. Vilket innehåll ska detta ämne innehålla och varför? Behövs begreppet ämnesdidaktik på fritidshem över huvud taget? Jag ser relevansen i att undervisa och tillämpa ämnesdidaktik och ämneskunskap för studenternas skull under utbildningen men i fritidshemmets verksamhet kanske enbart begreppet didaktik ska användas, det vill säga som en form av specifik didaktik för den kontext den ska passa in i.

## Referenslista

- Andersson, B. (2014). Vad händer med fritidspedagogyrket och fritidshemspedagogiken i Sverige? I A. Klerfelt & K. Pálsdóttir (Red.), *Barn. Forskning om barn og barndom i Norden* (s. 61-74). Norsk senter for barneforskning (NOSEB).
- Andersson, B. (2020). Fritidshemmets utveckling ur ett styrningsperspektiv. I B. Haglund, J. Gustafsson Nyckel & Lager, K. (Red.), *Fritidshemmets pedagogik i en ny tid* (s. 35-58). Gleerups Utbildning AB.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (2. uppl.). Studentlitteratur.
- Assarson, I. (2007). *Talet om en skola för alla: pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag*. Diss. Lund: Lunds universitet, 2007.
- Bengtsson, J. (1997) Didaktiska dimensioner – Möjligheter och gränser för en integrerad didaktik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 2(4), 241–261.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. (2011). *The social construction of reality [Elektronisk resurs] a treatise in the sociology of knowledge*. Open Road Integrated Media.
- Broström, S. (2015). Fritidshemmet som arena för lärande. I T. Ankerstjerne (Red.), *Perspektiv på fritidshemspedagogik* (s. 91-114). Studentlitteratur.
- Bruner, J.S. (1990). *Acts of meaning*. Harvard Univ. Press.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2. reviderade uppl.). Liber.
- Burr, V. (2015). *Social constructionism*. (3. uppl.). Routledge.
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (Red.). (2007). *Diskursanalys i praktiken*. Liber.
- Comenius, J. A. (1999). *Didactica Magna*. Studentlitteratur.
- Dahl, M. (2011). *Barns sociala liv på fritidshemmet: en studie om praktikgemenskaper och alliansbildning i egenstyrda aktiviteter*. Lic.-avh. Göteborg: Göteborgs universitet, 2011.
- Eidevald, C. & Engdahl, I. (2018). *Utbildning och undervisning i förskolan: omsorgsfullt och lekfullt stöd för lärande och utveckling*. Liber.
- Englund, T. (1990). På väg mot en pedagogisk dynamisk analys av innehållet. *Forskning om utbildning*, 17(1), s. 19-35.
- Englund, T. (2007). Om relevansen av begreppet didaktik. *Acda Didactica Norge*, 1(1), s. 1-12. DOI: 10.5617/adno.1013

