



UMEÅ UNIVERSITET

FRITIDSHEMMETS LÄROPLAN UNDER FÖRHANDLING

Formulering, tolkning och
realisering av del fyra i Lgr 11

Maria Norqvist

Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap, Umeå universitet
Detta verk är skyddat av svensk upphovsrätt (Lag 1960:729)
© Maria Norqvist, 2022
Avhandling för filosofie doktorsexamen
ISBN: 978-91-7855-865-0 (print)
ISBN: 978-91-7855-866-7 (pdf)
ISSN: 1650-8858
Layout: Anja Sundberg, Inhousebyrån
Elektronisk version tillgänglig på: <http://umu.diva-portal.org/>
Tryck: CityPrint i Norr AB
Umeå, Sverige 2022

Den här avhandlingen tillägnas min underbara familj

Innehållsförteckning

Abstract.....	v
Förord	vii
1. Inledning	9
Syfte och forskningsfrågor.....	11
Avhandlingens disposition	12
2. Bakgrund	13
Från arbetsstuga till fritidshem.....	13
Fritidshemmet under 1970-talet	14
Fritidshemmets första styrdokument.....	15
Fritidshemmet blir en del av utbildningsväsendet	16
Fritidshemmet får tydligare riktlinjer	19
Fritidshemmet får en egen del i läroplanen	21
Implementeringen av fritidshemmets läroplansdel utvärderas	22
En utredning för stärkt kvalitet och likvärdighet.....	23
Olika pedagogiska traditioner	24
3. Forskningsöversikt	27
Extended education – ett växande forskningsfält internationellt .	27
Svensk och nordisk fritidshemsforskning – en översikt.....	28
Yrkesutveckling i mötet mellan skola och fritidshem	29
Fritidshemmets vardagspraktik	34
Styrning av fritidshemmets, förskolans och skolans verksamheter	40
Sammanfattning och kunskapsbidrag.....	46
4. Teoretiskt ramverk	49
Läroplansteori.....	49
Läroplansarenor.....	50
Formuleringsarenan.....	51
Realiseringsarenan.....	52
Bernsteins kodteori.....	55
Klassificering och inramning	55
Pedagogiska koder.....	56
Pedagogiska diskurser.....	57
Det teoretiska ramverket – avslutade kommentar	58
5. Metod – överväganden och tillvägagångssätt.....	59
Avhandlingsstudiens design.....	59

Planering och genomförande av analysen på formuleringsarenan	59
Datamaterial och urval.....	59
Analysmetod.....	61
Planering och genomförande av analysen på realiseringsarenan	63
Datamaterial och urval.....	63
Samtyckesprocedur.....	64
Datainsamling.....	65
Analysmetod för intervjumaterialet.....	69
Forskningsetiska överväganden.....	70
Forskarens roll.....	71
Trovärdighet.....	72
Introduktion till studiens empiriska del.....	72
6. Formuleringsarenan.....	73
Planeringen och genomförandet av uppdraget.....	73
Första förslagstexten.....	76
Förslagstextens innehåll och utformning.....	76
Undervisning.....	77
Lek.....	80
Delaktighet och inflytande.....	80
Sociala relationer.....	81
Andra förslagstexten.....	82
Förslagstextens innehåll och utformning.....	82
Undervisning.....	84
Lek.....	85
Delaktighet och inflytande.....	85
Sociala relationer.....	86
Tredje förslagstexten.....	87
Förslagstextens innehåll och utformning.....	87
Undervisning.....	88
Lek.....	89
Delaktighet och inflytande.....	89
Sociala relationer.....	89
Fjärde förslagstexten.....	90
Förslagstextens innehåll och utformning.....	90
Undervisning.....	91
Lek.....	93
Delaktighet och inflytande.....	93
Sociala relationer.....	94
Den slutgiltiga förslagstexten och Utbildnings-	
departementets mottagande.....	95
Den upplevda arbetsprocessen – röster från arbetsgruppen och	
projektgruppen.....	97

Förhandlingar om fritidshemmets pedagogiska kod	100
7. Realiseringsarenan	105
Strandskolan och Vikenskolan	105
Enbärsskolan och Hjortronskolan.....	107
Björkskolan och Aspskolan.....	109
Undervisning, lek, delaktighet och inflytande samt sociala relationer	111
Undervisning	111
Lek	116
Delaktighet och inflytande	119
Sociala relationer.....	121
Införandet av del fyra	123
Ökad legitimitet.....	123
Stöd för det egna arbetet och yrkesrollen	125
Tydligare uppdrag	128
Behov av fortsatt tolkningsarbete	131
Realiseringen av del fyra i fritidshemmets praktik.....	133
Organisatoriska förutsättningar påverkar praktiken	133
Egna lokaler påverkar praktiken.....	135
Utbildad personal påverkar praktiken.....	137
Pedagogiska koder, legitimitet och maktordningar	138
8. Slutsatser och diskussion	141
Förhandlingar på formuleringsarenan.....	141
Förhandlingar på realiseringsarenan	143
Pedagogiska koder och maktordningar mellan fritidshem och skola.....	144
Diskussion	146
Upprätthållande av gränser för fritidshemmets identitet..	146
Undervisningsbegreppets centrala roll i förhandlingarna .	148
Leken i förhandlingarna.....	150
Tydligare uppdrag?	151
Metoddiskussion	151
Avhandlingens kunskapsbidrag	154
Fortsatt forskning	155
Summary.....	157
Referenser.....	169
Bilagor	
Skriftserier	

Abstract

The aim of this study is to contribute with knowledge about the negotiations behind formulating part four of the Swedish curriculum Lgr 11, with a focus on pedagogical codes and power relations between school and school-age educare (SAE), as well as the negotiations that are expressed when the curriculum text is interpreted and realised in SAE practice.

To reach this aim, parts of Bernstein's code theory is used. The strength/weakness of the classification and framing of a pedagogical practice constitutes an important basic structure in what Bernstein calls the pedagogical code (Bernstein, 2000).

In the formulation arena, a thematic analysis was conducted on comments in working-documents, to identify the major negotiations throughout the formulation process. In the realisation arena, interviews with principals and staff were conducted in six SAEs, to capture unique features and identify common patterns both of interpretation of the curriculum text, and how the curriculum was realised in SAE practice.

The results show that the comments indicate that the commenters perceived the proposal texts as too strongly educational-pedagogically coded, and during the formulation process they influenced the text so that its social-pedagogical and leisure-pedagogical coding was reinforced to some extent.

In the realisation arena, the acceptance of the strongly educational-pedagogical coded concept of teaching was greater than in the comment material. In particular, staff with pedagogical education at university level with a focus on SAE had reinterpreted the concept of teaching and given it a wider meaning so that it better suited their social-pedagogically and leisure-pedagogically coded practices. The introduction of the curriculum text had also contributed to increased legitimacy for the SAE practice and strengthened the SAE staff in their professional role. However, frame factors like the organisation of the practices, the access to shared planning time, the access to their own premises, and whether the staff had educational training at university level with a focus on SAE affected the staff's ability to carry out the teaching as outlined in part four of the curriculum. Unequal power relations between SAEs and schools emerged in both the formulation arena and the realisation arena, and the weaker classified and framed SAE was often subordinated to the more strongly classified and framed school in the realisation arena.

This shows that the formulation and realisation of a curriculum text is a complex process and that there are negotiations in the realisation arena about how the formulated curriculum can be interpreted and realised in

pedagogical practice. Those who are supposed to interpret and realise the curriculum in practice, work in contexts characterised by pedagogical traditions and under different conditions, which means that a curriculum text receives somewhat different interpretations and is therefore realised in different ways in different practices.

Keywords: Swedish school-age educare, leisure-time centre, classification, framing, pedagogical code, frame factors, curriculum arenas, power relations

Förord

Plötsligt kom tidpunkten när jag ska summera min tid som doktorand. Att jag skulle anta utmaningen med doktorandstudier var inget självklart för mig som yrkesverksam fritidspedagog. Jag trivdes med mitt yrke och fritidshemmets verksamhet, men ivrigt påhejad av min käre make vågade jag ta steget att söka och anta utmaningen med en doktorandtjänst.

