

# Läroplansimplementering och korstryck i fritidshemmets arbete

*Lena Boström*

*Gunnar Berg*

About half a million children are involved daily in Swedish leisure-time-centers (LTCs). LTCs are complex organisations due to, for example, changes in steering documents, lack of an accentuated pedagogy and changing professional roles. Against this background, this study focuses on leisure-time-teachers' (LTTs) perceptions of current curriculum implementation and its possible impact in the LTC educational practice. The empirical data consists of individual interviews, focus group interviews and field studies. The study is anchored in theories of curriculum didactics and organizational theory. As analytical concepts, curriculum implementation and conflicting pressure are used. The results show that institutional values and operational tasks that LTT emphasize in relation to steering documents as control documents are socialization and informal learning, professional ambivalence and the status of LTCs. Strategies the staff use are organized leadership structures, reactive checking of steering documents and traditional LTC activities. Restrictions on professional practice are the low status of activities in LTC compared with traditional school activities, lack of time for implementation, "schooling" and certain imprecision in the steering documents' descriptions. This means that the staff experiences several stressful conflicting pressures in different ways at work. Furthermore, the staff finds that different requirements and expectations constitute an obstacle for the realization of the curriculum's intentions.

Keywords: fritidshem, korstryck, läroplansimplementering

Lena Boström, professor, Mittuniversitetet.

*lena.bostrom@miun.se*

Gunnar Berg, professor emeritus, Mittuniversitetet.

*gunnar.berg@miun.se*

## Introduktion

Fritidshemmen är en många gånger förbisedd del i skolors verksamheter. Ändå deltar i dagsläget fler elever i denna verksamhet än antalet elever i gymnasieskolan. Fritidshemmen är i väsentliga avseenden en kvarleva av 1970-talets SIA-skola i allmänhet, och de förslag/beslut som där fördes fram om samlad skoldag i synnerhet. Intention och verklighet stämmer emellertid inte alltid överens (Rohlin, 2017). Trots att politiken lyft och lyfter fram fritidshemmens pedagogiska lärandeuppdrag synes avtrycken för dessa ambitioner haft svårt att vinna gehör i dess vardagsarbete (Boström & Augustsson, 2016). Därtill har styrdokumentet och professionen förändrats de senaste åren och medfört en efterfrågan på en tydligare fritidshemspedagogik (Falkner & Ludvigsson, 2016). Studiens problemområde grundas i denna problematik och syftar närmare bestämt till att utveckla kunskapsfronten ifråga om institutionella värden och operativa strategier som fritidshemspersonal använder i korstrycket mellan och inom vad Lindensjö & Lundgren (2000) benämner formulerings- och realiseringsarenan. Forskningsfrågor som faller ut ur detta syfte har att göra med vilka uppgifter som de studerade fritidshemmen de facto genomför och personalens eventuella tillvägagångssätt för att arbeta i lärandeuppdragets anda. Nämda syfte och frågeställningar preciseras närmare senare i denna text.

Som nämndes ovan har fritidshemmens personal<sup>1</sup> ansvar för en verksamhet där antalet elever är fler än gymnasieskolans (Skolverket, 2015) och har en nyckelposition för elevers informella lärande. Personalens uppfattningar om läroplansimplementering står i fokus i denna artikel och handlar om klyftan mellan formulerings- och realiseringsarenan. Personalen har ansvar för en växande mångkulturell generation med förväntningar från vårdnadshavare, elever och kollegor i andra verksamheter inom och utanför skolan och förväntas hantera en verksamhet med många intressenter och överlappande styrdokument. Därtill kommer ett svårdefinierat pedagogiskt och didaktiskt ramverk (Boström, 2015). Fritidshemmens personal befinner sig därmed i ett slags korsdrag (Saar, Löfdahl, & Hjalmarsson, 2012), eller vad som i denna studie uttrycks med begreppet *korstryck* (Berg 1990, 2018). En del av korstrycket bottnar i formell statlig och kommunal styrning av mångskiftande art. En annan del beror på förväntningar som civilsamhället (elevers vårdnadshavare, frivilligorganisationer, marknadsaktörer, lokalsamhälle m.fl.) riktar mot skola och fritidshem. En ytterligare form av korstryck har sitt ursprung i förväntningar från skolors och fritidshems inre organisationskulturer. Personalens arbetssituation bottnar i korstrykets krav

---

<sup>1</sup> Då flera olika yrkesgrupper med olika utbildningar arbetar inom fritidshemmet kallar vi denna grupp för fritidspedagoger.

och förväntningar, och den komplexitet som följer härav framstår som grundbulten i de arbetsvillkor som personalen har att hantera i sina professionella vardagsarbeten. Denna studie bygger således på premissen att fritidspedagogernas arbete grundas på externa och interna krav och förväntningar som inte alltid är synkroniserade till varandra, och korstrycket används här som analytiskt begrepp för att uppmärksamma fritidspedagogernas överväganden i anslutning till att man väljer, respektive väljer bort, allmänt vissa redskap och strategier för att omsätta styrdokumentens intentioner i praktiken. Den problematik som därmed tonar fram har att göra med hur denna yrkesgrupp hanterar, agerar och upplever uppdraget med att tolka och implementera styrdokumentet. Därutöver har personalen ett ökat ansvar för kvaliteten i fritidshemmets arbete och för ledningen av den pedagogiska verksamheten. Frågan är då hur man som personal ser på sina operativa lärandeuppgifter i förhållande till gällande mångtydiga läroplansintentioner. Det är i ljuset av dessa allmänna frågeställningar som ett av studiens huvudbegrepp – *läroplansimplementering* – kommer in i bilden. Vi ska nedan utveckla detta problemområde men först några allmänna ord om vad begreppet implementering *per se* står för.

### ***Begreppet implementering***

Implementering som begrepp (Rothstein, 2014) rör relationer mellan politik-förvaltning, beslutsfattare-tillämpare, demokrati-byråkrati, planering-verkställighet och nämnda formulerings- och realiseringsarena. Två ingångar till denna problematik är att betrakta implementering i spännvidden mellan *top-down* och *bottom-up*. Den traditionella *top-down* modellen handlar om beslutsfattarnivåns roll i implementeringsprocessen. När det gäller *bottom-up* flyttas fokus till verkställarnivån. Att aktörer som svarar för genomförandet, hamnar i förgrunden leder uppmärksamheten över på begreppet *förvaltningspolitik* (Lundquist, 1993; Sannerstedt, 1993) som markerar att det i praktiken knappast är möjligt att göra en strikt åtskillnad mellan politik och förvaltning eller besluts- och implementeringsprocess. Det gäller i synnerhet om implementeringen avser professionellt styrda verksamheter. I sådana kännetecknas vardagsarbetet inte av standardiserade produktionsprocesser, utan av att arbetet inriktas mot ett beslutsfattande, som är knutet till enskilda aktörers (elever, klienter, avnämare etc.) behov och förutsättningar. Med Berg och Wallin (1983) innebär detta att den politiska nivån lämnar ett mer eller mindre stort frirum för de professionella genomförarnas egna och självständiga beslut. Det innebär att dessa verkställargrupper i praktiken kommer att fatta beslut av förvaltningspolitisk art. Hur en reform tas emot av de grupper som är ålagda att verkställa den aktuella reformen är avhängigt den *aktörsberedskap* (Berg & Wallin, 1986)

som existerar inom de miljöer som den aktuella reformen riktar sig mot. Med aktörsberedskap avses enligt Berg och Wallin (a.a) kunskaper, färdigheter och förhållningssätt bland skolors personal, elever/vårdnadshavare m.fl., men också mottagligheten i de administrativa strukturer där reformintentionerna av beslutsfattarna är tänkta omsättas i pedagogiska handlingar (Berg, 1989).

### **En studie av läroplansimplementering i fritidshem**

I artikeln presenteras en del av ett projekt där läroplansimplementering i fritidshem stått i fokus. Det handlar om att analysera hur personal förstår och genomför sina uppdrag att stimulera elevers lärande och utveckling, erbjuda eleverna en meningsfull fritid, samt att ge dem utrymme för delaktighet och inflytande (Augustsson, 2017). I artikeln redovisas dels vilka institutionella värden och operativa uppgifter som betonas av pedagoger på fritidshem i relation till gällande styrdokument, dels vilka strategier personalen använder för att realisera styrdokumentens intentioner. Fritidshemmets eventuella strävanden att realisera styrdokumentens lärandeuppdrag analyseras med utgångspunkt i läroplansteoretisk didaktik (Westbury, 2000), vilket möjliggör en belysning av fritidshemmets särställning i förhållande till övrig skolverksamhet. På detta sätt kan arten och graden av det korstryck som fritidshem och dess personal befinner sig i mellan styrdokument och realiseringen av dess innehåll identifieras och belysas. Allmänt uttryckt är syftet med forskningen som föreliggande studie knyter an till att utveckla nya kunskaper om, och i så fall hur, fritidshemmets personal tolkar och realiserar styrdokumentens intentioner.

