

2025:1

doi: 10.63310/edu.2025.1.48262

”Jag råkade med meningen” — Elevers förståelse av att säga förlåt i en fritidshemskontext

Maria Rubin

<https://orcid.org/0000-0003-3813-5915>
maria.rubin@mau.se

Charlotte Tullgren

<https://orcid.org/0000-0002-6451-0611>
charlotte.tullgren@hkr.se

Madeleine Arenhill-Beckman

<https://orcid.org/0000-0003-4336-1781>
madeleine.beckman@hkr.se

In School-age Educare, the concept of teaching should be interpreted broadly to encompass care as well as development and learning. As outlined in the steering documents for School-age Educare, opportunities should be provided for pupils to engage in discussions on ethical issues and their own everyday lives. Through teaching, students should be supported in testing their own and others' ideas in dialogue and interaction. The objective of this study is to contribute with knowledge regarding specific teaching activities in fostering comprehension of the concept "forgiveness" within the context of the school-age Educare. The study employs a practice-oriented approach, drawing inspiration from Learning Study, and has been conducted in collaboration with teachers in School-age Educare. The material comprises nine video-recorded interviews and video observation of three conversations between students and teachers discussing a film or story that focuses on the learning object of forgiveness. The method of analysis was based on a variation theory approach, whereby categories were distinguished based on the students' understanding and the critical aspects that emerged. The analysis thus follows the understanding of the learning object and its critical aspects. The students' understanding of forgiveness evolved from a narrow conception of the concept as a mere verbal expression of regret to a more nuanced understanding of its multifaceted nature.



They began to perceive forgiveness as a process of taking responsibility, making amends, and relating to the other students in a way that acknowledges their sorrow. The results demonstrate how teaching fosters deeper insights into the concept of forgiveness and provides opportunities for students to engage in meaningful conversations in School-age Educare. These conversations are informed by the students' evolving social, language, and conceptual development.

Keywords: fritidshem, språk- och begreppsutveckling, undervisningsaktiviteter, sociala och empatiska förmågor

Introduktion

I fritidshemspedagogik är det centralt att utifrån spontana vardagssituationer och barns¹ intressen och frågor skapa gynnsamma undervisningssituationer för barns utveckling (Ackesjö & Haglund, 2021). Läroplanen understryker att elever genom undervisningen ska få stöd i att pröva egna och andras idéer i samtal och samspel med varandra. På olika sätt ska möjlighet ges till att ”samtala, lyssna, ställa frågor samt framföra egna tankar, åsikter och argument om olika områden, till exempel etiska frågor och vardagliga händelser” (Skolverket, 2022). Det är också avgörande både i sociala relationer och för hur barn kan hantera konflikter i vardagen att barns känslor och åsikter får komma till uttryck och bli benämnda (Bruce m.fl., 2024). Även i skolans kontext är det därför en förutsättning för elevers lyssnande, samtalande och möjlighet att ställa frågor att eleverna har ”ord och begrepp som uttrycker behov, känslor, kunskaper och åsikter” (Skolverket, 2022).

Med detta som bakgrund fokuserar artikeln på undervisning i fritidshemmet utifrån uppdraget att stödja elevers språkutveckling av ord och begrepp som används i spontana vardagssituationer och i sociala relationer. Genom analys av några undervisningsaktiviteter studeras hur lärare i fritidshemmet kan planera och genomföra undervisning som skapar förutsättningar för elever att dela och utbyta erfarenheter.

1 I artikeln används termen barn när refererad forskning använder denna term. När den genomförda studien åsyftas används elever utifrån termens användning i Lgr22 (Skolverket, 2022).

Syfte och forskningsfrågor

Studiens syfte är att bidra med kunskap om hur variationsteoretiskt grundade undervisningsaktiviteter kan skapa förutsättningar för elevers förståelse av begreppet "förlåt". Två forskningsfrågor vägleder studien:

- På vilka olika sätt erbjuder läraren möjligheter för eleverna att urskilja och uttrycka sin förståelse?
- Hur uttrycker och fördjupar eleverna sin förståelse i relation till undervisningsaktiviteterna?

Avslutningsvis i studien diskuteras också fritidshemmets potential i att skapa förutsättningar för elevers språk- och kunskapsutveckling inom ramen för det som är fritidshemmets skol-, och ämnesspråk.

Undervisning och lärares handlingar

Idag befinner sig fritidshemmet i ett spänningsfält med en pågående diskussion om vad undervisning i fritidshemmet är, kan och ska vara (Ackesjö & Dahl, 2022; Ackesjö & Haglund, 2021; Perselli & Haglund, 2022). Undervisningen ska i fritidshemmets kontext och enligt Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Skolverket, 2022) ges en vid tolkning och omfatta såväl omsorg som utveckling och lärande. Det förändrade uppdraget diskuteras utifrån att fritidshemmet har gått från att vara en social arena kopplad till rekreation och omsorg till att alltmer ses i ett utbildningspedagogiskt perspektiv (Haglund, 2009, 2016). Samtidigt som lärare i fritidshem liksom tidigare arbetar med exempelvis sociala relationer sker det på ett nytt sätt med hjälp av systematisk dokumentation, utvärdering och uppföljning av arbetet. Tidigare studier visar att fritidshemmet befinner sig i ett spänningsfält mellan en socialpedagogisk diskurs och en utbildningsdiskurs där fritidshemmets tradition av omsorg och fokus på relationer möter skolvärldens tydligare fokus på mål, individuella prestationer och bedömning (Lager, 2015). Spänningen mellan det pedagogiska uppdraget och omsorgsuppdraget har åskådliggjorts av Boström och Berg (2018) i deras studie av läroplansimplementering där de beskriver strategier som lärare i fritidshem använder sig av i sin undervisning för att förstå och genomföra uppdraget att stimulera elevers lärande och utveckling. De visar, liksom Lager (2018) som följt undervisningens faser av planering, genomförande, dokumentation, utvärdering och uppföljning, hur det i

fritidshemmet finns ett samtidigt fokus på att både lära barn att leka med varandra, visa omsorg och på lärande och utveckling.

Undervisningen i fritidshemmet vilar på några grundantaganden om lärares undervisningshandlingar och sätt att se på lärande som innebär att lärtillfällen uppstår i stunden i den aktuella kontexten, att gruppen används som verktyg i undervisningen och att barn får komma till tals (Orwehag, 2020). Johansson och Ljusberg (2004) ger exempel på hur lärare i fritidshem använder sig själva som redskap i sin pedagogiska verksamhet genom att i stunden och utifrån de situationer som uppstår fånga barns tankar. På liknande sätt har Hippinen Ahlgren (2021) visat hur lärarens undervisningskunskap tar sig uttryck som handlingsberedskap när lärare i fritidshemmet fångar upp de situationer som uppstår och anpassar och förändrar den ursprungliga planeringen utifrån det som sker i stunden i interaktionen mellan lärare och barn. Även Ackesjö och Haglund (2021) beskriver förhållandet mellan att undervisningen i fritidshemmet är planerad och leds av lärare samtidigt som metoder och undervisningsformer varierar beroende på den pedagogiska kontexten och är något som kan komma till uttryck även i spontana vardagssituationer. Grunden för fritidshemspedagogiken ligger således i att ta sin utgångspunkt i barns intressen och frågor och utifrån det skapa situationer som är gynnsamma för barns utveckling. Haglund (2016) beskriver hur ett spänningsförhållande uppstår just i brytpunkten mellan barns frihet och möjlighet att välja innehåll samtidigt som aktiviteterna i fritidshemmet ska vara givande för barnen och i förlängningen för samhället. I en forskningssammanställning av Skolforskningsinstitutet (2021), påvisas ett starkt samband mellan undervisning och omsorg och exempel ges på hur lärarna genom observationer skaffar sig kunskap om elevernas intressen och behov. Utifrån denna kunskap planeras ofta verksamheten för att med ett medvetet förhållningssätt skapa meningsfulla sammanhang i syfte att stimulera och stödja såväl gruppens som individens utveckling. När lärarna arbetar nära elever kan de både i samtal och genom att lyssna bekräfta känslor och tankar och på det viset också bidra till en ökad självkänsla och goda sociala relationer (Skolforskningsinstitutet, 2021).

Undervisning och sociala relationer

Flera studier visar på betydelsen av det vardagliga arbetet med barns sociala relationer i fritidshemmet och hur det arbetet tar sig uttryck (Jonsson & Lillvist, 2019; Lundbäck, 2022).