Hösten 2016 fick jag möjligheten att tillsammans med femton andra doktorander ta del av forskarutbildningen genom forskarskolan i utbildningsvetenskap. Vilken ”resa” vi har haft tillsammans. En resa som vi gjort tillsammans i fysisk bemärkelse var resan till Sydafrika i samband med att vi läste en kurs tillsammans med doktorander på Rhodes University. Vi som var med på den resan bär med oss upplevelser och insikter som vi aldrig glömmet.

För att inte riskera att missa någon vill jag tacka alla vid institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap för trevlig kollegial samvaro, bra diskussioner om stort och smått. Samtalen har handlat om allt från forskning och undervisning samtidigt som även vardagliga samtal har också funnits där och bidragit till en fin gemenskap. Alla doktorandkollegor som under årens lopp läst och kommit med feedback på mina texter vid institutionens doktorandseminarier, stort tack! Läsarna av avhandlingsmanuset vid mittseminariet, Linda Rönnberg och vid slutseminariet, Mattias Nylund och Annika Manni stort tack för era kloka och framåtsyftande kommentarer på avhandlingsmanuset. Det har varit till stor hjälp för mig i mitt fortsatta arbete, tack.

Jag vill också rikta ett stort tack till det fritidshemspedagogiska doktorandnätverket för de utvecklande diskussioner vi haft de senaste åren under ledning av Birgit Andersson, Helene Elvstrand och Karin Lager. Det har varit en ynnest att få lära känna er och skapa en gemenskap tillsammans med er.

Mina handledare som följt mig, stöttat, peppat och guidat mig genom hela denna process, jag kan inte tacka er nog. Maria Rönnlund, huvudhandledare som genom sin erfarenhet som forskare och svensklärare har fått tampas med mig som haft läsningar i skrivandet och halv taskiga kunskaper om skrivande och grammatiska regler. Birgit Andersson, min biträdande handledare som även hon är skarp när det kommer till det akademiska skrivandet och som även bidragit med sina expertkunskaper om fritidshem och fritidshemmet historiska utveckling.

Jag har lärt mig enormt mycket och förhoppningsvis är nu alla pusselbitarna i fritidshemmets historia på rätt plats och jag hoppas att de flesta skrivfelen nu är åtgärdade (för de som jag trots allt ändå missat hänvisar jag till erratalistan).

Till min familj som stöttat och haft förståelse för att jag den senaste tiden varit extremt upptagen med avhandlingstexten. Tack mamma, pappa och mina svärföräldrar för stödet och för andningshållet att mellan varven få komma ”hem” och få allt serverat och barnen roade medan jag kunnat vila eller arbeta. Min bror och brorsdotter, tack för att ni kommit till oss både den förra och den här sommaren så att det blivit lite semester i alla fall trots att jag behövt arbeta en stor del av tiden.

Slutligen vill jag tacka min älskade Mathias, som den senaste tiden har fått ta allt ansvar kring barnen och hemmet. Det var ju omvända roller för ganska precis sex år sedan. Det du också har stöttat mig med, som jag inte kan tacka dig för nog, är den hjälp jag har fått i din egenutnämnda roll som min ”skugghandledare”. När jag har fastnat i låsningar om formuleringar har vi suttit hemma i soffan och du har visat på hur jag kan vrida och vända på formuleringarna så att det blivit till det bättre. Du har ställt frågor som ”tvingat” mig att försöka uttrycka vad jag menar och ibland också bara skriva ner det precis såsom jag sa för att sedan redigera till det som kanske inte var den bästa formuleringen från den första början. Som om det inte vore nog har du hjälpt mig med engelskan och tabellerna, figuren, innehållsförteckningen och referenslistan och andra ”problem” kopplat till programvaran och avhandlingsmallen. Jag vet faktiskt inte vad jag hade gjort utan detta enorma stöd och hjälp, men någon färdig avhandling hade jag inte haft, det ska gudarna veta. Till våra barn, tack för att ni har varit förstående för att jag varit inne i mitt arbete och att ni tagit mer ansvar för saker hemma under denna tid, jag älskar er. Nu återstår bara att ni ska orka med en, i era ögon långtråkig, disputation till.

Sävar, 23 augusti 2022

1. Inledning

Fritidshemmet utgör en omfattande del av Sveriges skolväsende bestående av över 4000 fritidshem och nästan en halv miljon inskrivna elever. Många av dessa elever befinner sig i fritidshemmets verksamhet under flera timmar varje vardag. Det är också en verksamhet som växer. Under det senaste decenniet har antalet elever i fritidshem ökat med nästan 40 procent, och läsåret 2020/2021 var cirka 80 procent av alla barn mellan sex och nio år i Sverige inskrivna i fritidshemmet (Skolverket, 2021).

Parallellt med att fritidshemmets verksamhet successivt ökat i omfattning har verksamheten genomgått stora förändringar (Klerfelt, Haglund, Andersson, & Kane, 2019). En stor organisatorisk förändring som genomfördes på 1990-talet var att fritidshemmet, som har en stark socialpedagogisk tradition (Gustafsson Nyckel, 2020; Rohlin, 2001), integrerades med skolan. Många fritidshem, vars verksamhet på den tiden låg under Socialdepartementet, flyttade då in i skolans lokaler. Fritidshemmets och skolans verksamhet bedrevs i samma lokaler och integrerades mer eller mindre verksamhetsmässigt, men de reglerades av olika departement, Socialdepartementet och Utbildningsdepartementet.

Under den senare delen av 1990-talet flyttades ansvaret för och styrningen av fritidshemmet från Socialdepartementet till Utbildningsdepartementet (Klerfelt m.fl., 2019). I och med detta fördes fritidshemmets uppdrag in i skollagen (SFS 1997:1212) där det framgick att uppdraget innebar att erbjuda en meningsfull fritid och stöd i utvecklingen samt komplettera skolan (SFS 1997:1212). I samband med detta började verksamheten regleras av skolans då gällande läroplan, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna* (Lpo 94). Läroplanens inledande delar (del ett och två) skulle gälla både fritidshemmets och skolans verksamheter, och för att texten skulle passa även fritidshemmets och förskoleklassens verksamheter gjordes några mindre språkliga justeringar i den då rådande läroplanen (Utbildningsdepartementet, 1998).

Alltsedan år 1998 har således fritidshemmet per definition varit en utbildningsverksamhet och inte en av Socialdepartementet styrd social omsorgsverksamhet, och den har reglerats av samma läroplan som skolan. Att båda verksamheterna har reglerats av samma läroplan har genom åren skapat osäkerhet bland fritidshemspersonal rörande det egna uppdraget, något som både Skolverket och yrkesverksamma inom

fritidshem och skola gett uttryck för. De som arbetar i fritidshem har både haft svårt att känna igen sig i texten samt liten kunskap om vad som står där (Andersson, 2013; Skolinspektionen, 2010). Det senare gäller i stor utsträckning också huvudmän och rektorer, något som inverkat negativt på verksamhetens kvalitet (Skolinspektionen, 2010; Skolverket, 2011a). Något som också orsakat osäkerhet och spänningar är fritidshemmets integrering med skolan. Fritidshemmet befinner sig i en maktobalans gentemot skolan (t.ex. Ackesjö, Lindqvist, & Nordängar, 2019; Hansen, 1999) och dess verksamhet underordnas många gånger skolans verksamhet (t.ex. Calander, 1999; Hjalmarsson & Löfdahl Hultman, 2015). Forskare har beskrivit fritidshemmet som i ett spänningsfält mellan den egna pedagogiska traditionen och de nya styrformer som råder (t.ex. Andersson, 2013; Haglund, 2004; Hansen, 1999; Lager, 2015).