Studien utmynnar i en analys av den praktiska läroplansimplementeringen i förhållande till läroplan (Lgr 11, Skolverket 2016) och skollag (Skollagen 2010:800) som de svenska fritidshemmets verksamhet numera inryms i. Men verksamheten präglas även av en komplex särställning i förhållande till annan skolverksamhet som öppnat för att fritidshemmets verksamhet blivit kritiserad för brist på måluppfyllelse relativt styrdokumentens innehåll (Skolinspektionen, 2010). Här bör dock inflikas att denna kritik inte bottnar i några explicita referensramar med fritidshemsdidaktiska förtecken. I förhållande till ovan nämnda problemområde syftar allmänt uttryckt föreliggande text till att om möjligt lämna ett bidrag till detta förhållandevis obeforskade fält.

### **Om komplexiteten med fritidshemsverksamhet**

Historiskt sett var fritidshemmen en institutionaliserad del av välfärdssamhällets uppbyggnad med intentionen att fostra barnen i förhållande till de nya välfärdsstrukturerna (Falkner & Ludvigsson, 2016).

Under 1970-talet genomfördes en utbyggnad av fritidshemsverksamheten för att tillgodose de av SIA-utredningen (SOU 1974:53) påtalade behoven av pedagogiskt och socialpolitiskt inriktad omsorg före och efter skoldagen (Wallin, 1980). Idag integreras fritidshemsverksamheten i skolan med delar av skolans läroplan samt kompletterar dess tids- och innehållsmässiga verksamhet. Under de senaste 20 åren har fritidshemsverksamheten genomgått förändringar; minskad personaltäthet, ökande barnantal i grupperna, förändrad profession för personalen, skärpta villkor för styrning och kontroll m.m. (Saar, et. al 2012). Fritidshemmet historiska utveckling har, enligt Rohlin (2012) gått från en socialpedagogisk till en utbildningspedagogisk arena präglad av statligt strategiskt tänkande och ändrade synsätt gällande undervisningsfunktionen. Situationen för fritidshemmen befinner sig nu i en brytningstid enligt Pihlgren (2013) såtillvida att fritidspedagogernas uppdrag har förändrats till en ytterligare betoning av lärande- och undervisningsuppdraget (Skolverket, 2016; Utbildningsdepartementet, 2012). Enligt Andishmand (2017) finns indikationer på att ”fritidshemsverksamheten efter skoldagens slut tycks ha förlorat sitt egenvärde” (s. 219). Det accentuerade lärandeuppdraget medför nya personella utmaningar exempelvis i fråga om läroplansimplementering, pedagogik/didaktik och profession.

Vad som ofta förs fram och problematiseras i fritidshemmets verksamhet kretsar kring spänningsförhållanden mellan barnens fria tid och val kontra vuxenledda aktiviteter och relationer till skolans övriga verksamhet. Dylika spänningsfält beskrivs i tidigare forskning (Haglund, 2016; Kane, Ljusberg & Larsson, 2013), men vad som däremot sällan lyfts i detta sammanhang är hur denna problematik kan förstås i barnens perspektiv. Detta gäller inte minst dualismen mellan socialt och kognitivt lärande och mellan formella och informella lärmiljöer. Saar (2014) menar att i barns verkligheter existerar inte denna dualism. Barnen befinner sig i spänningsfält mellan förskola/skola och skolans krav på undervisning och behov av omsorg (Rohlin, 2017). Barn lever alltså i olika miljöer vilket medför varierande deltagandeformer (Stanek Hvitfeldt, 2015). Lärandet på fritidshem har traditionellt sett en inriktning på processer och informellt lärande med fokus på eget skapande, utforskande och egna val i snarare än på formellt lärande (Pihlgren, 2013; Schöder & Tuisku, 2015).

Till detta kommer en historisk bild där makt- och statusrelationer mellan skola och fritidshem varit tydliga; fritidspedagogen tycks ha definierat sig ”...underskattad och osedd i förhållande till skolan (Hansen Orwehag, 2013, s. 27)” samt underordnad och de-professionaliserad i yrket (Andersson, 2014). Integreringen i skolan tycks ha begränsat fritidspersonalens handlingsutrymme, självständighet och yrkesidentitet (Ackesjö, 2011). Att förhålla sig till en lärandeorienterad professionalism tycks inte vara helt enkelt då personalen måste förhålla sig till situationer som de anser vara

både negativa och orättvisa (Hjalmarsson & Löfdahl Hultman, 2015) och ”... thereby both confirming and resisting an underdog position, (s.440)”. Andra beskrivningar av den nya professionen är ”hybrid professionell identitet” (Ackesjö, Nordäng, & Lindqvist, 2016 s. 101), samt att arbeta som fritidspedagog i både skola och fritidshem tycks vara en ”balansakt på barriaderna” (a.a. s. 105). Professionsidentitet och fritidshemmets vardagspraktik tycks således stadd i förändring, vilket för personalen öppnar för ett mer accentuerat korstryck.

Som nämndes ovan riktade Skolinspektionen (2010) kritik mot fritidshemmen för bristfällig måluppfyllelse i förhållande till det läroplansformulerade pedagogiska uppdraget. Utan att vi uttalar oss om kausalitet kan konstateras att Skolinspektionens senaste kvalitetsgranskning av fritidshemmen resulterar i delvis andra slutsatser. I rapporten från denna kvalitetsgranskning redovisas resultat från 24 fritidshem där kunskapsområdena språk och kommunikation samt natur och samhälle har granskats. De resultat som presenteras är att fritidshemmets undervisning ger ”... eleverna vissa möjligheter att utveckla och möta delar av det centrala innehållet som läroplanen anger (Skolinspektionen, 2018, s. 5)”. Men av nämnda rapport framgår också att undervisningen behöver utvecklas i 23 av de 24 granskade fritidshemmen för att höja kvaliteten samt att undervisningen är uppmärksam i låg grad i det systematiska kvalitetsarbetet.

För att hitta vägar att hantera ovannämnda utmaningar finns nationella exempel på kommunala utvecklingsarbeten syftande till att ytterligare höja kvaliteten och likvärdigheten. Ett exempel härvidlag är Hörby kommun där man med ett uttalat vetenskapligt förhållningssätt dokumenterat sin fritidshemssatsning mellan åren 2015-2017 (Lelinge, 2017). I denna dokumentation ges flera konkreta exempel på utvecklingsarbeten med positiva resultat för verksamheten. Exempelvis beskrivs pedagogers medvetna arbete med trygghet, trivsel och bemötande som kvalitetsutvecklande åtgärder för elevers lärande.

## **Om komplexiteten med styrdokument**

Fritidspedagogers kompetensområden innefattar omsorg och lärande, och fritidshemmets didaktik accentuerar att lärande och omsorg kan vara integrerade verksamheter (Pihlgren, 2013). Personalens komplexa arbetssituation är formellt sett styrd av styrdokument utfärdade av staten och kommunen/huvudmannen. Skollagen (SFS 2010:800) reglerar rektors ansvar för utbildningen med avseende på exempelvis trygghet. De kommunala styrdokumenterna har att följa den statliga styrningens intentioner. Den på skollagen grundade övergripande styrningen sker genom läroplanen

(Skolverket 2016) som reglerar mål, innehåll, uppdrag och värdegrunder. En koppling till förskoleklass och de obligatoriska skolformerna uttrycks i de allmänna råden för fritidshem (Skolverket, 2014). Förskoleklassen ska överbygga förskola, grundskola och fritidshem och vara en del av skoldagens pedagogiska verksamhet. För att höja den kvalitet och likvärdigheten i skolan har två särskilda avsnitt om förskoleklassen och fritidshemmen i läroplanen införts. Revideringen är unik eftersom förskoleklassens och fritidshemmens verksamhet och uppdrag aldrig tidigare har framgått så explicit. Fritidshemmet fick en egen del, kapitel 4, i den samlade läroplanen (Skolverket, 2016) där det framgår att undervisningen i fritidshemmet ska komplettera förskoleklass och skola i genomförandet och att begreppet undervisning ges en vid tolkning. Det centrala innehållet omfattar fyra delområden; språk och kommunikation, skapande och estetiska uttrycksformer, natur och samhället samt lek, fysiska aktiviteter och utevistelse. Intressenter (Läraryrket, 2014) med hänvisning till Skolinspektionens rapport (2010) konstaterar att nuvarande reglering endast delvis berör fritidshemmets lärande- och utvecklingsuppdrag. Kursplaner i fritidshem skulle kunna konkretisera läroplanens centrala innehåll och därmed öka eleverns möjligheter till likvärdiga kunskaper, samt en i förhållande till lärandeuppdraget jämnare och högre kvalitet i de svenska fritidshemmen.