EDUCARE

Förmågan att kunna fatta gemensamma beslut, med insikt i hur konflikter kan hanteras på ett konstruktivt sätt, ligger till grund för elevers möjligheter att skapa och upprätthålla goda relationer samt samarbeta utifrån ett demokratiskt och empatiskt förhållningssätt (Skolverket, 2022). Fritidshemmet ska alltså erbjuda en verksamhet där demokratiska värderingar och principer bearbetas och förstås i sammanhang som elever känner igen sig i och kan relatera till.

På liknande sätt beskriver Haglund (2016) hur lärare som många gånger intar en perifer position för att observera lek och barnens fria aktiviteter intar en betydligt mer central position när det kommer till att stödja sociala relationer. Även Lundbäck (2022) understryker i sin studie att fritidshemmets pedagogik är socialt orienterad vilket innebär en pedagogik med fokus på gemenskap och samtal där relationer är i fokus. Resultatet visar att det sociala lärandet uppfattas som avgörande för elevers utveckling och att det arbetet är i fokus när lärare beskriver sitt uppdrag. Lärarna beskriver att det är med utgångspunkt i elevers sociala relationer som de organiserar sin undervisning och att de ser sig som viktiga förebilder. I relation till att stödja elever i sociala relationer blir också undervisning som stödjer språk- och kommunikation centralt. Språklig förmåga handlar både om att förstå och göra sig förstådd i kommunikativt samspel, något som inte minst är centralt för att påverka sådant som rör en själv som barn (Lenninger, 2019). Resultaten överensstämmer med hur målen för arbetet med elevers sociala kompetens uttrycks i läroplanens centrala innehåll som handlar om att knyta hållbara vänskapsband, att behandla andra väl, känna skillnad mellan rätt och fel, kunna säga vad man tycker och att lära sig att lösa konflikter.

Undervisning som stödjer språk och kommunikation

Undervisning som stödjer elevers språk- och kommunikation är grundläggande i fritidshemmets uppdrag av såväl omsorg, lärande och utveckling (Skolverket, 2022). I läroplanens centrala innehåll uttrycks det bland annat genom att undervisningen skall behandla ”ord och begrepp som uttrycker behov, känslor, kunskaper och åsikter. Hur ord och yttranden kan uppfattas av och påverka en själv och andra” (Skolverket, 2022). Fritidshemmet ska alltså stödja elever i att både få uttrycka vad de tänker, känner och tycker och i att lyssna in och hörsamma vad andra elever ger uttryck för.

I relation till fritidshemmet visar samtidigt Skolinspektionens (2018) granskning att en majoritet av fritidshem behöver utveckla den undervisning som stödjer elevers kommunikativa förmågor, exempelvis när det gäller samtal om sådant som upplevs och läses. Aktiviteter runt läsning som syftar till att stärka elevers utveckling av literacy har i högre grad fokuserat på skolan före

fritidshemmet (Lago & Böttrius, 2021). Den språkliga miljön behöver således organiseras i fritidshemmet så att elever får stöd i sin språkutveckling och i att utveckla litteracitet (Dahlström m.fl. 2023), vilket också gäller i relation till elever i behov av särskilt stöd (Lundbäck, 2022).

Idag är det också välkänt att elevers socioekonomiska förutsättningar har avgörande betydelse för hur elever klarar grundskolan, vilket inte minst gäller för elever födda utomlands (Skolverket, 2018). Språkliga förutsättningar skiljer sig således åt både mellan elever, inom en och samma elevgrupp och mellan elevgrupper och skolor (Axelsson & Magnusson, 2012; Skolverket, 2018). Fritidshemmets undervisning är liksom skolan exempel på en kommunikativ praktik där elever förväntas att förstå och använda begrepp som inte är självklart bekanta (Säljö, 2000). Många elever lär sig också det svenska språket parallellt med kunskapsinhämtning vilket ställer krav på att alla lärare arbetar såväl språk- som kunskapsutvecklande (Axelsson & Magnusson, 2012). Det kräver ett medvetet språkinriktat förhållningssätt som i fritidshemmets undervisning tar sin utgångspunkt i elevers kontext och erfarenheter, erbjuder hög grad av språklig aktivitet samt språklig stöttning (Hajer, 2018; Hajer & Meestringa, 2020; Rubin, 2019).

Förhållandet mellan elevers befintliga vardagsspråk och ett skol-, och ämnesspråk har länge uppmärksammats i relation till skolan inom forskning om språkdiraktiska modeller i relation till språk- och kunskapsutvecklande undervisning (Brinton m.fl. 2003; Rubin, 2019). Hur undervisningsaktiviteter organiseras förstås som väsentligt i relation till att elever fördjupar sitt vardagsspråk och efterhand erövrar ett skol-, och ämnesspråk. Det ses därför som betydelsefullt att lärare explicit uppmärksammar språkliga aspekter och stödjer elevers deltagande i samtal (Gibbons, 2006; Lyster & Ballinger, 2011). Risken finns att lärare adresserar språkets alla delar på ett alltför översiktligt sätt, utifrån ett metaspråkligt perspektiv (Magnusson m.fl., 2016). Det motsatta, det vill säga när man avgränsar genom att snäva in sig på en enda språklig aspekt, exempelvis språkljud i uttal, fonologin, innebär en risk att gå miste om en djupare och mer förankrad begreppsutveckling. Istället poängteras vikten av ett funktionaliserat synsätt eftersom språkutveckling sker i sammanhang och i meningsskapande relationer (Halliday & Webster, 2016). Det gäller inte minst i relation till fritidshemmets kontext där det kan vara svårt att avgränsa till tid, rum eller aktivitet eftersom språkutvecklande aktiviteter pågår hela dagen, i alla situationer. Tidigare forskning i relation till skolan har visat att elevers språkliga deltagande skiljer sig åt i olika ämnen och kontexter (Hajer, 2000). Hammond & Gibbons (2005) har också visat på vikten av att läraren

EDUCARE

tillför stöttning, scaffolding, både planerad ”makro-stöttning” och improviserad ”mikro-stöttning” (s. 12) som sker av läraren i stunden. Det innebär att läraren visar sig genuint intresserad av vad eleven har att säga och av att dela erfarenheter. Stöttning uppstår också när lärare blickar tillbaka till tidigare uppgifter, förevisar och modellerar ett ämnesinnehåll och när elever får tanketid, möjlighet att utveckla sina svar och när läraren formulerar om vad som sagts (Gibbons, 2006; Hammond & Gibbons, 2005). Det sätter fokus på fritidshemmets specifika förutsättningar för att stödja elevers språkutveckling. Fritidshemmets kontext har här sin unika särart med möjlighet till ett aktivt och upplevelsebaserat lärande där undervisningsaktiviteter och hur läraren tillför stöttning i kommunikationen kan stödja elevernas språk- och begreppsutveckling. För att elever ska erövra vetenskapliga begrepp och ett skol- och ämnesspråk betonas vikten av att undervisningsaktiviteter både är vardagsnära och ger möjlighet för elever att samtala om och använda begrepp i undervisningen (Hajer & Meestringa, 2020). I fritidshemmets undervisning är ord, begrepp och erfarenheter intimt sammankopplade med sociala relationer, värdegrund och empatisk förmåga (Hjalmarsson, 2018; Närvänen & Elvstrand 2014).

Förlåt som uttryck för empati

Forskning som berör elever och lärares erfarenheter av begrepp som reglerar social samvaro är begränsad. Däremot har detta studerats i relation till yngre barn, exempelvis utifrån hur barn förstår samtalsituationer (Lenninger, 2019). Lenninger beskriver att barns förståelse varierar och att mer kunskap behövs. Från tidigare forskning av Holmström (2015) om barns språkutveckling vet vi att en tematiskt sammanhållen tydlig kontext kan stimulera språklig begreppsförståelse och lexikal organisation, det vill säga hur elever associerar utifrån ord och grupperar ord i semantiska fält. I barns interaktion finns en mängd innehållsbärande byggstenar, begrepp, som i det sociala sker i mellanrummen och i ”förfarten”, ofta spontant, snabbt och ofreflekterat. För både yngre barn och elever i skolan är ett sådant begrepp ordet ”förlåt”. Begreppet ”förlåt” som är i fokus här utgörs av imperativformen av verbet förlåta. Förlåt som interjektion och imperativform av verbformen förlåta är enligt SAOB belagt sedan början av 1600-talet och ger ”uttryck för önskan att bli förlåten”. Begreppet omfattar således ett görande där det finns både en avsändare och en mottagare.