För att förtydliga fritidshemmets lagstadgade uppdrag och öka verksamhetens kvalitet har Skolverket vid flera tillfällen tagit fram allmänna råd för fritidshemmet (Skolverket, 1999, 2007, 2014). De allmänna råden har dock inte samma dignitet och förpliktar därför inte på samma sätt som en läroplan (Ds 1998:43).

År 2015 gav regeringen Skolverket i uppdrag att förtydliga fritidshemmets uppdrag (Regeringsbeslut U2015/191/S). Detta resulterade i att det togs fram en egen läroplansdel för fritidshemmet. Alltsedan 2016 har fritidshemmet en egen del i läroplanen, del fyra i *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Lgr 11) (Skolverket, 2016c). Syftet med denna del är att förtydliga fritidshemmets uppdrag och centrala innehåll.

Då det, alltsedan fritidshemmets integrering med skolan och inordnande under Utbildningsdepartementet, förts en diskussion om fritidshemmets uppdrag i relation till skolans uppdrag samt förelegat spänningar mellan de båda verksamheterna i det vardagliga arbetet, är det rimligt att anta att processen att formulera en egen läroplansdel för fritidshemmet och att omsätta denna i den egna praktiken präglats av diskussioner och förhandlingar.

Förhandlingarna rörande fritidshemmets första egna läroplanstext har hittills inte fått någon större uppmärksamhet i svensk forskning om fritidshem, ej heller i svensk forskning som rör läroplansstyrda verksamheter generellt. Detta trots att införandet av del fyra i läroplanen är en förändring som ställer fritidshemmet i en ny situation då verksamheten aldrig tidigare reglerats av en egen läroplanstext, och att den specificering av uppdraget som detta innebär kan komma att påverka

ett stort antal elevers vardag. Det finns ett antal studier inom svensk fritidshemsforskning som behandlar fritidshemmets sentida läroplansutveckling (t.ex. Boström & Berg, 2018; Haglund, 2016; Klerfelt & Stecher, 2018; Lager, 2018a)¹, men att fokusera på arbetet med formuleringen av läroplanstexten och vilka kommentarer som inkom till Skolverket har inte gjorts tidigare. När det gäller svensk läroplansforskning generellt har den framför allt handlat om grund- eller gymnasieskolan (t.ex. Ledman, 2015; Wahlström & Sundberg, 2015) och om förskolan (t.ex. Jonsson, Williams, & Pramling Samuelsson, 2017; Vallberg Roth m.fl., 2019; Vallberg Roth m.fl., 2018) och i betydligt mindre utsträckning om fritidshemmet.

Att formulera, tolka och realisera en läroplanstext innebär förhandlingar. När ett styrdokument som baseras på skollagen införs i en verksamhet med en annan bakgrund och andra pedagogiska traditioner, som exempelvis svenska fritidshem, skapas ett spänningsfält när de olika traditionerna möts (t.ex. Haglund, 2004; Hansen, 1999). Detta kan liknas vid att olika pedagogiska koder (Bernstein, 2000) möts och förhandlas samt att maktordningar förhandlas och omförhandlas. I den här avhandlingen utforskas de förhandlingar det innebär att formulera, tolka och realisera fritidshemmets första egna läroplanstext, del fyra i Lgr 11.

Syfte och forskningsfrågor

Syftet med den här avhandlingen är att bidra med kunskap om förhandlingarna bakom formulerandet av del fyra i Lgr 11 med fokus på pedagogiska koder och maktförhållanden mellan skola och fritidshem, samt om de förhandlingar som kommer till uttryck när del fyra i Lgr 11 uttolkas och realiseras i fritidshemmets praktik.

För att uppnå detta syfte ska följande forskningsfrågor besvaras:

1. Vilket innehåll var föremål för förhandlingar när läroplansdelen om fritidshemmet togs fram, vad handlade de om och hur utföll de?
2. Hur uttolkas och realiseras läroplansdelen på kommunal verksamhetschefsnivå samt av rektorer och fritidshemspersonal, och vilken betydelse kan olika ramfaktorer ha för hur läroplansdelen realiseras i fritidshemmets praktik?

¹ För en genomgång av nordisk och internationell forskning, se kapitel 3 Forskningsöversikt.

3. Vilka pedagogiska koder samt maktordningar mellan fritidshem och skola kommer till uttryck i formulering, uttolkning och realisering av läroplansdelen?

I del fyra i Lgr 11 används genomgående begreppen *utbildning* och *undervisning* för att beskriva fritidshemmets verksamhet. I avhandlingen används båda dessa, men även begreppet *verksamhet*, detta i syfte att variera språket. Ett annat begrepp som används frekvent i avhandlingen och som behöver omnämnas här är *fritidshemspersonal*. Fritidshemspersonal används som ett samlingsbegrepp för personal, med eller utan formell utbildning, som arbetar med pedagogisk verksamhet i fritidshem. I de fall det finns anledning att skilja mellan personal med pedagogisk högskoleutbildning med inriktning mot fritidshem och de som saknar sådan yrkesutbildning alternativt har annan yrkesutbildning och yrkesbakgrund, så görs det i det aktuella sammanhanget.

Avhandlingens disposition

Avhandlingens inledande kapitel har som framgått presenterat avhandlingens syfte och forskningsfrågor. Kapitel 2 ger en överblick över svensk fritidshemsverksamhets historiska utveckling. I kapitel 3 ges en översikt över tidigare forskning av relevans för studien. I kapitel 4 presenteras studiens teoretiska ramverk. I kapitel 5 behandlas studiens design och datamaterial samt de datainsamlings- och analysmetoder som använts. Kapitel 6 och 7 är avhandlingens resultatkapitel som presenterar utfallet av analysen av processen att formulera läroplanen (kapitel 6) samt utfallet av analysen av hur läroplansdelen uttolkas och realiserar i fritidshemmets praktik (kapitel 7). Avhandlingen avslutas med ett kapitel där studiens resultat och slutsatser presenteras och diskuteras (kapitel 8).

2. Bakgrund

I detta kapitel ges en historisk tillbakablick över svensk fritidshemsverksamhet följt av en genomgång om vad som lett fram till beslutet att ta fram en läroplansdel som specificerar fritidshemmets uppdrag. Fritidshemmet har en lång historik och verksamhetens framväxt har påverkats av arbetsmarknadspolitik, social- och familjepolitik samt utbildningspolitik.

Från arbetsstuga till fritidshem

Flera forskare menar att det svenska fritidshemmet har en nästan 150-årig historia – att inrättandet av arbetsstugor i slutet av 1800-talet var startpunkten för den fritidshemsverksamhet vi har i dag (t.ex. Rohlin, 2001). Införandet av arbetsstugor var från början en åtgärd grundad i ett behov att organisera och reglera barns fritid för att råda bot på snatteri och tiggeri bland barnen. Detta var en samhällspolitisk fråga som Fridtjuf Berg, en liberal folkskollärare samt ecklesiastikminister 1905–1906 och 1911–1914, engagerade sig i. Tillsammans med Anna Hierta-Retzius, en kvinnorrättsaktivist och socialarbetare, införde Berg arbetsstugan, vars syfte var att som förebyggande åtgärd bidra med tillsyn för barnen samt att de skulle lära sig ett hantverk eller hushållssysslor.

Under 1930- och 1940-talen övertog barnavårdsnämnderna ansvaret för arbetsstugorna från de lokala skolråden. Verksamheten finansierades av statsbidrag och bytte namn till eftermiddagshem. Denna förändring genomfördes för att komma bort från den välgörenhetsstämpel som arbetsstugan hade (Rohlin, 2001). Verksamheten utvecklades under denna period i nära samspel med förskolans verksamhet och en socialpedagogisk tradition där det gruppbaseade arbetssättet utgjorde grunden och där även leken ansågs fylla en viktig funktion för barnens lärande (Gustafsson Nyckel, 2020; Haglund, 2004). Det var relativt ovanligt att kvinnor arbetade utanför hemmet vid denna tid vilket gjorde att få barn deltog i verksamheten. Eftermiddagshemmen hade inga formulerade mål med den innebörd som vi avser idag, men i *Råd och anvisningar i socialvårdsfrågor*, en skrift utgiven av Kungliga Socialstyrelsen, fanns bland annat anvisningar om hur fritidshemmen skulle organiseras och vilken uppgift verksamheten hade (Rohlin, 2001).