- Fejes, A. & Thornberg, R. (Red.) (2019). *Handbok i kvalitativ analys* (3. uppl.). Liber.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge*. Harvester Press.
- Foucault, M. (1993). *Diskursens ordning*. Symposium.
- Gramsci, A. (1967). *En kollektiv intellektuell*. Bo Cavefors Förlag
- Haglund, B. & Andersson, S. (2009). Afterschool Programs and Leisure-Time Centres: Arenas for Learning and Leisure. *World Leisure Journal*, 51(2), 116-129. DOI: 10.1080/04419057.2009.9674594
- Haglund, B. (2016). Fritidshemmets vardagspraktik i ett nytt diskursivt landskap. *Educare 2016:1 Barndom, ungdom, kultur och lärande*, 64-85. Malmö högskola. Fakulteten för lärande och samhälle.
- Hansen Orwehag, M. & Mårdsjö Olsson, A-C. (2011). Lärande i fria miljöer. I A. Klerfelt & B. Haglund B. (Red.), *Fritidspedagogik - fritidshemmets teorier och praktiker* (s. 115–136). Liber.
- Hansen Orwehag, M. (2017). Fritidspedagogisk didaktik - att vara lärare i fritidshem. I A.S. Pihlgren (Red.), *Fritidshemmets didaktik* (2. uppl., s. 27-58). Studentlitteratur.
- Hippinen, A. (2002). *Fritidspedagog eller lärare: en studie kring yrkesvalet*. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Hjalmarsson, M. (2013). Governance and voluntariness for children in Swedish leisure-time centres – leisure-time teachers interpreting their tasks and everyday practice. *International Journal for Research on Extended Education*, 1(1), 86-95. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1251704.pdf>
- Hsieh, H-F. & Shannon, S.E. (2005). *Three Approaches to Qualitative Content Analysis*. *Qualitative Health Research*, 15(9), s. 1277-1288. doi:10.1177/1049732305276687
- Hopmann, S. (1997). Wolfgang Klafki och den tyska didaktiken. I M. Uljens (Red.). *Didaktik* (s. 198-207). Studentlitteratur.
- Howarth, D.R. (2005). Applying Discourse Theory: the Method of Articulation. I D. R. Howarth & J. Torfing (Red.), *Discourse theory in European politics: identity, policy and governance*. Palgrave Macmillan.
- Jakobsson, A. (2012). Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling - Lärande som begreppsmässig precisering och koordinering. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 17(2-4), 152-170.
- Jank, W. & Meyer, H. (2003). *Didaktische Modelle*. Cornelsen Scriptor.

- Jensen, M. (2011a). *Den fria tidens lärande*. Studentlitteratur.
- Jensen, M. (Red.) (2011b). *Lärandets grunder: teorier och perspektiv*. Studentlitteratur.
- Johansson, I. (2011). *Fritidshemspedagogik. Idé – ideal – realitet*. Liber.
- Johansson, I. & Ljusberg, A-L. (2004). *Barn i fritidshem*. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Jonsson, K. (2018). Socialt lärande: arbetet i fritidshemmet. Licentiatavhandling (sammanfattning) Västerås, Mälardalens högskola
- Kane E., Ljusberg A-L. & Larsson H. (2013). Making Magic Soup – The facilitation of play in school-age childcare. *International Journal of Play*, 2(1), 7-21.
- DOI:10.1080/21594937.2013.769814
- Kane, E. (2015). *Playing practices in school-age childcare: An action research project in Sweden and England*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Klerfelt, A. (1999). Fritidshem och skola: olika miljöer för lärande. I I. Carlgren (Red.), *Miljöer för lärande* (s. 79-101). Studentlitteratur.
- Klerfelt, A. (2007). *Barns multimediala berättande: en länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik*. Diss. (sammanfattning) Göteborg: Göteborgs universitet.
- Klerfelt, A. & Pálsdóttir, K. (2014). Fritidshem som kunskapsfält och forskningsområde. I A. Klerfelt & K. Pálsdóttir (Red.), *Fritidshjemspedagogikk, Special Issue, Barn*, 3, 5-8.
- Klerfelt, A. & Haglund, B. (2015). Walk-and-Talk Conversations: a Way to Elicit Children's Perspectives and Prominent Discourses in School-Age Educare. *International Journal for Research on Extended Education* 2(2), 119–134. [doi.org/10.3224/ijree.v2i2.19550](https://doi.org/10.3224/ijree.v2i2.19550)
- Klerfelt, A. & Stecher, L. (2018). Swedish School-Age Educare Centres and German All-Day Schools: A Bi-National Comparison of Two Prototypes of Extended Education. *International Journal for Research on Extended Education*, 6(1), 49-65. DOI: 10.3224/ijree.v6i1.05
- Klerfelt, A., Ljusberg, A.-L. & Hippinen, A. (2020). *Fritidshemmet – en internationell utblick*. För utredningen om 'Kvalité i fritidshem', Regeringskansliet.
- Kroksmark, T. & Marton, F. (Red.) (1986). *Individernas förutsättningar för utbildning och utbildningens effekter på individerna: ett symposium tillägnat Kjell Härnqvist*. Göteborg.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2001). *Hegemony and Socialist Strategy Towards a radical Democratic Politics* (2. Uppl.). Verso.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2008). *Hegemonin och den socialistiska strategin*. Glänta.