Med styrdokumentens förändrade krav på lärandeuppdragets betydelse i fritidshemmen förändras även kraven på personalens didaktiska kompetens till att inte bara omfatta socialiseringsprocesser, utan även lärandets organisering samt kopplingen mellan informellt och läroplansbundet lärande. Därtill kommer kraven på att fritidshemsverksamheten ska grundas på såväl ämneskunskaper, exempelvis matematik och läs-och skrivinläring, som kunskaper om barns utveckling och lärande. Därmed ställs ökade krav på flexibilitet i verksamheten och på vad Broström, (2015, s. 75) uttrycker som de professionellas ”kapacitetsförändringar”

Även på kommunnivå finns krav på att bedriva systematiskt kvalitetsarbete, men också krav på att formulera kommunala verksamhetsmål och att styra via budget. Lokal kontext kan således påverka styrningen av fritidshemmen och därmed kan nationella olikheter uppstå (Boström & Augustsson, 2016). Som även påpekas av Utbildningsdepartementet (U2012/6626/S) markeras genom förändringen i svensk skollag att fritidshemmen är en del av skolan och att verksamheten därmed ska stimulera eleverns lärande.

Problematiken som uppstår i kölvattnet av detta bottnar i komplexiteten som kommer till uttryck i spännvidden mellan och inom olika – såväl med varandra samverkande som motverkande – former av informell och formell styrning som påverkar och reglerar fritidshemmens vardagliga verksamhet (Berg, 2011). Fritidshemmets dubbla uppdrag är också något som ytterligare

komplikerar pedagogernas arbete och ledarskap. Sammantagna utgör de nämnda mångfacetterade kraven och dubbla lärandeuppdragen grunden för det korstryck som präglar fritidshemmens operativa verksamhet och de professionellas arbete.

Komplexitet i ledarskap och utförande av uppdragen som pedagog ställer alltså krav på samordning och professionellt utförande av de korstryckande kraven och förväntningarna. Utöver formella krav finns som framgått även förväntningar som inte explicit uttryckts i styrdokumentet. Den komplexitet i verksamheten som uppstår som konsekvenser av korstryckets samlade krav bidrar till att göra verksamhetens inre kärna mångtydig och därmed otydlig för personalen som förväntas omsätta styrdokumentens skrivningar i vardagsarbete (Saar, Löfdahl & Hjalmarsson, 2012)

## **Teoretiska utgångspunkter**

### ***Läroplansteori och didaktik i fritidshem***

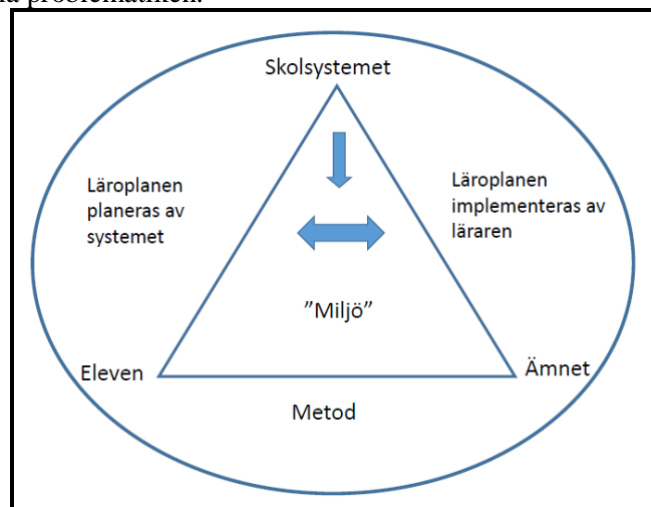
Fritidshemspedagogik inkluderas sällan i förekommande didaktiska teorier (Broström, 2015). Ansatser har gjorts för att mejsla ut en didaktik anpassad till fritidshemmen. Den kan innefatta situationer där pedagoger interagerar med barnen (Hippinen Ahlgren, 2013), uttalade didaktiska strävanden (Löfdahl et al., 2011) eller aktivitetsplanering utifrån läroplansmål (Pihlgren, 2013). I denna studie anläggs ett läroplanperspektiv, vilket berör såväl ämnesinnehåll, dvs. det barnen ska lära sig, som relationen till faktorer som betingar undervisningen och barns lärande i fritidshemmen. Två centrala områden inom pedagogik är *läroplansteori* och *didaktik*: det förra handlar om vad som räknas som kunskap och det senare om hur "...kunskaper, värden och erfarenheter ska organiseras i undervisnings- och lärandesituationer" (Wahlström, 2015, s.178). I föreliggande studie granskas dessa frågor med bäring på fritidshemmens verksamhet. Läroplansmodellen erbjuder ett konkret redskap i planeringsprocessen. Ifråga om didaktiken menar Hansen Orwehag (2013) att dylika modeller inte är relevanta i detta sammanhang eftersom verksamhets- och lärandeformerna skiljer sig mellan skola och fritidshem. Därför efterlyser hon en preciserad, till verksamheten formulerad fritidshemsdidaktik.

Studien utgår från den engelskspråkiga didaktiska läroplanstraditionen, där undervisningens organisation intar en framskjuten position. I denna läroplanstradition blir läroplanernas innehåll bestämmande, och lärare förväntas följa dess innehåll (Westbury, 2000). Figur 1 illustrerar denna läroplansdidaktiska modell där skolsystemet på en institutionell nivå ansvarar för läroplanens innehåll och lärarens formella uppgift är att



implementera detta genom undervisning. Denna lärarroll utgör utgångspunkt för att i det praktiska arbetet välja metoder och arbetsformer som bäst gynnar elevers lärande.

I denna didaktiska modell är läroplanens innehåll givet och läraren kan i vad som närmast kan liknas vid ett top-down förfarande rakt av genomföra en undervisning som vilar på detta innehåll (Wahlström, 2015). De avgörande frågorna har redan beaktats av systemet och här tas även hänsyn till miljön, dvs. samhällseliga och sociala faktorer. Denna studie vilar på premissen att läroplansinnehållet visserligen är mångtydigt, men icke för ty reglerat via de i sammanhanget aktuella styrdokument. Studiens fokus ligger snarare på hur personalen på ett fritidshem uppfattar detta innehåll och hanterar den implementeringsproblematik som härvidlag uppstår. För att närma sig denna problematik är det nödvändigt att inte bara beakta läroplanen som styrinstrument, utan även väga in andra faktorer som påverkar fritidspersonalens yrkesutövande. I syfte att fånga in även andra krav och förväntningar än de som emanerar ur de formella styrdokument har vi som framgått fört in begreppet korstryck vars allmänna innebörd vi tidigare redovisat och som ytterligare preciseras nedan i förhållande till den här aktuella problematiken.



Figur 1. Den engelskspråkiga didaktiska modellen (efter Wahlström, 2015).

### ***Korstrycket och fritidshemmet som institution***

Begreppet korstryck ingår i en teori som handlar om skolan som institution och skolor som organisationer (Berg, 2003). Teorin har även kommit att tillämpas områden som skollledning och skolutveckling (Berg, 2018). En

nödvändig förutsättning för ett professionellt yrkesutövande är någon form av erkännande från den omvärld där yrkesutövandet äger rum. Det är i detta sammanhang som begreppet korstryck gör anspråk på att fånga in komplexiteten i de mer eller mindre olikartade förväntningar och intressen som sammantagna utgör skolans omvärld.

Som nämndes inledningsvis används i forskning om fritidshem begreppet ”*tredubbelt korsdrag*” (Löfdahl, et al. 2011, s. 43) för att beskriva den situation som personalen befinner sig i, nämligen att de har att förhålla sig till samhällets krav på barnomsorg, att komplettera skolan samt att ge barnen en trygg miljö. Till detta anförs även korstrycket mellan de ovan nämnda historiska perspektiven med både utveckling och lärande och en verklighet med fler elever, färre fritidshem och färre pedagoger (Rohlin, 2017). Till detta kan fogas ”...divergerande föreställningar om vad fritidshemmet är eller kan vara (a.a., s.17).”