I takt med att kvinnor i högre utsträckning tog arbete utanför hemmet från 1960-talet och framåt uppstod ett större behov av barnomsorg, såväl

på morgonen innan skoldagens början som efter skoldagens slut. I och med denna förändring skedde också ett namnbyte såtillvida att eftermiddagshemmen började kallas fritidshem. Målsättningen var, liksom tidigare, att verksamheten skulle erbjuda tillsyn av barnen, men också komplettera den fostran som skolan och föräldrarna stod för. Under 1960-talet började man också lägga vikt vid att verksamheten skulle ha ett pedagogiskt innehåll genom att till exempel bidra med möjlighet till avkoppling och naturupplevelser (Haglund, 2004; Rohlin, 2001).

Fritidshemmet under 1970-talet

Fritidshemmet löd under barnavårdslagen under större delen av 1970-talet och sedermera under socialtjänstlagen. Dessa lagar föreskrev inget om det innehåll verksamheten skulle ha utan reglerade lokalernas utformning och barngruppsstorlek. I mitten av 1970-talet kom flera statliga utredningar som hade betydelse för fritidshemmet. I Barnstugeutredningens delbetänkande *Barns fritid: Fritidsverksamhet för 7–12 åringar* (SOU 1974:42) föreslogs ett pedagogiskt program baserat på ett ”dialogpedagogiskt synsätt” som utgick ifrån en ”helhetssyn på individ, grupp och samhälle, där samspelet är väsentligt” (SOU 1974:42, s. 16). Utredningen visar på fritidshemmets möjligheter till samspel mellan barn och vuxna för att bidra till barns utveckling av sociala och intellektuella förmågor samt sin självständighet.

Den statliga utredningen om skolans inre arbete, *Skolans arbetsmiljö. Betänkande utgivet av Utredningen om skolans inre arbete – SIA* (SOU 1974:53) argumenterade, i likhet med Barnstugeutredningen, för att samordningsvinster kunde nås om barnomsorg och skola organiserades gemensamt. I SIA-utredningen presenterades resultatet av flera kommuners försöksverksamhet med så kallad samlad skoldag som syftade till att uppnå ”en helhetssyn på skoldagen, där fasta aktiviteter i form av lektioner kombineras med fria aktiviteter av varierande slag” (SOU 1974:53, s. 95). På så sätt skulle man ”forma en miljö för alla barn med en allsidig social och personlighetsmässig utveckling” (SOU 1974:53, s. 95). Med dessa argument förordades att skolan skulle införa samlad skoldag och på så vis sträva mot förskolans arbetssätt och inte enbart fokusera på lektioner med ämnesinnehåll (SOU 1974:53).

Under senare delen av 1970-talet samt under 1980-talet användes båda ovan nämnda utredningar (SOU 1974:42, 1974:53) som kurslitteratur vid grundutbildningen av fritidspedagoger (Rohlin, 2001). De användes också av yrkesverksamma pedagoger och tjänstepersoner ute i

kommunerna ”som tolkningsunderlag för hur olika faktorer, förhållanden, organisationer, arbetssätt etc. kunde tänkas utformas” (Rohlin, 2001, s. 97). Samtidigt ansågs dessa statliga utredningar inte ge särskilt tydlig vägledning eller några tydliga mål för verksamheten i fritidshemmet (Rohlin, 2001).

Fritidshemmets första styrdokument

I början av 1980-talet försökte några fackligt aktiva fritidspedagoger att råda bot på den vaga styrningen och författade därför ett ”*Program för innehåll i fritidshemsverksamhet*” (Andersson, 2020, s. 39). Detta program låg sedan i stora delar till grund för det pedagogiska program för fritidshemmet som Socialstyrelsen sedan tog fram och som publicerades 1988 (Socialstyrelsen, 1988). Det pedagogiska programmet redovisade ”riksdagens och regeringens intentioner med fritidshemsverksamheten” (Socialstyrelsen, 1988, s. 17). Programmet angav mål för den pedagogiska verksamheten samt vägledning för kommunernas ”ansvar för ledning och utveckling av verksamheten” (Socialstyrelsen, 1988, s. 63). Det pedagogiska programmet stipulerade fritidshemmets uppgifter i termer av att ”stödja barnens utveckling och ge dem erfarenheter av och kunskap om närmiljön och samhället” (Socialstyrelsen, 1988, s. 23) där det övergripande målet var ”att förmedla och ge en konkret innebörd åt demokratiska värderingar” (Socialstyrelsen, 1988, s. 23). Målen tog sin utgångspunkt i portalparagrafen i dåvarande socialtjänstlag med ledord som demokrati och solidaritet, trygghet, jämlikhet och ansvar, och framställdes som baserade på förskolans pedagogiska tradition.

Målen för fritidshemmets verksamhet baseras också på den pedagogiska tradition som vuxit fram inom den svenska förskoleverksamheten och som inom socialtjänsten lyfts fram till att gälla alla omsorger om barn och ungdom. (Socialstyrelsen, 1988, s. 21)

I 1988 års pedagogiska program framhölls det också som viktigt att fritidshemmets verksamhet planerades och genomfördes ”utifrån barnens livssituation och uppväxtmiljö” (Socialstyrelsen, 1988, s. 24), och att den baserades ”på barnens egna erfarenheter” (Socialstyrelsen, 1988, s. 24).

Under 1980-talet, när fritidshemmets första pedagogiska program togs fram, hade begreppet fritidspedagogik börjat användas för att beskriva fritidshemmets pedagogiska verksamhet. Begreppet användes även för att visa på bredden av fritidsverksamheter, det vill säga även

fritidsverksamheter utanför fritidshemmet som exempelvis idrottsaktiviteter och scoutverksamhet (Rohlin, 2013). För att precisera att det var fritidsverksamhet i fritidshemmet regi som åsyftades användes ibland även begreppet fritidshemspedagogik (Rohlin, 2013). Begreppet har engagerat forskare och lärarutbildare (t.ex. Klerfelt & Haglund, 2011). Haglund, Gustafsson Nyckel och Lager (2020) beskriver att fritidspedagogiken är förankrad i den socialpedagogiska tradition som format fritidshemmet verksamhet under en lång tid. Fritidspedagogik eller fritidspedagogiskt arbetssätt beskrivs av Hansen Orwehag och Mårdsjö Olsson (2011) innefatta fyra utmärkande drag: ”lärande i kontext, synen på innehåll som mål och innehåll som medel, att ’fånga tillfället i flykten’ och att arbeta med långsiktiga övergripande mål” (Hansen Orwehag & Mårdsjö Olsson, 2011, s. 126). Fritidspedagogik definierades som fritidshemsverksamhetens kärna av Skolverket (2011a) där en mer detaljerad beskrivning finns av vad fritidspedagogiken innefattar. Skolverket riktade sig med denna skrift till rektorer och fritidshemspersonal med syftet att stödja rektorer och skolhuvudmän i kvalitetsarbetet och ”bidra till rektorers och pedagogers gemensamma reflektion och diskussion om fritidshemmet uppdrag, kvalitet och utveckling” (Skolverket, 2011a, s. 3).