Lager, K. (2015). *I spänningsfältet mellan kontroll och utveckling*. En policystudie av systematiskt kvalitetsarbete i kommunen, förskolan och fritidshemmet. Diss: Göteborgs universitet.

Lager, K. (2018). Att undervisa i fritidshem. *Educare - Vetenskapliga Skrifter*, (2), 51 - 68. <https://doi.org/10.24834/educare.2018.2.3>

Larsson, S. (2005). *Om kvalitet i kvalitativa studier*. [Elektronisk resurs]. Nordisk Pedagogik 25(1), 16-35.

Löfdahl, A., Saar, T. & Hjalmarsson, M. (2011). Fritidshemmets potentiella didaktik och barns och pedagogers gemensamma kunskapsmöjligheter. I A. Klerfelt & B. Haglund (Red.), *Fritidspedagogik - fritidshemmets teorier och praktiker* (s. 42-60). Liber.

MAXQDA (16 april 2020). *The art of Data Analysis*. <https://www.maxqda.com/>

Nordin, H. (2013). *Fritidspedagogik - komplement eller fundament?: en bok om fritidspedagogen, skolan och samverkan i nöd och lust*. JL utbildning.

Orwehag, M. (2020). Didaktik i fritidshemmet. I B. Haglund, J. Gustafsson Nyckel & K. Lager (Red.), *Fritidshemmets pedagogik i en ny tid* (s. 139-170). Gleerups.

Pantić, N. & Wubbels, T. (2012) Competence-based teacher education: A change from Didaktik to Curriculum culture? *Journal of Curriculum Studies*, 44(1), 61-87. DOI:10.1080/00220272.2011.620633

Persson, S. (2008). *Forskning om villkor för yngre barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem*. Vetenskapsrådets rapportserie 11:2000.

Pihlgren, A.S. (2017a). *Fritidshemmets mål och resultat: att planera och utvärdera*. Studentlitteratur.

Pihlgren, A.S. (Red.) (2017b). *Fritidshemmets didaktik* (2. Uppl.). Studentlitteratur.

Platon, (2003). *Skrifter Bok 3 Staten*. Atlantis.

Regeringskansliet (19 april 2020). *En hållbar lärarutbildning (SOU 2008:109)*.

Rohlin, M. (2000). Fritidshemmets framväxt. I I. Johansson & I. Holmbäck Rolander (Red.), *Vägar till pedagogiken i förskola och fritidshem* (s. 37-67). Liber.

Rohlin, M. (2013). *Fritidshemmets historiska dilemman: en nutidshistoria om konstruktionen av fritidshemmet i samordning med skolan*. Stockholm Universitets förlag.

Selander, S. (2017). *Didaktiken efter Vygotskij – Design för lärande*. Liber.

Skolinspektionen. (2016). *Förskolans pedagogiska uppdrag – om undervisning, lärande och förskollärares ansvar*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skollagen (SFS 2010:800). Utbildningsdepartementet. Norstedts juridik.

Skolverket (2007). *Kvalitet i fritidshem: allmänna råd och kommentarer*. Skolverket.

Skolverket (2016a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2016*. (3., kompletterade uppl.). Skolverket.

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

Skolverket (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019* (6., kompletterade uppl.). Skolverket.

Svensson, P. (2019). *Diskursanalys*. Studentlitteratur.

Sverige 1968 års barnstugeutredning (1976[1974]). *Barns fritid: fritidsverksamhet för 7-12-åringar: betänkande*. Allmänna förlaget.

Sverige Utredningen om skolans inre arbete (1974). *Skolans arbetsmiljö: betänkande*. Allmänna förlaget.

Sveriges riksdag (2015). *Högre utbildning under tjugo år* (SOU 2015:70).