Några forskningsfokus kan skönjas i relation till förlåt som begrepp och talhandling i en skolkontext. Förlåt knyts exempelvis till barns socioemotionella utveckling och möjligheter att

uttrycka känslor (Arda Tuncdemir m.fl., 2022). Internationellt framträder insatser som interventionsstudier med syfte att till exempel stödja barn med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar som autism (Everard, 2018). Det går också att utläsa hur fokus i en del studier riktas mot barns medvetenhet om vad yttrandet ges för innebörd för avsändare och mottagare, medan det i andra riktas mot hur barn över tid utvecklar och fördjupar förståelsen av begreppets innebörd (Smith m.fl., 2018). Det senare handlar exempelvis om huruvida barn förstår en ursäkt som uppriktig och/eller som anpassning i interaktion med någon annan. Nationellt nämns förlåt även i Skolverkets (2022) fokus på skolans värdegrundsarbete och arbete med trygghet och empati som förebyggande för kränkande behandling.

Sammantaget går det att urskilja att a) begreppet förstås ur ett individfokus i relation till det enskilda barnets agerande och barns förståelse av begreppets innebörd; b) begreppet förstås utifrån fokus på förhållandet mellan avsändare och mottagare samt; c) att begreppet förstås med fokus på kontexten där begreppet yttras.

Teoretiskt avstamp

Studien har inspirerats av Learning Study och använder begrepp från variationsteorin. I variationsteorin är *urskiljning*, *samtidighet* och *variation* centrala begrepp (Marton & Booth, 1997; Marton, 2005). Variation handlar om att eleven ska kunna få syn på aspekter av lärandeobjektet på olika sätt och där lärandeobjektet sätts i kontrast till annat för att skapa variation. Centralt är att lärande riktas mot något, ”ett objekt, ett fenomen eller en förmåga” (Holmqvist, 2021, s. 27) För att till exempel förstå ett lärandeobjekt som ”värme” underlättar det att förstå vad ”kyla” är. Genom att erbjuda båda perspektiven samtidigt kan det som utmärker lärandeobjektet urskiljas. Det handlar om att erbjuda den lärande att få syn på, urskilja, sådant som denne ännu inte har förstått, det som för tillfället utgör en *kritisk aspekt* av lärandeobjektet. Att få syn på aspekter som är kritiska och avgörande för en företeelse är alltså nödvändigt för att den lärande ska kunna utveckla sin förståelse (Marton & Lo, 2007). Fokus riktas därför mot hur innehållet presenteras och hur det ”erbjuds och tas emot av eleverna” (Holmqvist, 2021, s. 28). Det är när den lärande utskiljer kritiska aspekter av ett visst lärandeobjekt som lärande sker. I den här studien innebär detta att undersöka elevernas förståelse av begreppet förlåt (lärandeobjektet), vad eleverna inledningsvis urskiljer och

vilka kritiska aspekter som undervisningen ska fokusera för att eleverna ska kunna utveckla sin förståelse.

Metod och analys

Studiens design har inspirerats av Learning Study, en modell för praxisnära forskning som bygger på kollegialt samarbete och som tar sin utgångspunkt i variationsteorin. Det innebär ett praktiknära upplägg där studiens utformning och genomförande görs i nära samarbete med lärarna i den studerade gruppen (Holmqvist, 2017; Marton, 2005). I Learning Study läggs fokus på kritiska aspekter av ett specifikt lärandeobjekt, där lärande förstås som en fråga om att uppfatta, erfara och förstå något nytt (Marton & Lo, 2007). En Learning Study genomförs i cykler av undervisning där presentationen av lärandeobjektet förtydligas och förfinas efter hand. Undervisningen föregås av ett förtest för att kartlägga gruppens nuvarande förståelse och för att jämföra med ett eftertest som genomförs efter undervisningen.

Att föreliggande studie är “inspirerad av” Learning Study innebär att vi har tagit fasta på vissa begrepp och tillvägagångssätt i Learning Study men inte följt den cykliska processen fullt ut. Utbrottet av Covid-19 och den efterföljande nedstängningen innebar att processen blev avbruten och fördröjd. Förtest och tre aktiviteter (lektioner) har genomförts men i ett utdraget förlopp under ett års tid. I planerandet och genomförandet har begrepp från variationsteori och Learning Study använts. Vi har tagit fasta på betydelsen av ett väl avgränsat lärandeobjekt, begreppet förlåt, fokus på kritiska aspekter som förknippas med lärandeobjektet samt det kollegiala upplägget av studiens genomförande.

Urval

Projektet är finansierat av Forskningsplattformen Lärande i Samverkan (FpLiS) vid HKR, vilket innebär att projektet är planerat och genomfört i samarbete mellan Högskolan Kristianstad och en mellanstor skola i södra Sverige. Projektet startade hösten 2019 med att flera arbetslag på den aktuella skolans fritidshem erbjöds att vara med i projektet. Lärarna i ett av arbetslagen anmälde sitt intresse och därmed kom eleverna på det fritidshemmet att inkluderas i studien. Lärarna som deltog var båda grundlärare med inriktning mot arbete i fritidshem, och kallas här Kim och Petra. I de inledande samtalen och i genomförandet av filmen deltog båda lärarna, därefter avslutade Petra sin anställning och Kim fortsatte på egen hand.

Urvalet bestod av elever i åldern 6-8 år som var inskrivna på fritidshemmet vid varje insamlingstillfälle. Samtliga vårdnadshavare fick hemskickat en medgivandeblankett som beskrev studiens syfte och genomförande. Eleverna på avdelningen fick information om den planerade studien och hur undervisningsaktiviteterna skulle genomföras. De blev i samband med informationen tillfrågade om deltagande i studien tillsammans med information om att det när som helst går att avbryta sitt deltagande. En återkommande dialog fanns också riktad till eleverna för att säkerställa deras möjligheter och rättigheter att ställa frågor under forskningsprocessens gång (Lundy & McEvoy, 2012). För att säkerställa detta informerades också eleverna på nytt inför varje undervisningstillfälle. Utifrån den inledande informationen skedde ett första urval baserat på vilka som var närvarande på fritidshemmet vid det aktuella tillfället och som uttryckligen ville delta och där medgivande fanns. Tabellen nedan visar på antalet elever som deltog vid respektive undervisningsaktivitet. Vilka elever det blev avgjordes av vilka som var närvarande i fritidshemmet vid tillfället för studien samt av vilka som själva uttryckte att de ville delta i aktiviteten. Detta innebär att vilka elever som deltog vid de olika undervisningsaktiviteterna delvis varierade. Elever som valde att inte delta i studien ägnade sig åt andra aktiviteter i fritidshemmet. I tabellen nedan anges också antalet inskrivna elever vid tillfället för studien. Alla elever som deltog i studien är flerspråkiga och en stor andel har svenska som sitt andraspråk.

Figur 1

Översikt över urval och empiri:

		Antal inskrivna elever på avdelningen	Antal elever som deltar i aktiviteten	Längd på film
Våren 2020	Förttest	33	9	28 min, 18 sek
Hösten 2020	Undervisningssituation 1 Samtal efter berättelse	33	7	8 min
Hösten 2020	Undervisningssituation 2 Samtal efter film	33	5	21min
Hösten 2020	Undervisningssituation 3 Samtal efter berättelse	33	6	17 min

Genomförande

Studiens design har vuxit fram tillsammans med lärarna och deras erfarenheter av den aktuella elevgruppen har legat till grund för val av lärandeobjekt. Studien inleddes med samtal mellan forskarna och lärarna på fritidshemmet och fokus var initialt på språkutveckling. Lärarna beskrev hur elever kan ha svårt att förstå innebörden i vissa begrepp som samtidigt har betydelse för kommunikationen och den sociala samvaron mellan elever och mellan lärare och elev. Ett sådant begrepp som lärarna beskrev som svårt för elever att förstå innebörden av var ”förlåt”. Lärarna menade att elever uppmanas att säga förlåt men att det kan sägas slentrianmässigt utan förståelse för ordets djupare innebörd. Genom att fokusera kritiska aspekter av begreppet förlåt, innebär det som eleverna på fritidshemmet ännu inte urskilt, ville lärarna genom studien bidra till elevernas språkliga och sociala utveckling.