Fritidshemmet blir en del av utbildningsväsendet

Under 1980-talet växte fritidshemsverksamheten snabbt. I slutet av 1980-talet tillsattes en kommitté vars uppgift var att ”främja ett närmande mellan skola och skolbarnsomsorg” (Kommittédirektiv 1989:16, s. 1). Även om målet var att skynda på och stimulera utvecklingen mot en ”heldagsomsorg av hög kvalitet” innehöll kommittédirektivet även riktlinjer för att detta skulle ske i ”en ekonomiskt rationell organisation” (Kommittédirektiv 1989:16, s. 2). Kommitténs arbete utmynnade i en rad förslag där samverkan mellan skola och skolbarnsomsorg² skulle utvecklas. ”Heldagsskolan är en sådan verksamhetsform där fritidshemmet och skolans verksamheter kan växa samman” (SOU 1991:54, s. 15). Förslagen handlade om att verksamheterna skulle integreras på flera plan, både ”pedagogiskt, organisatoriskt och tidsmässigt” (SOU 1991:54 s. 10). Denna integrering beskrevs som något som skulle komma att bli ”självklar och nödvändig under 90-talet” (SOU 1991:54 s. 14) och kommittén föreslog att kommunerna skulle stimuleras

² Skolbarnsomsorg var ett begrepp som användes under 1980-talet och fram till och med 2011 då Lgr 11 trädde i kraft. Skolbarnsomsorg innefattade all barnomsorg för barn i skolålder såsom fritidshem, familjefritidshem, allmän fritidsverksamhet och olika former av öppen fritidshemsverksamhet (SOU 1985:12).

att utveckla former för samverkan mellan skolan och fritidshemmet. Förslagen innebar att skola och fritidshem, i de fall det var lämpligt, skulle integreras lokalmässigt i grundskolans lokaler. Trots den påbörjade integreringen löd fritidshemmen fortfarande under Socialdepartementet. På grund av den förändrade kommunallagstiftningen kunde kommunerna organisera de politiska nämnderna lokalt på olika vis varpå många slog samman utbildningsfrågor med familje- och socialpolitiken.

Fritidshemmets integrering med skolan skedde stegvis under 1990-talet. Under den senare delen av 1990-talet överfördes ansvaret för fritidshemmet från Socialdepartementet till Utbildningsdepartementet. Detta skedde genom att paragrafen som angav skolbarnsomsorgens uppgift att stödja barns utveckling, komplettera skolan och erbjuda meningsfull fritid flyttades, utan förändring, från socialtjänstlagen till skollagen. Detta innebar även att Skolverket övertog tillsynsansvaret för fritidshemmet. En anpassning gjordes av den då gällande läroplanen Lpo 94 för att den också skulle omfatta fritidshemmets (och förskoleklassens) verksamhet (Utbildningsdepartementet, 1998). Översynen resulterade i några mindre tillägg och formuleringsändringar. I uppdragsbeskrivningen lades exempelvis orden ”skapande” och ”lek” till, ord som var ämnade att på ett tydligare sätt sammankoppla barns lärande till fritidshemmets verksamhetsområde. I ett annat tillägg betonades att verksamheternas olika pedagogiska synsätt skulle kunna mötas och bidra till elevernas utveckling och lärande: ”Ett ömsesidigt möte mellan de pedagogiska synsätten i förskoleklass, skola och fritidshem kan berika elevernas utveckling och lärande” (Utbildningsdepartementet, 1998, s. 8). Tilläggen indikerar att skolan och fritidshemmet betraktades som två olika verksamheter med olika pedagogiska synsätt. De visar också på en strävan efter att båda synsätten skulle finnas representerade i läroplanstexten och att de skulle behandlas likvärdigt. Sammantaget rörde det sig dock om kortare tillägg i läroplanen som i övrigt förblev oförändrad, något som kan tolkas som att det handlade om att inordna fritidshemmets uppdrag i skolans. Här ska också noteras att fritidshemmet inte klassas som egen skolform. Den reviderade läroplanen inleddes med en förordningstext där det slogs fast att ”Läroplanen skall tillämpas inom fritidshemmet” (Utbildningsdepartementet, 1998, s. 3) och att det som står skrivet om lärare även ska gälla för ”förskollärare och fritidspedagoger som undervisar inom de skolformer som läroplanen gäller för” (Utbildningsdepartementet, 1998, s. 3). Till skillnad från 1988 års pedagogiska program användes här begreppet undervisning för att beskriva fritidshemmets verksamhet. I bakgrundstexterna till Lpo 94 och Lpo 94/98 (SOU 1992:94, 1997:21) anges att undervisningsbegreppet vidgats med avsikt att ge utrymme för en mer processinriktad

kunskapssyn i stället för en mer traditionell och produktinriktad kunskapssyn. Ett vidgat undervisningsbegrepp har beskrivits som "centralt" i integreringen av skolan, fritidshemmet och förskoleklassen eftersom det öppnade upp för att "olika undervisningsformer och lärandemiljöer måste utvecklas" (Gustafsson, 2003, s. 156).

Integreringen mellan fritidshemmet och skolan har intresserat ett flertal forskare. Forskningen visar på de svårigheter som uppstod i mötet mellan olika verksamhets- och yrkestraditioner, framför allt för fritidspedagogerna (t.ex. Hansen, 1999; Haglund, 2004). Mötet mellan de olika traditionerna och yrkesrollerna har beskrivits som turbulent (Klerfelt & Haglund, 2014a). Hansen (1999) visar till exempel att olikheterna i klasslärarnas och fritidspedagogernas yrkesidentiteter orsakar skilda tolkningar av situationer i den gemensamma verksamheten. Gustafssons (2003) studie visar på svårigheter att upprätta en gemenskap mellan de olika yrkeskategorierna och att den enda utvägen "ofta blir att barnomsorgspedagogerna anpassar sig till skolans traditioner och värdegrund" (Gustafsson, 2003, s. 347).

Fritidshemmets övergång till utbildningsväsendet skedde i en tid när styrningen av det svenska samhället förändrades mot decentralisering, avreglering och privatisering av offentliga verksamheter (Andersson, 2013, 2020). Decentraliseringen av skolväsendet skedde genom den så kallade kommunaliseringen 1991. Det statliga ansvaret för att utfärda lagar och förordningar såsom skollag och läroplaner bibehölls, men kommunerna blev ansvariga för den lokala styrningen av skola och barnomsorg. Strax efter att kommunaliseringen genomförts förändrades de politiska intentionerna i och med regeringsskiftet 1991, vilket innebar ytterligare reformer inom utbildningssektorn med bland annat en övergång till mål- och resultatstyrning genom ny typ av läroplan samt en ökad valfrihet för elever och föräldrar (SOU 2014:5). Denna reformer inom utbildningssektorn sammanföll med den ekonomiska krisen som försämrade ekonomin för landets kommuner vilket drabbade skolan men framför allt fritidshemmet hårt (Andersson, 2013). Det fanns visserligen besparingsmotiv bakom integreringen redan i kommittéuppdraget från år 1989 även om integreringen av verksamheterna främst motiverades med pedagogiska vinster. Verksamhetsintegreringen i kombination med 1990-talets samhällsekonomiska läge har präglat fritidshemmets verksamhet under lång tid (Andersson, 2020).

Den ansträngda samhällsekonomin påverkade fritidshemmets verksamhet negativt och Skolverket belyste problematiken i rapporten *Finns fritids?* (Skolverket, 2000). I rapporten framkom att den

ekonomiskt kärva tiden under 1990-talet inneburit ökade barngrupper och minskad personaltäthet för fritidshemmet, något som försämrat kvaliteten i verksamheten. För att stärka kvaliteten menade rapportförfattarna att barngrupperna behövde minska i storlek och personaltätheten ökas. Som fundamentalt för fritidshemmets kvalitet lyftes även ändamålsenliga lokaler fram, samt vikten av en tydlig verksamhetsidé från skolledningen och en ”gemensam uppfattning om barnets hela skola-fritidshemssituation” (Skolverket, 2000, s. 62). De befintliga styrdokument som utformats för skolans verksamhet uppfattades inte ge fritidshemsverksamheten tillräckligt tydlig ledning (Andersson, 2013). Skolverket tog under slutet av 1990-talet och 2000-talet fram så kallade allmänna råd som riktade sig till fritidshemmet (Skolverket, 1999, 2007). De allmänna råden ersatte det pedagogiska programmet från 1988 som inte längre gällde efter övergången från socialtjänstlagen till skollagen. Det övergripande syftet med de allmänna råden var att tydliggöra fritidshemmets uppdrag och att öka kvaliteten i fritidshemmet.