Terning, M. (2016). *Myter om gymnasieeleven: en diskursteoretisk studie av dominerande subjektpositioner i politiska texter 1990-2009*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.

Uljens, M. (Red.) (1997). *Didaktik - teori, reflektion, praktik*. Studentlitteratur.

Universitetskanslersämbetet (6 maj 2019). *Första resultaten klara i omfattande kvalitetsgranskning av lärarutbildningarna*.

<https://www.uka.se/om-oss/aktuellt/nyheter/2019-04-16-forsta-resultaten-klarai-omfattande-kvalitetsgranskning-av-lararutbildningarna.html>

Universitetskanslersämbetet (19 mars 2019). *Högskolekollen - UKÄ:s yttrande Grundlärarexamen, inriktning fritidshem*.

<https://www.uka.se/kvalitet--examenstillstand/resultat-fran-granskningarna-hogskolekollen/hogskolekollen.html?url=427238778%2F%2Futvardering%2F1888338&sv.url=12.794d1f901621e65b329c27f>

Utbildningsdepartementet (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet: Lpo 94, anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet*. Utbildningsdepartementet, Regeringskansliet.

Utbildningsdepartementet (SOU2015:70). *Högre utbildning under tjugo år*

<https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2015/06/sou-201570/>

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed* [Elektronisk resurs]. Vetenskapsrådet.

Vetenskapsrådet (12 november 2020). *Codex - regler och riktlinjer för forskning*. <https://www.vr.se/uppdrag/etik/codex.html>

Wahlström, N. (2016). *Läroplansteori och didaktik* (2. Uppl.). Gleerups.

Wahlström, N. (2019). *Didaktik ett professionsbegrepp*. Gleerups.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Wickman, P-O., Hamza, K. & Lundegård, I. (2018). Didaktik och didaktiska modeller för undervisning i naturvetenskapliga ämnen. *Nordina*, 14(3), 239-249.

Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Studentlitteratur.

Åkerstrøm Andersen, N. (2003). *Discursive analytical strategies: understanding Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann*. Policy Press.

Åsberg, R. (2001). Det finns inga kvalitativa metoder – och inga kvantitativa heller för den delen. Det kvalitativa-kvantitativa argumentets missvisande retorik. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 6(4), s 270–292.



## Bilaga 1 Studiens utvalda textdokument – Lärosätenas självvärderingar

Universitetskanslersämbetet (19 mars 2019). Höskolekollen - UKÄ:s yttrande Grundlärarexamen, inriktning fritidshem.

<https://www.uka.se/kvalitet--examenstillstand/resultat-fran-granskningarna-hogskolekollen/hogskolekollen.html?url=427238778%2Fsearch&sv.url=12.794d1f901621e65b329c27f>

Bilaga 1:1 Självvärdering lärosäte 1

Bilaga 1:2 Självvärdering lärosäte 2

Bilaga 1:3 Självvärdering lärosäte 3

Bilaga 1:4 Självvärdering lärosäte 4

Bilaga 1:5 Självvärdering lärosäte 5

Bilaga 1:6 Självvärdering lärosäte 6

Bilaga 1:7 Självvärdering lärosäte 7

Bilaga 1:8 Självvärdering lärosäte 8

Bilaga 1:9 Självvärdering lärosäte 9

Bilaga 1:10 Självvärdering lärosäte 10

Bilaga 1:11 Självvärdering lärosäte 11

Bilaga 1:12 Självvärdering lärosäte 12

## Bilaga 2 Studiens utvalda textdokument – UKÄ:S yttranden

Universitetskanslersämbetet (19 mars 2019). Högskolekollen - UKÄ:s yttrande  
Grundlärarexamen, inriktning fritidshem.

<https://www.uka.se/kvalitet--examenstillstand/resultatfrangranskningarnahogskolekollen/hogskolekollen.html>

Bilaga 2:1 Bedömargrupp 1: Lärosäte 1-4

Bilaga 2:2 Bedömargrupp 2: Lärosäte 5-8

Bilaga 2:3 Bedömargrupp 3: Lärosäte 9-12