När lärandeobjektet ”förlåt” bestämts genomfördes våren 2020 ett förtest i form av intervjuer med eleverna enskilt. Därigenom gavs möjlighet att fånga elevernas förståelse av begreppet förlåt. Analysen av intervjuerna visade inledningsvis på att eleverna fokuserade på “att säga förlåt” men att de inte urskilt förlåtets mottagare, alltså den som ska förlåta. Detta låg sedan till grund för planeringen av den kommande undervisningen. Utifrån analysen av de inledande screeningintervjuerna skrev lärarna, här kallade för Kim och Petra, fram en berättelse som lästes upp i undervisningsaktivitet 1. Det som framträder som kritisk aspekt och som eleverna ännu inte urskiljer i aktiviteten skapade sedan utgångspunkt för undervisningsaktivitet 2. På liknande sätt skapade det som eleverna ännu inte urskilt i undervisningsaktivitet 2 utgångspunkt för undervisningsaktivitet 3. I samtliga undervisningsaktiviteter ställer läraren den återkommande frågan: Vad ska pojken respektive flickan göra?

Det insamlade datamaterialet består av videoobservation av inledande intervjuer samt av tre videoinspelade undervisningssituationer som utgörs av samtal mellan lärare och elever. Innehållet i undervisningsaktiviteterna och hur de följde på varandra i analysen sammanfattas i nedanstående tabell.

Tabell 1

Tabell över analys

Tillfälle	Innehåll	Längd på film
Undervisningsaktivitet 1	Fritidshemsläraren Kim läser en berättelse som handlar om	8 min
Uppläst berättelse och samtal	pojke som hittar sin kompis mobiltelefon. Han lägger telefon bakficka och sätter sig ner och när han en stund senare tillbaka telefonen till flickan upptäcker hon att telefonens sl trasig. Kim frågar vad eleverna tycker att flickan respektive pojken ska göra när det uppdagas att flickans mobiltelefon har gått sönder.	
Kritisk aspekt	Mottagaren av ett förlåt	
Förändring i relation till undervisningsaktivitet 2	Mottagaren av förlåt är ännu inte urskilt hos eleverna. Fokus i aktivitet 2 riktas mot mottagaren och mot att göra förlåt genom att ställa till rätta. I berättelsen får mottagaren av förlåt bestämma hur hon ska kompenseras för handlingen som är bakgrunden till att säga förlåt.	
Undervisnings- aktivitet 2	Motsvarande berättelse som i undervisningsaktivitet 1	21 min
Filmatisering och samtal	dramatiseras och filmas av lärarna. I filmen gestaltar lärarna två elever, en pojke och en flicka. Berättelsen är i grunden densamma, den ena av dem råkar ta sönder den andres mobiltelefon och ber om förlåtelse för detta. Som kompensation för vad som hänt får flickan bestämma nästa lek. Efter att eleverna tittat på filmen samtalar läraren med eleverna och frågar vad eleverna tycker att pojken respektive flickan ska göra.	
Kritisk aspekt	Mottagaren som kritisk aspekt kvarstår och eleverna har fortfarande fokus på vad pojken ska göra. Det är fortsatt tydligt att flickan är aktiv mottagare och den som avgör om ett förlåt tas emot eller ej. Eleverna urskiljer delvis pojken som den som bär ansvaret för händelsen och att han gör handlingen med mening. Det är däremot fortsatt tydligt vad som behöver ske mellan flickan och pojken för att ett förlåt ska tas emot.	
Förändring i relation till undervisningsaktivitet 3	I den reviderade berättelsen i aktivitet 3 utgår från samma händelseförlopp som tidigare men pojkens avsikt blir tydligare. Genom att pojken gör handlingen med avsikt	

	förstärks skillnaden mellan att förlåta det som görs med avsikt eller inte.	
	Det förtydligas också att flickan är den som kan förlåta om hon vill, och därigenom den som kan bestämma vad som krävs av pojken för att ett förlåt ska accepteras.	
Undervisnings-aktivitet 3	I berättelsen glömmer flickan sin telefon. Pojken hittar	17 min
Uppläst berättelse och samtal	telefonen och tänker lämna tillbaka den. Men innan han ger den till flickan vill han testa om telefonen håller för att släppa i marken. Det gör den inte utan den går sönder och flickan blir ledsen.	
	Efter att eleverna tittat på filmen samtalar läraren med eleverna och fråga vad eleverna tycker att pojken respektive flickan ska göra.	
Kritisk aspekt	Eleverna urskiljer mottagaren som den som aktivt förlåter som kritisk aspekt.	

Inför analysen transkriberades inspelningarna sin helhet genom att en bastranskription användes. Det innebär enligt Norrby (2004) att till exempel småord och upprepningar utelämnas.

Analysen utgick från en variationsteoretisk ansats genom att berättelsens handling utgår från samma etiska dilemma där en (flickan) blir drabbad av något som en annan (pojken) orsakar. I berättelsen är det etiska dilemmat konstant medan fokus och kritisk aspekt flyttas från den (pojken) som ska säga och göra förlåt till den (flickan) som har avgörandet i att förlåta eller inte. Elevernas varierade förståelse gestaltas genom de kritiska aspekter som framträder med anledning av lärarens fråga om vad flickan och pojken ska göra utifrån det som berättas. I analysen framträder mottagaren av ett förlåt som kritisk aspekt, det vill säga vad eleverna ännu inte hade urskilt av "förlåt" och vad det innebär att både förlåta och att bli förlåten.

Studien tilldelades projektmedel av forskningsplattformens (FpLis) vetenskapliga råd vid Högskolan Kristianstad. Vid ansökningsförfarandet genomgick projektbeskrivningen en granskning av forskningsplattformens vetenskapliga råd, vilket också innefattade de etiska överväganden som studiens forskning med barn innebär.

Genomgående har hänsyn tagits till Vetenskapsrådets individskydds krav (Vetenskapsrådet, 2024). *Informationskravet* har mötts genom att noga berätta om studiens syfte, *samtyckeskravet* genom att

skicka ut missivbrev till eleverna och till elevernas vårdnadshavare för att fråga om de samtycker till att deras barn får delta. Under forskningsprocessens gång uppmärksammades eleverna på möjligheten att avbryta sitt deltagande och inte närvara i undervisningen. *Nyttjandekravet* togs det hänsyn till genom att informera om att all insamlad data endast kommer att användas i denna studie, samt slutligen *konfidentialitetskravet*, genom att alla namn, såväl på personer som skola, har avidentifierats (Vetenskapsrådet, 2024).

I forskning med människor, och i synnerhet barn, är det nödvändigt att ta hänsyn till den maktobalans som finns mellan forskare och de som deltar i studien (Quennerstedt m.fl., 2014). Snarare än att endast hantera de risker som kan uppstå, handlar det om att få syn på och hantera de maktrelationer som är i spel genom hela forskningsprocessen. Inför varje moment har etiska ställningstaganden gjorts där barns möjligheter att delta har beaktats. Det innebär att redan i valet av lärandeobjekt och forskningsfråga fördes diskussioner om vad barn kan uttala sig om och vad som kan bli känsligt för barn, för att inte försätta dem i en etiskt svår situation. Eleverna har haft möjlighet att i varje moment välja deltagande. Fritidshemmets verksamhet bygger på elevernas val av aktivitet och därför är de vana att få välja om de vill delta i en aktivitet eller ej. Så var också fallet i genomförandet av studien. Läraren erbjöd eleverna deltagande i undervisningsaktiviteten och de som ville deltog. Eleverna påmindes också om att aktiviteten gjordes inom ramen för den studie som pågick på avdelningen och att samtalet spelades in. Under aktiviteterna var läraren lyhörd för elevernas berättelser och ställde uppsamlade och framåtsyftande frågor, men hade också en känslighet för elevernas signaler och gjorde också avvägningar kring när det var dags att avsluta aktiviteten.

Resultat

Resultatet presenteras i kronologisk ordning med start i vad som framkommit under de inledande intervjuerna, följt av resultatet från de tre filmade samtalen.

Att säga förlåt

I det inledande förtestet uttrycker eleverna som svar på frågan vad begreppet ”förlåt” betyder att det betyder att man har gjort något som inte är bra. När det har hänt är det, enligt eleverna, bra att säga förlåt:

Kim: Vad betyder förlåt?