Fritidshemmet får tydligare riktlinjer

Efter regeringsskiftet 2006, tillsatte dåvarande skolminister Jan Björklund en utredning för att ”se över hur mål- och uppföljningssystemen för grundskolan och motsvarande skolformer kan stärkas och utvecklas för att kvaliteten i utbildningen skall förbättras” (Kommittédirektiv 2006:19, s. 1). I den utredning som gjordes och presenterades året därpå var huvudfokus grund- och gymnasieskolan. Utredaren ansåg att om läroplanen skulle revideras så skulle även särskilda skrivningar införas för att tydliggöra förskoleklassens och fritidshemmets syfte, uppdrag och innehåll.

Det finns skäl att i ett revideringsarbete av läroplanen även bedöma behovet av att ha särskilda skrivningar som gör förskoleklassens respektive fritidshemmets uppdrag, syfte och innehåll tydligare. (SOU 2007:28, s. 302)

I en granskning av Skolinspektionen några år senare påpekades återigen kvalitetsbrister i fritidshemmen (Skolinspektionen, 2010). Orsakerna till de identifierade kvalitetsbristerna angavs vara ”att fritidshemmen lätt hamnar i skuggan av grundskolan på ett sätt som negativt påverkar fritidshemmet” (Skolinspektionen, 2010, s. 32). Inspektionen konstaterade även att ledningen av verksamheten i många fall saknade kunskap om fritidshemmets uppdrag samt endast engagerade sig

marginellt i arbetet med att utveckla och förbättra verksamheten. Inspektionen pekade dessutom på att det rådde en otydlighet i styrdokumentet vilket de menade att den bristande kvaliteten kunde härledas till.

Läroplanen ska tillämpas inom fritidshemmen men är skriven med skolan som utgångspunkt. Den behöver tolkas och omsättas utifrån fritidshemmets specifika förhållanden. Detta relativt komplicerade tolkningsarbete har lagstiftaren överlämnat till verksamheten. (Skolinspektionen, 2010, s. 32)

Skolinspektionen gav efter granskningen tre rekommendationer. Fritidshemmen uppmanades att ”utforma verksamheten på ett sätt som i högre grad stimulerar barnens lärande och hela utveckling” (Skolinspektionen, 2010, s. 33). Kommunerna och ledningen av fritidshemmet rekommenderades också att säkerställa vissa kvalitetskriterier som till exempel att personalen har god kännedom om uppdraget och fritidspedagogisk kompetens samt att personaltäthet, barngruppsstorlek och den fysiska miljön utformas på ett funktionellt sätt. En tredje rekommendation, vilken var riktad mot regeringen, var att förtydliga de statliga styrdokumentet så att fritidshemmets uppdrag och ledningens ansvar skulle framgå tydligare.

Efter den statliga utredningen och Skolinspektionens rapport som båda föreslog förtydligande skrivningar angående fritidshemmets uppdrag i de statliga styrdokumentet, trädde en ny skollag (SFS 2010:800) och en ny läroplan i kraft (Skolverket, 2011b). Trots att utredningen och rapporten förespråkade särskilda skrivningar för fritidshemmet saknades detta i den nya läroplanen (Skolverket, 2011b). Skolverket gick ut med direktivet att fritidshemmet skulle använda sig av de två inledande avsnitten i läroplanen. Den gängse uppfattningen bland fritidshemspersonal, åtminstone såsom den framträdde i facklig press vid den tiden, var att det var svårt att ta till sig och omsätta formuleringar där begrepp som undervisning, elev och lärare ersatte begreppen verksamhet, barn och personal som tidigare använts (t.ex. Bengts, 2011). Efter att Lgr 11 trädde i kraft förtydligade Skolverket fritidshemmets uppdrag i form av nya allmänna råd för fritidshemmet (Skolverket, 2014). Inför formuleringen av dessa allmänna råd bereddes en del yrkesverksamma möjlighet att komma med synpunkter på innehåll och formuleringar. Orsaken till detta var att det genom åren funnits en utbredd uppfattning bland fritidshemspersonal att läroplanen endast i låg grad återspeglar fritidshemmets verksamhet.

Fritidshemmet får en egen del i läroplanen

Den alltsedan införlivandet med skolan återkommande rapporteringen om fritidshemmets vaga och otydliga uppdrag ledde så småningom till att regeringen gav Skolverket i uppdrag att formulera ett avsnitt i läroplanen som skulle vara särskilt anpassat för fritidshemmet och tydliggöra dess uppdrag (Regeringsbeslut U2015/191/S). Regeringen konstaterade i regeringsbeslutet att Lgr 11 är skriven med skolan som utgångspunkt och att ”den behöver tolkas och omsättas utifrån fritidshemmets specifika förhållanden” (Regeringsbeslut U2015/191/S, s. 4). I syfte att tydliggöra fritidshemmets uppdrag bestämdes att läroplanen för grundskolan skulle utökas med en egen del för fritidshemmet. Det handlade inte om att införa en ny pedagogisk inriktning utan om att tydliggöra verksamhetens centrala innehåll och syfte (Skolverket, 2018). I det uppdrag som Skolverket fick av regeringen ingick också att formulera en läroplanstext för förskoleklassen (Regeringsbeslut U2015/191/S).

Arbetet med att formulera en del i läroplanen särskilt framtagen för fritidshemmet inleddes i början av 2015 och den tillagda delen, del fyra i Lgr 11, trädde i kraft den första juli 2016 (Skolverket, 2016c). Lgr 11 gäller för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet och inleds med del ett där skolans värdegrund och uppdrag beskrivs samt del två där övergripande mål och riktlinjer anges. De två inledande delarna gäller för alla de tre verksamheter som läroplanen omfattar, dock gäller inte avsnittet betyg och bedömning för fritidshemmets verksamhet. De tillagda delarna, del tre och fyra, specificerar förskoleklassens respektive fritidshemmets syfte och centrala innehåll. Fritidshemmet ska använda sig av del ett, två och fyra för att planera, genomföra och utveckla sin verksamhet.

I samband med införandet av en särskild del om fritidshemmet i Lgr 11 genomförde Skolverket insatser för att implementera läroplanstexten för fritidshemmet. Exempelvis genomfördes webbsända webinarier på Skolverkets hemsida som fritidshemspersonal kunde ta del av. På Skolverkets hemsida fanns förutom själva läroplanstexten även ett kommentarmaterial och ett diskussionsunderlag att ta del av (Skolverket, 2016a, 2016b). Under hösten 2017 och våren 2018 genomfördes åtta konferenser på olika orter runt om i landet som syftade till att sprida information om tillämpliga delar ur skollagen, fritidshemmets del i läroplanen samt det reviderade avsnittet om övergångar och samverkan. De som deltog i konferenserna hade möjlighet att ta del av konkreta exempel med tydlig koppling till läroplanens del för fritidshemmet (Skolverket, 2018).

Implementeringen av fritidshemmets läroplansdel utvärderas

Skolverket har utvärderat de insatser som myndigheten genomfört i syfte att implementera läroplansdelen i fritidshemmets verksamhet. Utvärderingen som genomfördes under 2018 (Skolverket, 2018) baserades på enkäter och intervjuer. Den visade att fritidshemspersonalen tar utgångspunkt i läroplanen när de planerar verksamheten (de flesta som besvarat enkäten anger detta). Däremot verkar det variera i vilken utsträckning eleverna får möta de olika delarna av det centrala innehållet i verksamheten – trots att verksamheten planeras utifrån läroplanen är det inte självklart att den också genomsyrar de faktiska aktiviteterna. I utvärderingen visar Skolverket (2018) att många har synpunkter på hur undervisningsbegreppet ska förstås i förhållande till fritidshemmets verksamhet. Det framkommer att vissa uttrycker missnöje mot användandet av undervisningsbegreppet och framhåller att lärande är ett mer passande ord för att beskriva vad som sker i fritidshemmet (Skolverket, 2018). Trots att läroplanstexten syftar till att tydliggöra fritidshemmets undervisning i relation till skolans undervisning – att den ”ska ske på ett annat sätt” (Skolverket, 2018, s. 42) – visar utvärderingen på farhågor kring användningen av begreppet undervisning hos en del av respondenterna. Enligt Skolverkets utvärdering är det inte själva innehållet i läroplansdelen som uppfattas styra mot att fritidshemmet ska bli mer ”skolifierat” utan användningen av begrepp som förknippas med skolan, till exempel undervisning. Farhågor kring undervisningsbegreppet förklaras i utvärderingen som kulturskillnader samt att detta motstånd mot användandet av undervisning kan ses som ett uttryck för att visa på distans gentemot skolans sätt att organisera undervisning.