## Syfte och frågeställningar

För att uppnå studiens övergripande syfte – att utveckla kunskaper om strategier som personalen inom ramen för korstryckets samlade krav och förväntningar de facto använder sig av – studeras två sidor av den didaktiska läroplanstriangeln (fig. 1) med utgångspunkt från följande forskningsfrågor:

- 1) Vilka av korstryckets olika krav och förväntningar betraktar de studerade pedagogerna som sina huvudsakliga operativa uppgifter och vilka innehållsliga relationer – om några alls – finns mellan de av pedagogerna prioriterade uppgifterna och innehållet i de formella styrdokumenterna?
- 2) Vilka specifika strategier använder sig pedagogerna av för att genomföra sina prioriterade uppgifter, och hur förhåller sig i så fall dessa tillvägagångssätt till styrdokumentens innehåll?

## Empiriska utgångspunkter

### *Fritidshemmet*

Det empiriska materialet; fältstudier, intervjuer och gruppintervjuer utifrån vinjetter, ägde rum på ett fritidshem med två avdelningar hösten 2016. Fritidshemmet tillhör ett skolområde i en större stad<sup>2</sup>, beläget i dess utkant

---

<sup>2</sup> Enligt svenska kommunförbundets indelning.

med omgivande natur i ett bostadsområde med i huvudsak hyreshus och en multikulturell befolkning. Dess socioekonomiska status kan beskrivas som ett låginkomstområde. Här finns två avdelningar, ”Ettan”, 58 barn i 6-8 års ålder, och ”Tvåan”, 74 antal barn 8-12 år. På fritidshemmet tjänstgör 13 heltidsanställda personer med blandade kompetenser. Lokalerna som används för fritidsverksamheten omfattar cirka 340 m<sup>2</sup>. De personer som intervjuades hade olika yrkesutbildningar; barnskötare, fritidspedagog, förskollärare, idrottslärare och ämneslärare. Medelåldern var 50 år med en spännvidd på 28-63 år.

### **Datainsamling och databearbetning**

Inledningsvis genomfördes fältstudier av projektets två forskare i form av sex observationer om 60-90 minuter vilka dokumenterades som fältanteckningar omfattande ca åtta A4-sidors text i 12 punkter. Dessa observationer hade ett explorativt syfte för att få en uppfattning om vardagsarbetets innehåll och form. Som observatörer var de forskarna introducerade för barn, personal och vårdnadshavare kunde röra sig fritt mellan olika sociala rum, situationer och aktiviteter. Ambitionen var att förbereda de kommande intervjuerna och även konstruera vinjetterna. Efter fältstudierna genomfördes sju intervjuer med utgångspunkt i ett intervjuunderlag vilande på bland annat ovannämnda forskningsfrågor. Intervjuerna varade i cirka en timme, spelades in digitalt och genomfördes på förmiddagarna, innan fritidshemsverksamheten börjat. Intervjuerna inleddes med att forskarna berättade om projektets syfte samt om forskningsetiska principer. Intervjuerna transkriberades och innehållet analyserades genom induktiv innehållsanalys (se nedan). De teoretiska koderna härrörde från teorierna om läroplansdidaktik.

Slutligen konstruerades fem vinjetter vilka användes som underlag för två fokusgruppintervjuer om 4-6 personer. Dessa valdes ut av fritidshemmets arbetslagsledare. Vinjetterna beskrev problematiska situationer konstruerades utifrån forskarnas observationer och enskilda intervjuer. Vinjetterna fick respondenterna bedöma och diskutera. Syftet var att utifrån olika hypotetiska omständigheter stimulera pedagogernas medvetenhet om såväl personliga som gemensamma förhållningssätt för att därigenom uppnå en fördjupad kunskap i förhållande till forskningsfrågorna. Vinjettmetoden kontextualiserar den fråga som skall undersökas. Då alla respondenter utgår i sin bedömning ifrån en identisk situation ansetts detta bidra till att svaren blir mer tillförlitliga än vad som är möjligt med andra metoder (Kullberg, & Brunnberg, 2007). Ett annat motiv för att använda vinjettmetoden är att vinjetten möjliggör för en forskare att på den smidigt och avdramatiserat sätt få respondentens åsikter eller bedömningar av frågor som till sin natur kan

vara känsliga. Resultaten av vinjetterna dokumenterades med fältanteckningar och innehållet användes i den påföljande analysen då empirin ställdes mot forskningsfrågorna. Excerpten nedan exemplifierar en vinjett:

### **Vinjett 3**

Skolinspektionen har uttalat sig om elevernas utveckling, lärande och resultat. Arbetslaget diskuterar vad eleverna lär på fritids och hur man kommunicerar detta. Det är ett stressat och oense arbetslag om vad man ska jobba med, vad man tidigare jobbat med och hur man ska gå vidare. Arbetslagsledaren och Pedagog 1 är desillusionerade över arbetet, som ska redovisas för rektor nästa vecka. Arbetslagsledaren vill komma vidare, men pedagog 1 tycker att det är meningslöst eftersom arbetslaget inte kunnat genomföra de fyra tidigare träffarna pga personalbrist. Det är fyra ytterligare pedagoger med i rummet. De blir oroliga och känner sig stressade. Stämningen är uppgiven. Två andra pedagoger ”leker” med sina mobiler. Arbetslagsledaren vill dokumentera hur eleverna lär på fritids och hur personal förstår, kan analysera och kommunicerar detta till och tillsammans med barnen.

-Jaha, säger arbetslagsledaren, vad ska vi skriva om hur och vad lärde Anna sig av vårt arbete med temat vatten?

-Vadå lärde sig? säger Pedagog 1. Jag hann inte skriva nåt. Vi har ju bara en halvtimmes reflektionstid och den veckan fick jag backa upp för Pedagog 5 som var sjuk. Förresten har vi ju hoppat över de tre sista utvecklingsträffarna för att vi inte hade personal. Och barnen går ju först.

- Men säger arbetslagsledaren, vi skulle ju ändå ha läst om ”Barns lärande” i styrdokumentet och tittat på några barn.

- Hur ska jag kunna använda det i dokumentationen? säger Pedagog 1. Det här är ju slöseri på tid...

- Men vi måste ju ha något att komma med, säger arbetslagsledaren vädjande. Kan vi inte börja skriva nu...?

- Nej, säger Pedagog 1, jag föreslår att vi jobbar med den personliga planeringen för nästa vecka i stället!

Forskningsetiska principer beaktades i studiens genomförande. Informerat samtycke inhämtades eftersom samtliga inblandade (personal, vårdnadshavare och barn) delgavs information om studien innan uppstart, om vår närvaro samt rätten att dra sig ur studien. Samtliga intervjupersoner gav samtycke till medverkan i studien.

### ***Induktiv tematisk innehållsanalys***

En tematisk integrativ design valdes i studien för att få en holistisk förståelse. Metoden gör det möjligt att kombinera data från teoretisk och empirisk litteratur (Whittemore & Knafl, 2005), vilket också gör analysen svårbearbetad men, om den genomförs väl, mer heltäckande. Det empiriska

innehållet undersöktes metodiskt, texterna tolkades stegvis och data klassificerades i syfte att urskilja mönster. Den innehållsanalytiska modellen kännetecknas av att finna tydliga distinkta kategorier samt att avgränsa och om möjligt specificera dem.

Det empiriska materialet bröts ned i meningsbärande enheter, vilka kondenseras till kortare meningar för att sedan abstraheras till koder vilka beskriver meningsenheternas innehåll. Koder med liknande innehåll sammanfördes till teman, vilka härleddes till de två forskningsfrågorna (Bryman, 2014). Den beskrivna analysprocessen var inte linjär, utan hade snarare en iterativ prägel, dvs. processen rörde sig fram och tillbaka mellan de olika faserna. Databearbetningen genomfördes som reflekterande dialoger mellan forskarna och texterna. De olika temana gav upphov till underrubriker i studiens resultat. För analys exempel från de två forskningsfrågorna, se Tabell 1. Deltagarna kodades i det transkriberade materialet med siffrorna P1-P7 för att lättare kunna skilja dem åt under bearbetningen av datamängden.

**Tabell 1,** Exempel på induktiv analys av data

Meningsbärande enhet	Kondenserad enhet	Kod	Tema	Forskningsfråga
P5 Mycket är ju den sociala biten i fritids...det är det viktigaste vi jobbar med ... sen är det ju viktigt överallt i samhället ...	Kunna hantera olika situationer i olika miljöer och leda barnen till social utveckling.	Sociala förmågor	”Den sociala biten”	1.Värden och uppgifter
P1..det är känslorna hos barnen och vi försöker verkligen att det ska bli lugnt.. # 5... vi har några orosmoment och då måste vi sära på dem så att vi delar upp oss...	Barnen är i konflikter och personalen finner olika typer av ledarskapslösningar	Ledarskap och struktur	Hög ledarska psstruktur	2. Personalens strategier

Resultat av gruppintervjuer och av fältstudier användes som kompletteringar i syfte att ge mening och sammanhang för de resultatbilder som tonade fram i detta material.