Zelma: Om man har gjort något dumt så ska man alltid säga förlåt för det är det snällaste man kan säga. (Förtest)

Begreppet inbegriper för flera av eleverna en aktiv social handling i syfte att ställa till rätta. Det används vid situationer där man själv eller någon annan har blivit utsatt för något fysiskt, till exempel att någon har blivit slagen eller puttrad. Greta, Mika och Charlie säger att det används ”när jag har sparkat och sånt”, ”när man puttar någon man ska säga förlåt” och ”om man slog nån måste man säga till han förlåt”. På liknande sätt uttrycker Amir att det är när ”någon annan slår” och han ger exempel på hur det är när någon inte säger förlåt:

Amir: Han (Alfons) hela tiden går så efter oss och gör ”fuck you” och han förstår ingenting [slår med fingret mot huvudet]. Och vi fråga han vi vill leka själva. Vi leker roligt. Han vill efter oss. Han vill inte bli snäll. Och han är inte snäll.

Intervjuare: Säger han inte förlåt?

Amir: Nej ingen säger förlåt. Men vi leker han hela tiden kommer, kommer, kommer, kommer

Intervjuare: Jag förstår.

Amir: Och han inte säger förlåt [slår ut med armarna]. Han puttar, han puttar min kompis Tareq. Sen Tareq ledsen han skratta och jag säger till han förlåt. Han säger ”Nej, jag vill inte säga förlåt till er”. (Förtest)

Att säga förlåt verkar för eleverna också innebära att den negativa handlingen inte ska upprepas. Greta uttrycker till exempel att det betyder att ”jag kommer inte göra det tillbaks mer” och Charlie uttrycker det på liknande sätt:

Charlie: Att man slog nån, om man slog nån måste man säga till han förlåt

Intervjuare: Varför måste man det?

Charlie: Därför att be om förlåt att man ska inte göra det en gång till. (Förtest)

Genom att säga förlåt uttrycker man även att handlingen inte är avsiktlig, till exempel säger Signe att förlåt betyder ”att det inte var meningen att jag råka putta dig”.

Sammanfattningsvis visade intervjuerna att för eleverna är innebörden av begreppet förlåt knutet till en negativ händelse som ofta föranleds av en fysisk handling där någon har gjort eller utsatt någon för något. Genom att använda begreppet visar eleverna att handlingen inte har varit avsiktlig och att den inte ska upprepas.

I elevernas tal saknas mottagarens perspektiv, att vara den som förväntas förlåta. Eleverna verkar uppfatta att det räcker att man säger ”förlåt” och att inte göra det igen, oavsett hur den som mottar förlåtet uppfattar situationen och är beredd att förlåta. Därmed framträder en mottagare av ett förlåt som en kritisk aspekt, något som eleverna ännu inte har urskilt. Med den utgångspunkten skapar lärarna Petra och Kim en berättelse där det finns både en tydlig avsändare och mottagare av att säga förlåt. Utifrån berättelsen samtalar läraren och elevgruppen om att säga förlåt och hur man kan reagera på att få ett förlåt.

Att säga förlåt — en relationell handling

I den andra kategorin “att göra förlåt” tar eleverna i större utsträckning “den andres” perspektiv och urskiljer att det inte alltid räcker att säga själva ordet “förlåt”. Läraren bidrar till att synliggöra den andres perspektiv med hjälp av berättelsen och efterföljande frågor (undervisningsaktivitet 1). Läraren Kim läser berättelsen högt för elevgruppen:

En flicka glömmer sin telefon som en kompis till henne, en pojke hittar. Han lägger telefonen i sin bakficka och sätter sig ner och när han senare lämnar tillbaka telefonen upptäcker flickan att telefonens skärm är trasig. Kims samtal med elevgruppen inleds med frågan om vad eleverna tycker att flickan respektive pojken ska göra när det uppdragas att flickans mobiltelefon har gått sönder.

I samtalet i undervisningsaktiviteten framträder att eleverna har urskilt flickan som mottagare av förlåt och att det inte enbart räcker att säga ordet. Det är den som gjort något, som ska säga förlåt och som också behöver *göra något ytterligare* för att ställa till rätta. Det räcker inte att säga förlåt eftersom telefonen fortfarande är sönder. Nellie föreslår att telefonen ska ersättas med en ny:

Kim: Nellie, vad tycker du pojken ska göra?

Nellie: Jag tycker att han skulle säga, jag tycker att vad heter det, han skulle säga förlåt men dom två kunde gå tillsammans och ta en ny Iphone. Vet inte kanske det var Iphone.

Kim: Så ska dom gå tillsammans och fixa en ny Iphone? Intressanta tankar. Så vad ska flickan göra då, Nellie?

Nellie: Flickan ska säga att det är ok och ska de köpa en ny. (Undervisningsaktivitet 1)

Eleverna uttrycker också att säga förlåt innebär en förändring av ett känsloläge. När flickan upptäcker att telefonen gått sönder, ”då gråter hon” eller ”flickan tycker jag ska börja gråta”. Att säga förlåt förstås som något pojken ska göra för att ”göra henne (flickan) glad”.

Det räcker dock inte alltid med att ersätta det som gått sönder utan det kan också behöva kompenseras på något sätt, som med en överraskning:

Kim: Har ni några fler idéer på vad flickan skulle kunna göra eller är vi färdiga?

[Zelma räcker upp handen] Zelma har en sista.

Zelma: Jag tycker att han ska ge henne en surprise.

Kim: En surprise?

Zelma: Typ så [skrattar] att de ska åka på tivoli.

Kim: Aha. Men varför tycker du han ska ge henne en surprise för?

Zelma: För att säga förlåt. (Undervisningsaktivitet 1)

Eleverna tycks också relatera sin förståelse till något människor i allmänhet gör för att förändra ett känsloläge för någon annan:

Kim: Får jag lov att fråga en sak. Varför ska man säga förlåt? Celine?

Celine: För att folk mår bättre av det.

Kim: För folk mår bättre av det. Nellie, vad tror du?

Nellie: För att folk blir glada igen. (Undervisningsaktivitet 1)

Samtalet mellan läraren och eleverna erbjuder en variation av möjligheter för eleverna att bearbeta sin förståelse av begreppet förlåt ytterligare. Elevernas fokus är på pojken som avsändare och förlåt är något pojken ska säga aktivt. Eleverna uttrycker också att det inte räcker med enbart ordet utan det krävs dessutom en handling för att ersätta det som gått sönder. Eleverna relaterar även handlingen till förändring av ett känsloläge. Den förändrade förståelsen handlar om att avsändaren av ett förlåt också ställer tillräta genom handling och förändring av en känsla.

I den här undervisningssituationen är elevernas fokus fortsatt på pojken som avsändare. Eleverna återkommer till att det är pojken som ska ”saga förlåt”, och göra saker för att flickan ska bli glad igen. Dock är mottagaren av förlåt, att flickan kan välja att förlåta och om hon blir glad igen eller inte, är ännu inte urskilt hos eleverna. Därför synliggörs mottagarens perspektiv ytterligare i undervisningsaktivitet 2.

Att mena förlåt

Undervisningsaktivitet 2 utgår från samma berättelse som tidigare, fast nu gestaltad i en filmad dramatisering där lärarna spelar pojken och flickan:

I filmen leker pojken och flickan med varandra när pojken hittar flickans telefon. Han lägger den i sin bakficka och cyklar runt på en trehjuling. Efter en stund upptäcker han att telefonen har gått sönder. Han berättar för flickan att telefonen har gått sönder och säger förlåt. Hon blir ledsen men säger att det är okej och därefter får hon bestämma nästa lek som kompensation.

I efterföljande samtal talar eleverna fortfarande om att pojken behöver göra något, till exempel ersätta det som gått sönder. Resonemanget om att ändra den utsattes känsloläge kvarstår också. Zelma tar ett exempel om vad som hänt om Greta skulle slagit henne:

Zelma: Hon skulle också ha tröstat mig. Och gett mig ett plåster. (Undervisningsaktivitet 2)

I det här samtalet framträder nya aspekter. Eleverna ger uttryck för att säga förlåt inbegriper ett löfte om att handlingen inte ska upprepas. Eleverna ger uttryck för att Kim ska säga förlåt men att det betyder att han inte får göra det igen:

Kim: Celine, varför tror du Kim sa förlåt?

Celine: För hennes mobil gick sönder.

Kim: Var det därför han sa förlåt?