[...] att det nog är en fråga om kultur, de som är kritiska vill genom motståndet mot undervisningsbegreppet markera avstånd från den lektionsstyrda grundskolan. (Skolverket, 2018, s. 42)

Skolverket konstaterar att läroplanstextens användning av begreppen undervisning och lärare i stället för lärande och fritidspedagog ”utmanar föreställningar om vad fritidshemmet ska vara” (Skolverket, 2018, s. 42). I utvärderingen framkommer också synpunkter på rektorns roll i implementeringen av den nya läroplanstexten. Respondenter menar att rektorerna i sitt ledarskap behöver vara vaksamma på att undervisningen i fritidshemmet inte får bli för lik den som sker i skolan. Samma intervjupersoner menar att en förutsättning för att rektor ska ha möjlighet

att bevaka detta är att rektor har insyn i och förståelse för fritidshemmets uppdrag. Utvärderingen visar även att fritidshemmets kompletterande uppdrag tolkas på olika sätt, dels som att tiden på fritidshemmet ska fyllas med styrda aktiviteter, dels som att fritidshemmet kompletterar skolan ”med andra lärandeformer, genom fritidspedagogiken” (Skolverket, 2018, s. 43). Skolverkets utvärdering pekar på att de insatser som Skolverket gjort visserligen har bidragit till att göra de nya läroplansdelarna i läroplanen kända för fritidshemspersonalen, men att de endast lett till implementering i begränsad omfattning. Skolverkets utvärdering visar dessutom på stora svårigheter för det fortsatta arbetet att implementera läroplansförändringarna och för att höja kvaliteten och likvärdigheten genom läroplansförändringar. Orsaken är de bristande förutsättningar personalen har att kunna arbeta i enlighet med fritidshemmets läroplansdel (Skolverket, 2018). De bristande förutsättningar som visats på är alltför låg behörighet hos personalen ”eftersom obehöriga kan ha svårare att tolka styrdokumentet än behörig personal” (Skolverket, 2018, s. 72) samt bristande möjlighet till planering.

En utredning för stärkt kvalitet och likvärdighet

Under arbetet med ovan nämnda utvärdering, och redan innan Skolverket publicerat resultatet av den, tillsatte regeringen en utredning för att stärka kvaliteten och likvärdigheten i fritidshem och pedagogisk omsorg (Kommittédirektiv 2018:102). Utredarens uppdrag, när det gällde fritidshemmet, var att ta reda på vilka områden som behövde utvecklas samt föreslå åtgärder. Kvaliteten och likvärdigheten skulle stärkas, och här nämndes också behovet av att stärka fritidshemmets kompensatoriska uppdrag, det vill säga uppdraget att uppväga skillnader i elevers förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen.

[...] kartlägga och analysera undersöka vilka utvecklingsområden som finns i den utbildning som bedrivs i fritidshemmet och vid behov föreslå åtgärder för att öka kvaliteten och likvärdigheten, analysera och föreslå åtgärder för att stärka fritidshemmets kompensatoriska uppdrag. (Kommittédirektiv 2018:102, s. 1)

Resultatet av denna utredning presenterades under försommaren 2020. Utredningen visade att fritidshemmet inte lyckas med sitt kompensatoriska uppdrag och inte når de barn som behöver verksamheten som mest (SOU 2020:34). Den främsta orsaken till detta anges vara att fritidshem enbart erbjuder barn vars föräldrar arbetar eller studerar, vilket exkluderar barn med föräldrar som till exempel är

långtidsarbetslösa. Utredningen pekar på att det inte är realiserbart att föreslå allmänt fritidshem, men föreslår att detta ändå bör införas stegvis och starta i de så kallade utanförskapsområden. Utredningen pekar även på att det finns flera utmaningar när det gäller fritidshemmets kvalitet och likvärdighet, men den största anses vara bristen på utbildad personal (SOU 2020:34).

Rapporterna om bristande kvalitet i svensk fritidshemsverksamhet upphörde således inte i och med att fritidshemmet fick en egen del i läroplanen. Dessutom visar de utvärderingar som genomförts efter att del fyra i läroplanen tillkommit att det fortfarande råder osäkerhet kring hur centrala delar av fritidshemmets uppdrag ska tolkas.

Olika pedagogiska traditioner

Som framgått har det svenska fritidshemmet vuxit fram under påverkan av viljeinriktningar inom familje- och socialpolitiken samt inom arbetsmarknadspolitiken och utbildningspolitiken. I fritidshemmets tidiga historia ansåg vuxna att barns fria tid behövde struktureras upp i syfte att hålla dem borta från oönskade beteenden såsom tiggeri och skolk. Under den här perioden var arbetstanken stark, barnen skulle lära sig ett hantverk eller hushållssysslor i syfte att hålla dem från kriminellt beteende. Under 1930- och 1940-talen ifrågasattes arbetstanken då det ansågs vara barnarbete, och en socialpedagogisk tradition började växa fram. Den socialpedagogiska traditionen kom att prägla fritidshemmet även fortsättningsvis och var framträdande i den statliga utredningen om barns fritid (SOU 1974:42) samt i fritidshemmets första styrdokument som Socialstyrelsen tog fram i slutet av 1980-talet (Socialstyrelsen, 1988). Fritidspedagogik, som är ett begrepp som började användas under 1980-talet för att beskriva bland annat fritidshemmets pedagogik, har förankring i den socialpedagogiska traditionen (Haglund, Gustafsson Nyckel och Lager, 2020), men markerar ändå något nytt, en för fritiden särskilt anpassad pedagogik. I och med att fritidshemmet under 1990-talet successivt inlemmades i skolväsendet har också skolans pedagogiska tradition(-er) kommit att påverka styrdokument och verksamhet. Diskursanalyser visar på influenser från både den socialpedagogiska traditionen och den utbildningspedagogiska traditionen. Holmberg (2018) visar i sin avhandling på två diskurser, att talet om fritidshemmet tidigare främst genomsyrats av en fostrans- och omsorgsdiskurs men idag även innefattar en utbildnings- och undervisningsdiskurs. Detta menar Holmberg (2018) synliggörs i Skolverkets texter som bär spår av båda diskurserna, och där ett sammanförande och en balans mellan de båda

diskurserna eftersträvas. Det senare syns i hur begreppet omsorg balanseras upp med lärandebegrepp och hur begreppen "bakas in i varandra" (Holmberg, 2018, s. 23). Fritidshemmets olika pedagogiska traditioner som beskrivits i bakgrunden har relevans för de förhandlingar om läroplanens del fyra som står i fokus i föreliggande avhandling.

3. Forskningsöversikt

I detta kapitel presenteras tidigare forskning om fritidshemmet. Min avsikt är att dels ge en översiktspild av fritidshemmet som forskningsfält, dels att lyfta fram forskning om fritidshemmet där relationen mellan skola och fritidshem belyses. Eftersom den svenska fritidshemsverksamheten är relativt unik i sin utformning fokuseras främst svensk och i viss mån nordisk forskning. I några fall, där parallella utvecklingsmönster är tydliga, inkluderas även forskningsstudier om förskolan. Kapitlet inleds med att kommentera internationell forskning av fritidshemsliknande verksamheter.