## **Resultat och analys**

Resultat av studien presenteras och analyseras med utgångspunkt i de två forskningsfrågorna, som nedan återges var för sig. I enlighet med ovan behandlade metodarsenal redovisas studiens resultatbilder i temaområden som synliggjorts i anslutning till att den samlade empirin bearbetats.

### ***Forskningsfråga 1: Fritidspedagogernas uppgifter***

Den första forskningsfrågan handlade om uppgifter som pedagoger på fritidshemmet betonade i relation till gällande styrdokument. I studiens empiri framkom här tre tydliga teman:

- a) socialisering och informellt lärande*
- b) ambivalens i arbetsdagen,*
- c) fritidshemmets och skolans status*

### **Socialisering och informellt lärande**

De värden som tydligt accentueras i intervjuerna är omsorg och social utveckling för barnen, d.v.s. det som P4 kallar ”den sociala biten”. I ljuset av fritidshemmets mångkulturella prägel, och olikheterna i elevgruppen som uppstår i dess kölvatten, bedömde personalen ”den sociala biten” som sitt toppprioriterade uppdrag. Samtliga pedagoger ger vidare uttryck för att de i hög utsträckning har läroplanens omsorgsperspektiv i fokus i det vardagliga arbetet. Beskrivningarna handlar exempelvis om att barnen ska uppleva att alla är lika mycket värda och att de har möjlighet till individuella intressen som ska respekteras av alla andra. En ytterligare ”social bit” handlar att barnen ges möjligheter att utveckla sociala färdigheter såsom kamratskap, goda relationer och samarbete. Detta sker exempelvis genom att med samarbetsövningar arbeta för att elevgruppen ska bli mer sammansvetsad i kombination med att betydelsen av elevers personliga värde lyfts fram. En annan ”social bit” handlar om att arbetsuppgifterna som genomförs är fostrande och förebildliga; fokus ska ligga på att barnet är sett och tas på allvar samt att pedagogerna bekräftar och lyssnar på barnet. Men väl så viktigt är att arbeta med barngruppen i sin helhet – detta inte minst för att pedagogen ska kunna vinna allas förtroende. Målet är att barnen ska känna sig trygga. ”Trygghet är prio ett (P7).” Barnen ska komma till ett fritidshem som är lugnt och tryggt. Dock betonas att i denna trygghet ska ordning och

reda gälla. En avvikande mening om fostran förekom. Så här uttryckte sig en pedagog.” Vi ska vara pedagoger ... vi ska väl inte hålla på och fostra. Vi är ju inte föräldrar (P6).”

Lärandeperspektivet togs i begränsad utsträckning upp av de intervjuade. När detta område kom på tal handlade det om skoltiden för barnen eller uppgifter de tar med sig till fritidshemmet, exempelvis läxträning. En pedagog uttryckte sig så här: ”...läxträning vi får från lärarna, och då blir det ju lite att... det är svenska på fritids också, som står i styrdokumentet att vi ska ha matte och svenska på fritids (P1)”.

I ljuset av det läroplansteoretiska perspektivet verkar den ena huvuduppgiften för fritidshemmen ha slagit igenom, nämligen barns sociala utveckling. Däremot tycks inte lärandeuppdraget vara särskilt accentuerat av pedagogerna som professionellt verksamhetsområde. Snarare fanns en fundering om hur de å ena sidan skulle kunna förhålla sig till många olika elever och, å den andra, möta deras individuella lärande. Därmed inte sagt att lärandeuppgifter inte förekommer. Vi tolkar det snarare så att bland korstryckets alla krav och förväntningar prioriterar personalen uppgifter som knyter an till socialiseringsprocesser och elevers informella lärande snarare än ett formellt lärande grundat på officiella styrdokument.

### **Ambivalens i arbetsdagen**

Pedagogerna i fritidshemmet arbetar både i skolan och på fritidshemmet. I intervjuerna gled samtalen ofta in på skolans överordnande funktion för deras arbetsuppgifter. Den bild som tidigare forskning visat, att personal på fritidshem ofta agerar ”hjälp lärare” (Saar et al., 2012), framträder också i denna studie. Detta medför splittring, frustration, tidsspill och planeringsbrister för fritidshemmets personal. Nämnade forskning visare vidare hur skolans arbete, exempelvis läxläsning, temarbeten och estetiska/praktiska verksamheter, påverkar och interagerar med fritidshemmets aktiviteter. Så här uttryckte sig en pedagog: ”Man ska liksom hit och dit, man känner sig så... men vi har ju inga raster... (P 7).” Därtill kommer att den planeringstid för fritidshemsverksamheten som tidigare funnits har ”ätits upp” av vardagsproblem och akuta insatser. Detta medför att personalen ofta känner att de inte räcker till och som en följd av detta efterfrågar man mer för fritidshemmet öronmärkt strukturerad planeringstid.

En annan ambivalent aspekt är den fria verksamhetstiden (eller den egeninitierade leken) som kan belysas i följande citat:

Vi har diskuterat hur mycket som ska vara frivilligt. Ibland får man välja – men vi har upptäckt att många barn inte väljer det här. Att gå med och sjunga eller dansa. Så vissa perioder har vi sagt att alla provar på. (P7)

Fritiden är det ju barnen som bestämmer vad de vill göra. Sen måste man ju vara där för det kommer ju ofta i bråk, konflikt. (P1)

Frågan om dylika spänningsförhållanden i verksamhet är väl omdebatterad i tidigare forskning (exempelvis Haglund, 2015; Pihlgren, 2013; Schröder & Tuisku, 2015). I praktiken tycks aktiviteter som härvidlag erbjuds vara mer eller mindre frivilliga.

För att knyta an till studiens läroplansdidaktiska perspektiv tonar ett dilemma fram som har att göra med att barnens fria tid påverkar fritidshemmets läroplansimplementering i så måtto att tiden som skulle vara avsatt till detta ändamål äts upp av vardagens reguljära skolverksamhet.

När det gäller det organisatoriska korstrycket uppstår det på grund av alla mer eller mindre disparata formella och informella uppgifter som bottnar i skolans fluktuerande behov. Korstrycket kan alltså beskrivas som ett sammelsurium av fritidshemmets divergerande uppgifter som ska genomföras inom en snäv tidsram. Att ett fritidshem mot denna bakgrund rakt av skulle kunna implementera explicita läroplansmål ter sig knappast möjligt.

### **Fritidshemmets och skolans status**

Fritidshemmen ska komplettera skolan, men en försvårande omständighet att förverkliga detta som framkommer i studien är att fritidshemspersonalen upplever hemmen status som lägre än skolans. En pedagog uttrycker detta med följande ord:

Fritids har ju som aldrig haft någon status på det viset. Förskolan har ju ändå haft sina liksom tydligare. Och sen när fritidshemmet ingick i skolan blev det bara liksom ... att det blev skola också, man såg inte liksom en helhet, vi har ju fått kämpa många gånger med det här med planeringstider... (P3)

En indikation på att skolans reguljära timplanebundna verksamhet bedöms som mer väsentlig än den som bedrivs av fritidshemmet är att förhållandevis mer resurser fördelas till ordinarie skolverksamhet. Så här uttryckte sig P2: "Och vi förstår att det blir lågt prioriterat också, det vi gör. För att det är fortfarande inte det som räknas till det viktigaste i skolan". Denna makt- och statusrelation finns bekräftat i ett flertal tidigare studier (Andersson, 2014; Hansen Orwehag 2013). I intervjuerna kan även spåras att den påtagligt situationsanpassade professionalism som personalen ska hantera har svårt att i vida kretsar vinna legitimitet (Hjalmarsson & Saar, 2015). Vi lånar en



pedagogs ord för att belysa detta: ”...ibland måste vi försvara de vi gör (P4)”. Verksamheten i fritidshemmet stödjer skolans arbete med elevers måluppfyllelse, enligt pedagogerna, och de uttrycker en tydlig medvetenhet om att fritidshemmet ska komplettera skolan. Dock, menar fritidspedagogerna, att de i jämförelse med skolans övriga personal, har större överblick över verksamheten i sin helhet, men att dessa insikter knappast efterfrågas av annan personal.

### **Forskningsfråga 2: Personalens strategier**

Den andra forskningsfrågan fokuserade arten av de strategier personalen använder för att förhålla sig till styrdokumentens intentioner. I det empiriska materialet beskriver pedagogerna tre teman som centrala: *hög ledarskapsstruktur, bekräftelse och traditionella fritidshemsverksamheter*.