Celine: Du sa förlåt det betyder så att du inte ska göra det igen. (Undervisningsaktivitet 2)

I samtalet framträder även frågan om ansvar och att göra något avsiktligt. Eleverna tillskriver pojken ett ansvar ”det var *ditt* fel”. Eleven uttrycker samtidigt att handlingen inte var avsiktlig, ”det var inte meningen ” och ”du inte gjorde det med meningen.” Att göra något med och utan mening relateras också till att säga förlåt och verkligen mena det:

Zelma: Om Greta skulle ha slått mig och jag skulle ha gråtit jättemycket. Så skulle hon säga förlåt då. Då skulle den andra kompis. Med mening ska du säga det. Och hon bara förlåt. (Undervisningsaktivitet 2)

Genom revideringen av berättelsen och det visuella inslaget i form av en film blir relationen mellan mottagare och avsändare tydligare. Dessutom fördjupas elevernas samtal så att säga förlåt också relateras till en förändring av känsloläge hos mottagaren. I samtalet bearbetar eleverna sin förståelse

av begreppet genom att det också relateras till eleverna själva, där de jämför händelser i filmen med skeenden som de själva varit med om. I samtalet fördjupas förståelsen av att göra något med mening men också av att säga förlåt med mening. Den kritiska aspekten som framträder omfattar både huruvida själva handlingen har utförts avsiktligt och om att säga förlåt inbegriper att verkligen mena något.

Avsikt, ansvar och försoning

Utifrån vad som framträder i samtalet efter filmen revideras innehållet i berättelsen ytterligare med fokus på handlingens avsikt (undervisningsaktivitet 3). Lärarna planerar för den tredje undervisningsaktiviteten där Kim återigen läser en berättelse:

Berättelsen handlar det också om en pojke och en flicka som leker. När det är dags för mellanmål reser sig flickan upp och glömmer sin mobil. Pojken ser mobilen, plockar upp den, håller den högt ovanför marken och släpper den så den faller ner på golvet och går sönder. Pojken springer iväg. Efter mellanmålet träffas pojken och flickan igen för att leka och frågan till eleverna är vad som nu händer. I berättelsen blir ansvaret och avsikten tydligare jämfört med i filmen. Det är uppenbart att det är pojken som avsiktligt släpper telefonen till skillnad från i både tidigare berättelse och film där avsikten inte har varit att ha sönder telefonen.

Samtalet fortsätter med att kretsa kring vad pojken tänker och vad pojken behöver göra för att ställa tillräkta. En elev säger att pojken tänker ”att han ska säga förlåt till flickan”. Det räcker dock inte att säga förlåt, i samtalet handlar frågan också om att kompensera och ersätta vad som gått sönder. Hamid, en elev som bryter in för första gången menar att pojken ska ”Säga förlåt och köpa ny mobil”. Han fortsätter:

Pojken han ska gå fram och till exempel går han och se hur flickan blev ledsen och så går han till affären och så sa han jag hoppas det här funkar och så går han och köper present det var en telefon. Telefon med present. Så köper han till henne ett halsband så hon blir glad. (Undervisningsaktivitet 3)

I samtalet urskiljer eleverna avsikten med handlingen och det väcker diskussion. Zelma förklarar att ”det var faktisk med flit”, något som Zelma snart beskriver som att göra något ”med vilje”. Läraren Kim upprepar vad Zelma har uttryckt och lägger också till ”man kan också säga med mening”. Eleverna urskiljer att den medvetna handlingen kräver något extra av den som ska säga förlåt. Det krävs av pojken att han tar ansvar för vad han här gjort:

Kim: Greta, vad ska pojken göra?

Greta: Pojken han ska säga förlåt jag gjorde det var faktiskt jag, jag råkade med meningen.
(Undervisningsaktivitet 3)

Frågan om att ta ansvar och stå för något framkommer också när en elev säger ”och därför måste han skylla sig själv”. Zelma uttrycker det som en önskan att händelsen var ogjord:

Zelma: Han (pojken) tänker “varför gjorde jag det här?”

Kim: Varför gjorde jag det? Vad tänker han så då?

Zelma: “Jag måste tillbaka i tiden”. (Undervisningsaktivitet 3)

Här uttrycks också mottagarens möjlighet att förlåta eller ej, och att ställa krav:

Kim: Är det någon mer som har. Vi tar Nour först. Vad ska pojken mer göra?

Nour: Pojken ska säga förlåt vad han gjorde och dom ska krama varandra så de ska bli tillbaka vänner. Flickan ska säga om du gör det igen då blir jag jätteledsen och då kan jag inte bli din vän.
(Undervisningsaktivitet 3)

För att man ska bli vänner igen verkar det viktigt att betona att händelsen inte kommer att ske igen.

Den nya situationen där pojken gör en avsiktlig handling leder fram till en ny aspekt av förlåt. Om förlåt inte räcker och eleverna inte kan lösa det själva kan man behöva ta en vuxen till hjälp som också kan utdela en konsekvens av det som hänt.

Molly: Kanske flickan går till en fröken. “Fröken, han tog i sönder min telefon” Och sen så säger fröken “Då får han straff av mig”. Och sen går jag. (Undervisningsaktivitet 3)

Genom berättelsens revidering och lärarens erbjudande av varierade sätt att förstå begreppet ”förlåt” blir ansvaret och avsikten tydligare. Till skillnad från tidigare när fokus varit mer på att ersätta det som gått sönder fördjupas nu förståelsen och upplevelsen av att ta ansvar. Jämfört med i tidigare berättelse och film, där det inte varit tydligt att pojken avsiktligt haft sönder telefonen handlar samtalet också nu mer om skuld. Det ses som en förutsättning för att man ska kunna fortsätta att vara kompisar att man står för vad man har gjort. Under samtalet talar eleverna också om att ta en vuxen till hjälp.

Diskussion

Studiens syfte är bidra med kunskap om hur några undervisningsaktiviteter, som tar sin utgångspunkt i elevers förståelse av begreppet "förlåt", kan skapa förutsättningar för elevers förståelse av begreppet. Resultatet diskuteras här utifrån några framträdande områden.

En kontextuell och vardagsnära förståelse

Ett grundantagande för undervisning i fritidshem är att ta tillvara elevers perspektiv, låta elevers röster bli hörda och skapa undervisningssituationer som kan stödja elevers utveckling (Lgr22, 2022; Orwehag, 2020). I den undervisning som är i fokus i den här studien sker detta i de undervisningsaktiviteter där eleverna får ta del av berättelser genom lärarens läsning och dramatisering. Utifrån innehållet uppstår möjligheter för eleverna att delta i samtal och att därmed ta del av varandras förståelse. Läraren arbetar målmedvetet med att aktivt lyssna in elevernas tankar och tar dessa sedan vidare genom att bekräfta och ställa nya frågor som bidrar till en ökad förståelse. Den kontext som byggs upp kan relateras till tidigare forskning som visar att undervisning som förankras i elevers erfarenheter är stödjande för elevers språkutveckling (Hajer, 2018). Undervisningsaktiviteterna kan även ses som sätt att möta det Skolinspektionen (2018) efterfrågar om att i samtal i fritidshemmets undervisning stödja elevers kommunikativa förmågor.

Inom tidigare forskning om språk- och kunskapsutvecklande undervisning görs också en åtskillnad mellan vardagsspråk och skolspråk (Axelsson & Magnusson, 2012). Medan vardagsspråket ofta är konkret och välkänt för elever är skol- och ämnesspråket ofta mer abstrakt (Axelsson & Magnusson, 2012). Inom forskningsfältet om språk- och lärande förstås det som väsentligt att lärare i undervisningsaktiviteter stödjer elever i att vandra mellan begrepp som är vardagsnära och konkreta och de som är abstrakta (Rubin, 2019). I den här studien blir därför frågan om vad som utgör just fritidshemmets språkbruk väsentligt, inte minst utifrån att fritidshemmets undervisning har sin specifika särart som inte kan förväntas falla inom ramen för ett traditionellt skol- och ämnesspråk. Resultatet visar dels att ett begrepp som "förlåt" kan knytas till en del av fritidshemmets skol- och ämnesspråk, dels hur undervisning i fritidshemmet kan främja en kontext där elevers förförståelse utgör grunden. En slutsats är att begrepp som rör sociala relationer, som "förlåt" är exempel på, utgör en del av fritidshemmets skol- och ämnesspråk. Att möjliggöra för en fördjupad förståelse av begrepp som beskriver känslor och åsikter kan ses som avgörande både i byggandet av sociala relationer och i relation till hur elever kan hantera konflikter i vardagen

(Bruce m.fl., 2024). Därmed kan det ses som väsentligt att i fritidshemmets undervisningsaktiviteter skapa en rörelse mellan elevers vardagliga och vetenskapliga förståelse av ett abstrakt begrepp som ”förlåt” för att stödja elevers sociala relationer och utveckling av empati.