#### **Hög ledarskapsstruktur**

Med begreppet ledarskapsstruktur uppmärksammas ett återkommande tema i det empiriska materialet, nämligen pedagogernas behov av att leda verksamheten och barnen på ett strukturerat, närmast övervakande sätt. Detta fenomen observerades även i de inledande fältstudierna. Den ledarskapsmässiga struktureringen handlar om allt från att kontrollera och överblicka verksamheten till planerande aktiviteter, konflikthantering och synkronisering av tidsramar. Ord som respondenterna använder för att beskriva detta är att sätta gränser, vara tydlig, bestämd, konsekvent och att medla, vilket är särskilt angeläget eftersom det finns ”... många kulturer som krockar lite grann...(P2)”. Personalen pekar på att ljudnivån stundtals är hög, att barn skriker och att vissa barn måste åtskiljas från varandra.

Verksamheten tycks styras, regleras och ordnas på grundval av praktiska villkor, vilket också leder till att pedagogerna måste vara flexibla i sina arbetssätt och sitt ledarskap. Ur ett didaktiskt perspektiv är detta jämförbart med den fritidshemspedagogik som Saar mfl. (2012) beskriver med orden ”...en pedagogik som handlar om att skapa och artikulera en struktur där verksamhetens många faktorer hänger ihop och en ordning där verksamheten kan överblickas och kontrolleras (s 9). ”

I intervjuerna framhålls att fritidshemmens strategier inte ska efterlikna skolans undervisning. Men ett exempel på hur skolans didaktiska strategier styr fritidshemmens verksamhet ges i intervjuerna när det gäller aktiviteten högläsning. När denna aktivitet genomförs i fritidshemmen tar man först del av en text, t.ex. genom att barnen lyssnar på en bandinspelning eller att barnen själva läser upp texten. Därefter förs samtal om textens innehåll, såväl om enskilda ord som om texten i sin helhet. Här nyttjas alltså strategier som ligger väl i linje med skolans traditionella läsdidaktik.

Om vi tolkar studiens empiriska resultat i ljuset av det läroplansdidaktiska perspektivet synes den mest väsentliga implementeringsstrategin ha att göra med vad som ovan benämndes ledarskapsstruktur, d.v.s. att pedagogerna leder verksamheten och barnen på ett strukturerat och övervakande sätt. Vad gäller just denna aspekt tycks personalen inte uppfattat att det föreligger någon splittring i fråga om korstryckande krav och förväntningar.

### **Bekräftelse (och reaktiv avcheckning)**

Personalen är medveten om förekomsten av styrdokument och stödmaterial som de upplever är till gagn för dem. I ett av de fysiska rummen där den här aktuella fritidshemsverksamheten utövas finns en illustration av dem i form av en stor relationskarta. Innehållet tycks vara mer eller mindre en bekräftelse på den verksamhet som bedrivs. Personalen uttrycker medvetenhet om målens styrande funktioner, men upplever att de genom sin tolkningsbarhet är svåra att genomföra. Innehållet i styrdokumentet upplevs fylla en struktur, men det tycks vara komplicerat att skapa ett reellt arbetsutrymme för att bearbeta dessa dokument till den grad att de utgör en reell inspirationskälla för planering, genomförande och uppföljning av det vardagliga arbetet. Med tanke på personalens faktiska arbetssituation tycks alltså ett medvetet och systematiskt läroplansarbete hamna i bakgrunden. Ett återkommande tema i intervjuerna är att en aktiv läroplansbearbetning inte är prioriterat i fritidshemmet, men att skolverksamheten trots detta präglas av ett målinriktat arbete. Vi lånar en pedagogs ord i denna fråga: ”Vi har inte haft några möten eller någonting runt de här styrdokumentet. Det är svårt då.” (P5)

Styrdokumentet för fritidshemmet anses vara ”*luddiga* (P1)” och några utvärderingar med målen i förgrunden har inte genomförts under senare tid. En av pedagogerna hävdar att dylika utvärderingar har tidigare genomförts, men just nu ”...har det ramlat bort (P3). En annan pedagog menar att målen finns som en tyst kompetens och att styrdokumentets innehåll vävs in i verksamheten. En tredje pedagog hävdar att några gemensamma aktiviteter kring styrdokumentet knappast förekommit, utan personalen har tagit del av dokumentens innehåll på egen hand. Överlag synes respondenterna vara överens i uppfattningen att styrdokumentets skrivningar bekräftar att man är på rätt väg i sin verksamhet och att möjligheterna är stora att uppfylla innehållet i läroplanens intentioner. Som konkreta exempel på att läroplansskrivningarna de facto har implementerats anges exempelvis aktiviteter som lek, dans, motorik, utelek och hälsa

En annan strategi som beskrivs i intervjuerna kan benämnas reaktiv avcheckning. Så här uttrycker sig en pedagog:

Vi checkar av efterhand. Vi tittar först (...) hur lägger vi upp verksamheten inför hösten? (...) efteråt så tittar vi check ”jo, men det har vi fått med”. Vi känner att det här måste vi jobba mer på. (...) Och det känns skönt för då blir det en sorts checklista, så det följer vi verkligen...(P1).

En ytterligare annan strategi för implementering är att pedagogerna tar reda på vad som fordras och genom sina erfarenheter förstår vad som saknas. En pedagog kallar detta sunt förnuft.

Implementeringen av styrdokumentet görs som framgång inte systematiskt, medvetet och proaktivt – utan mer reaktivt och professionellt erfarenhetsbaserat. Intervjuerna pekar på att pedagogerna i denna process upplever ett korstryck mellan och inom formulerings- och realiseringsarenans krav och förväntningar som tar sig uttryck i ett reaktivt agerande. Personalen förstår allvaret i att läroplanens formella innehåll ska implementeras, men de menar att det tillgängliga tidsutrymmet inte medger ett proaktivt förhållningssätt visavi denna problematik, vilket medför dessa processer får karaktär av reaktiv ”avcheckning”.

### **Traditionella fritidshemsverksamheter**

De verksamheter som erbjuds beskrivs av de intervjuade som traditionella fritidshemsverksamheter, exempelvis lek, pyssel, spel, lästräning, bak, pingis och utelek. Men man betraktar inte aktiviteter av detta slag som renodlade tidsfördriv utan hävdar att lärandeperspektiv med fördel låter sig involveras även i dylika verksamheter. Exempelvis beskrivs hur barnen genom att spela Yatzy lär sig matematik, eller hur de lär sig svenska genom att ta med material från skolans ordinarie undervisningstimmar och använda som underlag vid högläsning på fritidshemmet. Vissa andra mer specifika aktiviteter för fritidshemmet var körsång, högläsning, dans och två fasta utedagar vid stranden eller storskogen. Personalen uppvisar genomgående en flexibilitet i val av aktiviteter, beroende på barnen, gruppen, tiden på terminen etc. Teman i skolan följs upp på fritidshemmet, exempelvis sängträning inför julavslutningen.

Aktivitetserna framställs till barnen som erbjudanden, som vare sig är målkriterie- eller resultatstyrda, utan uttryck för möjliga val inom ramen för ett utbud där deltagandet är ett mål i sig. Gällande just dessa traditionella fritidshemsaktiviteter kan varken problem med läroplansdidaktisk implementering eller organisatoriskt korstryck skönjas. Personalen uttrycker således trygghet för en verksamhetsinriktning vilande på dessa premisser.

### **Resultatdiskussion**

Analysen av pedagogernas uppfattningar om läroplansimplementeringen i fritidshemmen visar på den komplexitet av olikartade förväntningar (Rohlin, 2017) och intressen, eller korstryck (Berg, 1990, 2018) som upplevs av pedagogerna. Den komplexitet som faller ut ur det samlade korstryckets krav och förväntningar medför att pedagogernas dagliga arbete kompliceras ifråga om verksamhetens uppgifter och inriktning (Löfdahl et al. 2011). Avgörande för möjligheterna att klara detta blir då pedagogernas egen professionalism ifråga om ambitioner, vilja, yrkessyn, kunskapsbyggande och ”sunda förnuft (P5)”.

Läroplansimplementeringen, som formellt sett är ägnad att öppna för stabilitet och ordning, tycks snarare skapa en splittrad vardag och verksamhet, men även tvinga fram professionellt grundade prioriteringar av värden och strategier. Detta tar sig bl.a. uttryck i att fritidshemmens traditionella sociala uppdrag prioriteras på bekostnad av det relativt sett nya läroplansbundna lärandeuppdraget. Annorlunda uttryckt betonas aktiviteter kopplade till begrepp som trygghet, fostran förebildlighet, konfliktlösning, ordning och reda, fokus på individen och gruppens interaktion. Den för fritidshemmens traditionella inriktning på informellt, processuellt lärande (Schröder & Tuisku, 2013) är rådande, och det formella lärande som förekommer är knutet till den reguljära skolvardagen, exempelvis läxträning. Dock fanns funderingar om hur individualiseringen skulle kunna genomföras på ett så konstruktivt sätt som möjligt givet korstryckets kravnivåer. Den socialpedagogiska arenan är således starkt förankrad, medan det utbildningspedagogiska synsättet ännu inte tycks vunnit mark, i motsats till Rohlins (2012) analys av fritidshemmens historiska läge just nu som pekar på fritidshemmen som en utbildningspedagogisk arena.

Det formella lärandet i fritidshemmen försvaras och förklaras genom att aktiviteter som svenska och matematik ingår i lek och teman, exempelvis lego, yatsy och träning inför julavslutning.

Fritidspedagogerna som medverkar i studien arbetade såväl på fritidshemmet som i skolan, och att fritidshemmets verksamhet sker på, och är underordnad, skolans villkor framkom i studien. Planeringsresursen för fritidshemmen äts upp av den ordinarie skolverksamheten och pedagogerna upplever en ambivalens med att inte kunna bedriva fritidshemsarbetet på dess egna premisser. Att förhålla sig till denna nya professionalism (Ackesjö, 2015; Hjalmarsson & Löfdahl Hultman, 2015) och skolans överordning (Hansen Orwehag, 2013; Boström & Augustsson, 2016) har behandlats i tidigare forskning med inriktning på fritidshemmets verksamhet. De dubbla korstryckande uppdragen problematiseras av Ackesjö och Landefrö (2014) med följande ord: ”Vi ställer oss frågan om man som lärare kan bemästra detta dubbla uppdrag utan att en av verksamheterna underordnas den andra (s. 41).” Sammanfattningsvis kan konstateras att medvetenheten om omöjligheten i att fullt ut implementera

lärandeuppdraget kan förstås och förklaras i ljuset av den komplexitet som korstrycket öppnar för.

För att kunna bedriva en fritidshemsverksamhet som ligger i linje med styrdokumentens intentioner används som framgång traditionella fritidshemsaktiviteter där hög ledarskapsstruktur och reaktiv ”avcheckning” står i centrum. Som tidigare nämnts legitimeras lärandeuppdraget med de traditionella informella fritidshemsaktiviteterna. För att kunna hantera den komplexa verksamheten beskrivs en ledarskapsstrategi präglad av ett i huvudsak övervakande ledarskap (Saar et al. 2012). En medveten proaktiv strävan att realisera styrdokumentens intentioner kan inte spåras i empirin utan snarare tonar ett mer reaktivt orienterat synsätt på implementering fram som innebär att pedagogerna i efterhand checkar av arten och graden av måluppfyllelse. Detta kan förstås i ljuset av att de korstryckande arbetsvillkoren knappast medger en arbetsmiljö där en rätlinjig läroplansimplementering är möjlig. Att realisera styrdokumentens intentioner under rådande förhållanden synes således vara en synnerligen problematisk process.

### ***Metoddiskussion***

Utifrån studiens syfte och forskningsfrågor användes en kvalitativ innehållsanalys med induktiv ansats samt individuella intervjuer och gruppintervjuer utifrån vinjetter och kompletterande fältstudier som datainsamlingsmetod. Med avsikt att få så stor bredd som möjligt på pedagogernas uppfattningar gjordes ett strategiskt urval. I urvalet var det övervägande kvinnor, 6 av 7, vilket avspeglar verkligheten inom fritidshemmens verksamhet. Vi uppskattar den interna validiteten hög eftersom vi har försökt att operationalisera relevanta begrepp och teoretiska ramar på ett transparent sätt. Stor vikt har lagts vid att under hela studien vara medveten om förförståelsens betydelse. Trovärdigheten har stärkts av att författarna fört en dialog med personer i professionen kring de kategorier som framkom. Dessutom har forskningsprocessen beskrivs transparent och syfte och forskningsfrågor har besvarats. Stor vikt har också lagts på att ta med citat från intervjuerna för att stärka resultatets äkthet och studiens trovärdighet. Noggrannhet i studien eftersträvades genom att datamängden samlades in och tolkades systematiskt. Deltagarnas beskrivningar var detaljerade och trovärdiga vilket styrker resultatets tillförlitlighet.

En svårighet med kvalitativ innehållsanalys är att särskilja tydliga kategorier och subkategorier i det fenomen som studerats eftersom kategorier ofta kan ligga nära varandra i betydelse och delvis överlappa varandra. Kategoriseringen av pedagogernas uppfattningar kan säkert förfinas, men slutsatserna kan anses vara väl underbyggda utifrån det

empiriska materialet. Dock är vi medvetna om att det empiriska materialet kan analyseras och tolkas med andra metoder.

Gällande begreppet överensstämmelse, vilket beskriver den kvalitativa studiens rimlighet kan påpekas att flertalet av deltagarna gav uttryck för samma eller liknande uppfattningar, vilket gör att det finns en god överensstämmelse och rimlighet i det resultat som framkommit. Delar av resultatet bekräftas också av flera tidigare studier om fritidspedagogers uppfattningar om sin verksamhet. Då studien har en kvalitativ ansats var syftet inte att generalisera resultatet till alla fritidspedagoger, men troligen kan studien bidra till en bättre förståelse för yrkets komplexitet.

### **Slutdiskussion**

Inledningsvis togs ett allmänt resonemang upp om begreppet implementering. Tre underbegrepp betonades här speciellt; top-down, bottom-up och aktörsberedskap. Om vi kortfattat belyser slutsatserna vi ovan fört fram i ljuset av dessa underbegrepp kan följande anföras. Vår empiri pekar på att läroplansimplementering i detta sammanhang inte är en fråga om en top down process – något operativt agerande från verksamhetens professionella som indikerar att man proaktivt och medvetet styrs av explicita läroplansintentioner kan alltså inte konstateras. Implementering av styrdokumentet synes här snarare vara mer en process som ligger närmare ett bottom-up perspektiv. Med detta avses att läroplansimplementering är mer reaktivt styrt, d.v.s. pedagogerna genomför en socialpedagogiskt inriktad verksamhet som man i efterhand kan konstatera är väl förenlig med åtminstone delar av läroplansuppdraget. Här kan dock konstateras att i den utsträckning personalen genomför de lärandeuppdrag som man enligt styrdokumentet åläggs att ägna sig åt, tycks detta ske på den ordinarie skolverksamhetens premisser snarare än på fritidshemmets egna villkor.

Som framgick inledningsvis, och vi flera gånger återkommit till i den löpande texten, rör sig studiens problemområde mellan fritidshemmets ålagda lärandeuppdrag och den faktiska verksamheten. Inom denna ram har vi närmare bestämt granskat hur personalen vid de studerade fritidshemmen upplever arten av det vardagsarbete som fritidshemmen ifråga genomför i praktiken och de tillvägagångssätt man enligt intervjuutsagorna använder för att arbeta i lärandeuppdragets anda. Resultatet av studien kan sammanfattas så att enligt de intervjuades utsagor är glappen mellan uppdrag och verksamhet påtagliga; det faktiska vardagsarbetet synes primärt vila på socialpolitiska snarare än pedagogiska premisser. För att åtminstone antyda en förklaring till detta kan vi föra in underbegreppet aktörsberedskap i sammanhanget. En orsak till att fritidspedagogerna upplever sig vara mer fokuserade på det socialpedagogiska uppdraget har av allt att döma att göra med att de i såväl administrativ som professionell bemärkelse uppvisar en

avgränsad professionell aktörsberedskap för att omsätta lärandeuppdraget i vardagliga pedagogiska handlingar. Verksamheten lider av allt att döma brist på såväl upparbetade administrativa rutiner som väletablerade pedagogiska-professionella förhållningssätt av ett slag som öppnar för att styrdokumentens lärandeuppdrag kan omsättas i vardagsnära lärandeuppgifter. Annorlunda uttryckt saknas en genomarbetad verksamhetsidé för en arbetsinriktning där lärande- och det sociala uppdraget ses som integrerade delar i en och samma verksamhetshelhet. Översiktligt uttryckt är en förutsättning för att minska denna klyfta mellan uppdrag och praktik är att (1) personalen – t.ex. genom lämpliga kompetensutbildningsinsatser – stärker sin professionalism i förhållande till lärandeuppdraget. Vidare krävs att (2) fritidshemmets tekniska administrativa organisationsstrukturer utformas på lärandeuppdragets villkor. En ytterligare nödvändig förutsättning för detta är att (3) fritidshemmet inte bara formellt utan även reellt – såväl avseende innehåll som form – integreras i den skola där fritidshemmet är inrymt. Det operativa ansvaret för en dylik integrerande process åligger ytterst skolans rektor, men även den kommunala huvudmannen har ett ansvar med fokus på kompetensutvecklande och dito försörjande aktiviteter. Här kan inflikas att detta har tagits ad notam av Mittuniversitetets rektorsprogram såtillvida att fritidshemmets verksamhet numera utgör ett icke oväsentligt inslag i programmets innehåll.