Genom den kontextualisering som skapas i samtalet efter den första berättelsen delar eleverna sin förståelse av att det inte räcker att säga förlåt som en isolerad handling. Istället krävs något mer av avsändaren som att ställa tillräta genom handling och att en känsla förändras hos den som tar emot ett förlåt. Elevers erfarenheter blir synliga när en berättelse som eleverna kan relatera till skapar en kontext för samtal om ett abstrakt begrepp som ”förlåt”. Kontextualiseringen för samtalen visar hur en lärare i fritidshemmet kan möjliggöra för elever att sinsemellan dela förståelsen av ett begrepp som ”förlåt” ur flera olika perspektiv och hur elever därigenom kan nå en vidgad förståelse av ett begrepp. Det blir samtidigt tydligt att den kontext som skapas genom berättelsen respektive filmen skapar olika förutsättningar för samtalen som följer efteråt. Läsningen av en berättelse verkar jämfört med filmatiseringen där lärarna dramatiserar en handling ställa olika krav på mentalisering, alltså på i vilken utsträckning elever själva behöver skapa bilder av vad som har hänt och relatera det som sker till sig själva och till andra. Filmen tycks i vissa avseenden låsa eleverna vid att lärarna, som eleverna känner väl, gör något, vilket tycks göra det svårare för eleverna att relatera till sig själva. På motsvarande sätt verkar det bli lättare att kliva in i en opersonlig berättelse och samtala om det obekanta när handlingen rör en okänd flicka och en pojke. Samtalen om berättelsen verkar leda till mer fokus på själva handlingen än på personerna. Detta visar hur de olika undervisningssituationerna skapar skilda förutsättningar för elevernas möjlighet att uttrycka sin förståelse. Detta kan relateras till forskning som visar vikten av att undervisning inte enbart riktas mot språkets form utan även mot både den betydelse och funktion som begrepp får i en viss kontext (Hajer, 2004).

Att utforma undervisningsaktiviteter som uppmärksammar och knyter an till elevers (för)förståelse och erfarenheter ses som en väsentlig del av ett språkutvecklande arbete (Gibbons, 2006). Idag vet vi att skillnaderna mellan elevgrupper ökar, inte minst när det kommer till elever med svenska som sitt andraspråk. För att stödja elevers språk- och kunskapsutveckling krävs undervisningsaktiviteter som främjar både en rik kontext, interaktion mellan elever och ger ett språkligt stöd (Hajer & Meestringa, 2020). De olika dimensioner som framträder av elevernas förståelse kan också förstås med utgångspunkt från distinktionen mellan *innebörd* och *betydelse*, där innebörden utgör elevernas

EDUCARE

tolkning medan betydelsen är konstant och oberoende av kontext (Vygotskij, 2001). Att fånga rörelsen mellan ett begrepps betydelse och innebörd kan därmed ses som väsentligt för att få syn på vad elever förstår. Resultatet visar hur samtalen utifrån sammanhanget ändras till att både röra vad den enskilde individen gör, förhållandet mellan avsändare och mottagare och den kontext där begreppet yttras. Det förstås således som väsentligt i relation till begrepp som är kopplade till empati och sociala situationer att uppmärksamma olika dimensioner av vad elever ger ett begrepp som förlåt för innebörd. Här ger inspirationen från Learning study möjlighet att få syn på de kritiska aspekterna och vad eleverna ännu inte urskilt vilket blir centralt för att kunna tala om elevers förförståelse.

Resultatet visar också hur undervisningen i fritidshemmet med ett fritidshemspedagogiskt förhållningssätt som bygger på situerat lärande kan skapa förutsättningar för utveckling av både språkliga och sociala förmågor och begrepp hos elever. Därmed bidrar studien med kunskap om fritidshemmets potential att skapa kompenserande förutsättningar för elevers språk- och kunskapsutveckling inom ramen för det som är fritidshemmets skol-, och ämnesspråk.

Fritidshemslärares möjliggörande undervisningshandlingar

Att utgå från och skapa utrymme för elevers tankar och åsikter är centralt i relation till fritidshemmets uppdrag (Lgr22, 2022). Studiens fokus på begreppet ”förlåt” följer av att lärarna bjuds in i forskningsprocessen och utgår från lärarnas erfarenheter av vilka begrepp som är svåra för elever. Genom inspirationen från Learning study skapas fokus på kritiska aspekter av lärandeobjektet som ger möjligheter för eleverna att, i samtal med läraren och med varandra, uttrycka och sätta ord på tankar och den egna förståelsen. Resultatet pekar därmed på att läraren i fritidshemmet genom sin ledning och fokus på lärandeobjektet möjliggör för elever att utbyta erfarenheter i de undervisningshandlingar som skapas. Lärarens sätt att i samtalen erbjuda elever ett varierat sätt att förstå och att i stunden bemöta, värdera och bekräfta deras tankar, för att kunna vara flexibel och fånga upp sådant som sägs, visar på det som i tidigare forskning beskrivs som lärares ”handlingsberedskap” (Hippinen Ahlgren, 2021). Läraren använder därmed sig själv som verktyg och blir också i interaktion en medskapare av verksamheten inom fritidshemmet (Johansson & Ljusberg, 2004). Här bidrar även designen av studien till möjligheten att fånga upp elevers intressen och behov, något som också poängteras i relation till att stödja undervisning och omsorg i fritidshemmet (Skolforskningsinstitutet, 2021).

Den språkliga miljön i fritidshemmet behöver organiseras så att elevers behov av stöd i sin språkutveckling tillgodoses (Dahlström m.fl., 2023; Lundbäck, 2022). En väsentlig aspekt av en språkligt stödjande undervisning är att läraren tillför både planerad ”makro-stöttning” och improviserad ”mikrostöttning” (Hammond & Gibbons, 2005). Lärarens återkommande frågor till eleverna ”vad ska flickan och pojken göra då” kan ses som en planerad återkommande stöttning i undervisningsaktiviteterna som samtidigt följer av att kritiska aspekter av lärandeobjektet har blivit synliga. I interaktionen använder läraren sig själv som verktyg och tillför också mer improviserad stöttning genom att ställa öppna frågor till eleverna som ”då tänker du att...”, ge eleverna tanketid, summera, bekräfta och upprepa vad eleverna har sagt. På flera sätt relaterar den improviserade stöttnings till den handlingsberedskap som utmärker lärares undervisnings- och handlingsberedskap i fritidshemmet när läraren fångar upp situationen och anpassar sig till den situation som uppstår i stunden (Hippinen Ahlgren, 2021).

Konklusion — Fritidshemmet undervisningsaktiviteter som stöd för sociala relationer och språkutvecklingar

Sammanfattningsvis visar resultatet hur fritidshemmets undervisningsaktiviteter kan bli stöd för både sociala relationer och språkutveckling när läraren medvetet använder sig själv och elevers tankar som verktyg. För det första ger studiens variationsteoretiska ansats en fördjupad förståelse som ses som användbar i lärares undervisning (Ivåra, 2021). Genom att, med utgångspunkt i sin kunskap om elevgruppen, låta lärare i fritidshemmet identifiera lärandeobjekt uppstår möjligheter att nå en fördjupad förståelse av begrepp som kan sägas tillhöra fritidshemmets specifika uppdrag. Aktiviteterna blir för det andra också exempel på hur det i fritidshemmets kontext kan skapas språkinriktade aktiviteter där läraren tillför språkligt stöd och stödjer interaktionen mellan elever samtidigt som utgångspunkt tas i elevers kontext. En slutsats av resultatet är således möjligheten att i undervisning utgå ifrån begrepp som är centrala i relation till just fritidshemmets pedagogiska uppdrag-särskilt i förhållande till att skapa förutsättningar för elevers sociala relationer och empatiska förmåga. Resultatet visar också på möjligheten som lärare har att använda sig själv som verktyg och genom att i undervisningsaktiviteter exempelvis använda sig av berättelser och film som utgångspunkt för samtal uppstår möjligheter för läraren att erbjuda varierade sätt att förstå ett begrepp och att knyta an till eleverna - där de är.