## Referenser

- Ackesjö, Helena (2011). Medspelare och ordningsvakter – barns bilder av fritidspedagogernas yrkesroller på fritidshemmet och i skolan. I Anna Klerfeldt & Björn Haglund (red). *Fritidspedagogik-Fritidshemmets teorier och praktiker*. 182-203. Stockholm: Liber.
- Ackesjö, Helene & Landefrö, Anna (2014). På spaning efter en gräns. Några barns perspektiv på skillnader i förskoleklassens och fritidshemmets verksamheter i Sverige. *Barn. Forskning om barn och barndom i Norden*, 23 (3), 27-44.
- Ackesjö, Helena, Nordäng, Ulla-Karin & Lindqvist, Per (2016). ”Att vi kallar mig själv för lärare i fritidshem uppfattar vi skapar en viss provokation”. Om de nya grundlärarna med inriktning mot arbete i fritidshem. *Educare*, 1, 86-109
- Andersson, Birgit (2014). Vad händer med fritidspedagogyrket och fritidshemspedagogiken i Sverige? *Barn. Forskning om barn och barndom i Norden*, 23 (3), 61-74

- Andishmand, Catarina (2017). *Fritidshem eller servicehem? En etnografisk studie av fritidshem i tre socioekonomiskt skilda områden* (diss). Göteborg. Gothenburg studies in educational sciences 403.
- Augustsson, Gunnar (2017). *Fritidshemmet och styrdokumentet – från politisk intention till pedagogisk praxis*. Rapport. Sundsvall: Mittuniversitetet.
- Berg, Gunnar (2018). *Skolledarskap och skolans frirum*. 2a omarbetade upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, Gunnar (2003). *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, Gunnar (1990). Skolledning och professionellt skolledarskap. Perspektiv på skolledares uppgifter och funktioner. *Pedagogisk forskning i Uppsala*, 92. Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Berg, Gunnar (1989). Educational Reform and Teacher Professionalism. *Journal of Curriculum Studies*, 21(1), 53-60.
- Berg, & Wallin, Erik (1983). *Skolans i ett utvecklingsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, & Wallin, Erik (1986). Utbildningsreformer, implementering och aktörsberedskap. Slutrapport från SIAU-projektet. *Pedagogisk forskning i Uppsala*, 38. Pedagogiska institutionen, Uppsala Universitet.
- Boström, Lena & Augustsson, Gunnar (2016). *Learning Environments in Swedish Leisure-time Centres: (In)equality, "Schooling", and Lack of Independence*. *International Journal for Research on Extended Education*, vol. 4: 1, ss. 125-145.
- Broström, Stig (2015). Fritidspedagogiskt perspektiv. I Tine. Ankerstjerne (red) *Perspektiv på fritidshem*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, Alan (2014). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber: Stockholm.
- Falkner, Carin & Ludvigsson, Ann (2016). Fritidshem och fritidspedagogik – en forskningsöversikt. *Forskning i korthet nr 1 2016*. Malmö: Sveriges Kommuner och Landsting och Kommunförbundet Skåne
- Haglund, Björn (2016). Fritidshemmets vardagspraktik i ett nytt diskursivt landskap. *Educare*, 2016:1, 64-85.
- Hansen Orwehag, Monica (2013). Fritidspedagogisk didaktik – att vara lärare i fritidshem. I Anna Pihlgren (red). *Fritidshemmets didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Hippinen Ahlgren, Anneli (2013). Miljön som didaktiskt verktyg. I Ann Pihlgren (red). *Fritidshemmets didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Hjalmarsson, Maria & Löfdahl Hultman, Annica (2015). Confiming and resistig an underdog position – leisure-time teachers dealing with a new practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23:4, 434-443.
- Holmberg, Linnea (2018). *Konsten att producera lärande demokrater*. Avhandling. Stockholms universitet.



- Kane, Eva, Ljusberg, Anna-Lena & Larsson, Håkan (2013). Making Magic Soup – The Facilitation of play in school-age childcare. *International Journal of Play*, 2 (1), 7-21
- Kullberg, Christian, & Brunnberg Ellionor, (2007). Vinjetter som verktyg i studier av välfärdsstatens professioner : Exemplet socialt arbete. I In book: Välfärdspolitik i praktiken. I *Om perspektiv och metoder i forskning*. Århus: Aarhus University.
- Lindensjö, Bo & Lundgren, Ulf P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS förlag.
- Lelinge, Balli (red). (2017). FRITIDSBEM SOM LYFTER. Skolutveckling, delaktighet och systematiskt kvalitetsarbete i Hörby kommun. Malmö: Holmbergs,
- Lundquist, Lennart (1993). *Ämbetsman eller direktör? Förvaltningschefens roll i demokratin*. Stockholm: Norstedts Juridik.
- Läraryrket (2014). <https://www.lararforbundet.se/artiklar/infor-en-kursplan-for-fritidshem>
- Löfdahl, Annica, Saar, Tomas & Hjalmarsson, Maria (2011). Fritidshemmets potentiella didaktik och barns och pedagogers gemensamma kunskapsmöjligheter. I Anna Klerfeldt & Björn Haglund (red). *Fritidspedagogik – fritidshemmets teorier och praktiker*. Stockholm: Liber, 43-60
- Pihlgren, Ann, (2017). *Fritidshemmets mål och resultat: Att planera och utvärdera*. Lund: Studentlitteratur
- Pihlgren, Ann (2013). Introduktion. I Ann Pihlgren (red). *Fritidshemmets didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Rohlin, Malin (2017). Inledning. I Malin Rohlin (Ed). *Teori som praktik i fritidshemmet*. Malmö: Gleerups.
- Rohlin, Malin (2012). *Fritidshemmets historiska dilemma. En nutidshistoria om konstruktionen av fritidshemmet i samordning med skolan*. Stockholm: Stockholm universitets förlag.
- Rothstein, Bo (2014). *Politik som organisation: förvaltningspolitikens grundproblem*. Lund: Studentlitteratur.
- Sannerstedt, Anders, 1993. Implementering – hur politiska beslut genomförs i praktiken. I Bo Rothstein, *Politik som organisation: förvaltningspolitikens grundproblem*. Uppsala: SNS Förlag
- Saar, Tomas (2014). Towards a new Pedagogy in the after-school setting. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22:2, 254-270.
- Saar, Tomas, Löfdahl, Annica & Hjalmarsson, Maria (2012). Kunskapsmöjligheter i svenska fritidshem. *Nordisk barnhageforskning*. Vol.5 Nr 3, s.1-13.
- Schröder, Margareta & Tuisku, Jarko (2015). *Fritidshemmets uppdrag – ett helhetsperspektiv på elevers utveckling och lärande*. Stockholm: Liber

- Skolinspektionen (2018). *Undervisning i fritidshemmet inom områdena språk och kommunikation samt natur och samhälle*. Kvalitetsgranskning 2018. Stockholm. Dnr: 400-2016:2017
- Skolinspektionen (2010). *Kvalitet i fritidshem. Kvalitetsgranskning*. Rapport 2010:3, Stockholm  
Skollagen, 2010:800
- Skolverket (2016). *Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshemmet (Lgr 11)*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2015)  
<http://www.skolverket.se/omskolverket/press/pressmeddelanden/2015/utvecklingen-i-fritidshemmen-mastevandas-1.233371>
- Skolverket (2014). *Allmänna råd och kommentarer för fritidshem*. Stockholm: Fritzes.
- Skollag (SFS 2010:800).
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande avgivet av Utredningen om skolans inre arbete*. Stockholm: Liber/Allmänna förlaget.
- Stanek, Hvitfeldt, Anja (2015). *Barnperspektiv på fritidshemmens praxis*. (131-164). I Tine Ankerstjerne (red) *Perspektiv på fritidshem*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet Promemoria. U2012/6626/S
- Wallin, Erik (1980). *SIA-reformens förutsättningar*. Stockholm: Liber.
- Westbury, Ian (2000). *Teaching as a reflective practice: What might didaktik teach curriculum?* I Ian Westbury; Stefan Hoppmann & Kurt Riquarts (red). *Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition*. 15-39. New York: Routledge
- Wahlström, Ninni (2015). *Läroplansteori och didaktik*. Lund: Gleerups.
- Whittemore, Robin & Knafl, Kathleen (2005 ). *The integrative review: updated methodology*. *Journal of Advanced Nursing, Vol 52 , 246 – 253*