Referenser

- Ackesjö, H., & Dahl, M. (2022). Pedagogisk takt i fritidspedagogisk undervisning. En välregisserad dans mellan lärare och elever. *Nordisk tidsskrift för pedagogik och kritik*, 8(1), 63-77.
- Ackesjö, H., & Haglund, B. (2021). Fritidspedagogisk undervisning: En fråga om intentionalitet, situations- styrning och inbäddning. *Utbildning & lärande*, 15(1). 69-87.
- Arda Tuncdemir, T. B., Burroughs, M. D., & Moore, G. (2022). Effects of philosophical ethics in early childhood on preschool children's social–emotional competence and theory of mind. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 16(1), 1-19.
- Axelsson, M., & Magnusson, U. (2012). Forskning om flerspråkighet och kunskapsutveckling under skolåren. I K. Hyltenstam, M. Axelsson & I. Lindberg (Red.) *Flerspråkighet - en forskningsöversikt* (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2012). Vetenskapsrådet.
- Boström, L., & Berg, G. (2018). Läroplansimplementering och korstryck i fritidshemmets arbete. *Educare*, (2), 107-131.
- Brinton, D. M., Snow, M. A., & Wesche, M. (2003). *Content-based second language instruction*. University of Michigan Press.
- Bruce, B., Ivarsson, U., & Svensson, A-K. (2024). *Språklig sårbarhet i förskola och skola*. Studentlitteratur.
- Dahlström, H., Damber, U., Gidlund, U., Saari, C. W., & Norberg, M. (2023). Literacy i fritidshemmet: En studie om förutsättningar för literacy i svenska fritidshem. *Barnforskning om barn og barndom i Norden*, 41(4), 81–99.
- Everard, B. E. (2018). *The way we say sorry*. [Doktorsavhandling, Antioch University]. AURA - Antioch University Repository and Archive.
https://aura.antioch.edu/etds/444?utm_source=aura.antioch.edu%2Fetds%2F444&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages
- Gibbons, P. (2006). *Bridging discourses in the ESL classroom: students, teachers and researchers*. Continuum.

- Haglund, B. (2009). Fritid som diskurs och innehåll. En problematisering av verksamheten vid afterschool-programs och fritidshem. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 14(1), 22–44.
- Haglund, B. (2016). Fritidshemmets vardagspraktik i ett diskursivt landskap. *Educare*, (1), 64– 86.
- Hajer, M. (2000). Creating a language promoting classroom: Content-area teachers at work. I J. K. Hall & L. S. Verplaetse (Red.), *Second and foreign language learning through classroom interaction* (s. 265-286). Routledge.
- Hajer, M. (2004). Språkutvecklande ämnesundervisning. Ett andraspråksperspektiv i alla ämnen. I M. Olofsson (Red.), *Symposium 2003: Arena andraspråk* (s. 44-60). HLS förlag.
- Hajer, M. (2018). Teaching content through Dutch as a second language. How 'Language Oriented Content Teaching' unfolded in mainstream secondary education. *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 7(2), 246-263.
- Hajer, M., & Meestringa, T. (2020). *Språkinriktad undervisning – en handbok*. Hallgren & Fallgren.
- Halliday, M., & Webster, J. (Red.). (2016). *Aspects of language and learning*. Springer.
- Hammond, J., & Gibbons, P. (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect*, 20(1), 1-25.
- Hippinen Ahlgren, A. (2021). *Lärare i fritidshems undervisningskunskap: undervisningshandlingar i interaktion mellan lärare och barn*. [Licenciatavhandling, Stockholms universitet]. Stockholms universitet.
- Hjalmarsson, M. (2018) Leisure-time teachers' reflections on systematic quality work: approaches and challenges. *Early Child Development and Care*, 189(13), 2197-2205.
- Holmqvist, M. (2017). Models for collaborative professional development for teachers in mathematics. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 6(3), 190–201.
- Holmqvist, M. (Red.). (2021). *Teorier för undervisning och lärande*. Gleerups.

- Holmström, K. (2015). *Lexikal organisation hos en- och flerspråkiga skolbarn med språkstörning* (Faculty of Medicine Doctoral Dissertation Series, 125) [Doktorsavhandling, Lunds universitet]. Lunds universitet.
- Johansson, I., & Ljusberg, A. L. (2004). *Barn i fritidshem* (Individ, omvärld och lärande, Forskning nr 21). Lärarhögskolan i Stockholm, Stockholms universitet.
https://www.buv.su.se/polopoly_fs/1.48816.1320917299!/IOL_Forskning21
- Jonsson, K., & Lillvist, A. (2019). Promoting social learning in the Swedish leisure time centre. *Education Inquiry*, 10(3), 243-257.
- Lager, K. (2015). *I spänningsfältet mellan kontroll och utveckling. En policystudie av systematiskt kvalitetsarbete i kommunen, förskolan och fritidshemmet*. (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 379) [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Göteborgs universitet.
- Lager, K. (2018). Att undervisa i fritidshem. *Educare*, (2), 51-68.
- Lago, L., & Bötrius, C. (2021). Elevers perspektiv på läsning i grundskola och fritidshem. *Venue*, 10(1).
- Lenninger, S. (2019). Barns semiotiska frihet och rätten att bli hörd. I L. Ponnert & A. Sonander (Red.), *Perspektiv på barnkonventionen- Forskning, teori och praktik* (s. 255-271). Studentlitteratur.
- Lundy, L., & McEvoy, L. (2012). Children's rights and research process: Assisting children to (in)formed views. *Childhood*, 19(1), 129-144.
- Lundbäck, B. (2022). *Specialpedagogik i fritidshemmet: Från samlat forskningsläge till pedagogisk praktik* (Linnaeus University Dissertations, 463) [Doktorsavhandling, Linnéuniversitetet].
- Lyster, R., & Ballinger, S. (2011). Content-based language teaching: Convergent concerns across divergent contexts. *Language Teaching Research*, 15(3), 279-288.
- Magnusson, P., Albin, Å., Bengtsson, S., Bondesson, L., Cronert, E., & Nilsson, J. (2016). Nu sätter vi ord på det, ryggraden har flyttat till huvudet. Kollegialt lärande och ett språkutvecklande förhållningssätt som beprövad erfarenhet i fritidshemsverksamheten. *Skolportens nättidskrift Undervisning & Lärande*, (13), 5-23.

Rubin, Tullgren & Arenbill-Beckman

Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Erlbaum.

Marton, F. (2005). *Om praxisnära grundforskning*. I Vetenskapsrådet, *Forskning av denna världen II - om teorins roll i praxisnära forskning* (s. 105-122). Vetenskapsrådet.

Marton, F., & Lo, M.L. (2007). Learning from "The Learning Study". *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, 14(1), 31-44.

Norrby, C. (2004). *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Studentlitteratur.

Närvänen, A. L., & Elvstrand, H. (2014). På väg att (om) skapa fritidshemskulturer: Om visioner, gränsdragningar och identitetsarbete. *Barn-Forskning om barn og barndom i Norden*, 32(3), 9-25.

Orwehag, M. (2020). *Didaktik i fritidshemmet*. Gleerups.

Perselli, A., & Haglund, B. (2022). Barns perspektiv och barnperspektiv: en analys av utgångspunkter för fritidshemmets undervisning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 27(2), 75-95.

Quennerstedt, A., Hartcourt, D., & Sargeant, J. (2014). Forskningsetik i forskning som involverar barn. *Nordic Studies in Education*, 34 (2), 77-93.

Rubin, M. (2019). *Språkliga redskap- språklig beredskap. En praktikenära studie om elevers ämnesspråkliga deltagande i ljuset av inkluderande undervisning* (Doctoral Dissertations in Education, 85) [Doktorsavhandling, Malmö universitet]. Malmö universitet.

Skolforskningsinstitutet. (2021) *Meningsfull fritid, utveckling och lärande i fritidshem*. Systematisk forskningssammanställning 2021:03. Solna: Skolforskningsinstitutet.

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

Skolverket. (2018). *Beskrivande data 2017. Förskola, skola och vuxenutbildning*.

Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3953>

<https://www.skolverket.se/publikationer?id=3953>

- Skolverket. (2022). *Skapa trygghet för lärande. Om skolans arbete mot mobbning, trakasserier och kränkande behandling*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=10216>
- Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Skolverket.
- Smith, C. E., Anderson, D., & Straussberger, A. (2018). Say you're sorry: Children distinguish between willingly given and coerced expressions of remorse. *Merrill-Palmer Quarterly*, 64(2), 275-308.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Prisma.
- Tväråna, M. (2021). Fenomenografi och variationsteori- att undersöka lärande och utveckla undervisning. I M. Serder & A. Jobér (Red.), *Vetenskapliga teorier för lärare* (s. 296-321). Liber.
- Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed*. Vetenskapsrådets rapportserie. Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L. (2001). *Tänkande och språk*. Bokförlaget Daidalos.