Extended education – ett växande forskningsfält internationellt

Under det senaste decenniet har den del av den utbildningsvetenskapliga forskningen som behandlar fritidshemsliknande verksamheter börjat ta form internationellt under benämningen extended education (Bae, Mahoney, Maschke, & Stecher, 2020; Stecher & Maschke, 2013). En internationell tidskrift, *International Journal for Research on Extended Education*, skapades 2013. De första två temanumren behandlar olika länders sätt att organisera extended education samt forskningsläget i dessa länder. Andra teman som behandlats i tidskriftens utgåvor är till exempel ungdomars agens i lärandepraktiker, fritidshemspersonalens professionalisering och professionalism samt begrepp och termer inom fältet för extended education (t.ex. Fendler & Puigcercós, 2015; Jutzi, Schuepbach, Frei, Nieuwenboom, & Allmen, 2016; Klerfelt & Ljusberg, 2018).

Inom det internationella forskningsfältet extended education är det vanligt att studier baseras på storskaliga statistiska undersökningar och analyser. I min egen granskning av artiklar publicerade i *International Journal for Research on Extended Education* framkommer att artiklar från Korea och Japan nästan uteslutande använder sig av storskaliga statistiska data. Artiklarna handlar till stor del om kopplingar mellan deltagande i ”after school programs” och om social, emotionell eller kunskapsmässig utveckling. Även forskare från Tyskland, USA och Schweiz har bidragit med artiklar vars resultat grundar sig på statistiska analyser. Detta ska jämföras med de artiklar i tidskriften som svenska och nordiska forskare står bakom, vilka presenterar studier som till största del

baseras på kvalitativa metoder och data (för närmare beskrivning av svensk och nordisk forskning, se nedan).

Det förekommer också kvalitativa studier internationellt även om det är mindre vanligt än den typ av studier som nämnts ovan. Ett exempel på en kvalitativ studie inom det internationella forskningsfältet extended education är en australiensisk avhandlingsstudie som beskriver School Age Care (SAC) utifrån barns egna perspektiv (Hurst, 2017). School Age Care är Australiens motsvarighet till fritidshem och ett exempel på en verksamhet som studeras inom fältet extended education. Andra exempel är amerikanska och koreanska after school programs och tyska och schweiziska Ganztagschulen (heldagsskolor). Hurst (2017) använder sig av poststrukturell teori och poststrukturell feministisk teori för att analysera barns föreställningar om SAC. I studien framkommer att de äldre barnen (9–12 åringar) i SAC upprätthåller en utvecklingsdiskurs, bland annat genom att uttrycka en önskan om att få ha tillgång till egna lokaler eftersom de ser sig vara mer mogna och kapabla än yngre barn. Genom att erbjuda separata utrymmen för de äldre barnen i stället för att erbjuda ett utbud av olika utrymmen för alla barn oavsett ålder, stödjer och upprätthåller personalen denna ålderskategoriserande utvecklingsdiskurs (Hurst, 2017). Forskning om extended education är en relativt ny företeelse och över lag är den internationella forskningen tämligen begränsad men växande. I de nordiska länderna, och kanske framför allt i Sverige, har forskningen inom fritidshem pågått under en längre tid vilket framgår av kommande avsnitt.

Svensk och nordisk fritidshemsforskning – en översikt

Trots att framför allt svensk forskning om fritidshem ökat i omfattning under senare år är det fortfarande ett forskningsfält i ett tidigt utvecklingsstadium (Falkner & Ludvigsson, 2016; Klerfelt m.fl., 2019). Falkner och Ludvigsson (2016) antar att den begränsade forskningen, om man ser till utbildningsvetenskaplig forskning generellt, beror på att yrket fritidspedagog³ är relativt ungt. En annan orsak kan vara att de samhälleliga förväntningarna är oklara vad gäller fritidshemmets bidrag till och roll inom utbildningssektorn (Klerfelt & Stecher, 2018).

³ Yrkestiteln *fritidspedagog* har sedan den senaste förändringen i lärarutbildningen 2011 ersatts av *lärare i fritidshem*.

En gemensam nämnare för svenska och nordiska forskningsstudier om fritidshem är att de allra flesta är kvalitativa och i huvudsak baseras på intervjuer och observationer som metoder för datainsamling. Studierna skiljer sig åt genom olika problemformuleringar, ansatser och teorival och de behandlar olika områden. Det förekommer forskning om fritidshemmets styrning och sentida läroplansutveckling. Merparten av den forskningen behandlar fritidshemmets historiska framväxt och positionering med fokus på lärarna och pedagogerna som arbetar i fritidshem utifrån ett professionsperspektiv (t.ex. Andersson, 2013; Haglund, 2004; Rohlin, 2001) samt integreringen med skolan (t.ex. Calander, 1999; Fredriksson, 1993; Haglund, 2004; Hansen, 1999; Munkhammar, 2001). Det förekommer även studier om innehållet och aktiviteterna i den vardagliga verksamheten på fritidshemmet (t.ex. Haglund, 2015; Kane, 2015) och studier som analyserat styrdokument (t.ex. Boström & Berg, 2018; Gustafsson, 2003). Utmärkande för flertalet studier är att de belyser och problematiserar fenomen och företeelser med relevans för yrkesverksamhetens praktik, något som även utmärker forskarutbildningsämnet Pedagogiskt arbete dit denna avhandling hör. I de kommande avsnitten redogör jag för tidigare forskning uppdelat i tre tematiska områden och med särskilt fokus på relationen mellan skola och fritidshem.

Yrkesutveckling i mötet mellan skola och fritidshem

När fritidshemmets verksamhet integrerades med skolans verksamhet, bland annat genom att dela lokaler, möttes två verksamhetstraditioner och två olika yrkesprofessioner, lärare och fritidspedagoger. Mötet, som beskrivits som turbulent (Klerfelt & Haglund, 2014a), har intresserat forskare. Exempelvis handlar några avhandlingar om samarbetet mellan fritidspedagoger och lärare och den praktik som uppstod i och med den organisatoriska sammanslagningen (Calander, 1999; Gustafsson, 2003; Haglund, 2004; Hansen, 1999; Munkhammar, 2001). Calander (1999) visar i sin avhandlingsstudie att det uppstod en yrkesmässig ojämlikhet mellan de två yrkesgrupperna i och med integreringen, och att fritidspedagogerna hamnade i underläge i förhållande till lärarna. Denna ojämlika maktbalans försvårade samarbetet mellan de två yrkesgrupperna. I avhandlingsstudien, som genomfördes endast några år efter integreringen, drogs slutsatsen att det förelåg en risk att fritidspedagogens yrkesidentitet skulle komma att förändras och med tiden få en mer skolpedagogisk inriktning, en förskjutning från en fritidspedagogisk pol, mot en skolpedagogisk pol (Calander, 1999).

Mötet och samarbetet mellan de två olika men ändå närbesläktade professionerna, fritidspedagoger och lärare behandlas även i Hansens (1999) avhandling. Den etnografiska studien visar att mötet mellan de två yrkeskategorierna ledde ”till olika former av konflikter, i mikropolitisk mening” (Hansen, 1999, s. 353). Detta förklaras med att de olika professionernas förståelse för den andra yrkeskulturen är starkt påverkad av den egna yrkeskulturen. Hansen använder Bernsteins begrepp klassifikation och inramning för att beskriva lärares och fritidspedagogers sätt att strukturera den vardagliga verksamheten och hur de uppfattar sig själva som ledare. Analysen visar tecken på både en stark och svag klassifikation mellan de två yrkeskategorierna (lågstadie lärare och fritidspedagoger). Hansen finner ”flera tecken på att aktörerna själva uppfattar tydliga gränser mellan yrkena och också i vissa fall markerar och betonar dessa tänkta gränser” (Hansen, 1999, s. 298) (stark klassifikation). I aktörernas beskrivningar av sina respektive yrken, arbetsuppgifter och kunskapsområden lyfts också de gemensamma dragen mellan professionerna (svag klassifikation). Hansen (1999) identifierar, på flera områden, en ”svagare inramning och en svagare ’intern klassifikation’” bland fritidspedagogerna och en motsvarande starkare inramning och klassifikation bland lärarna (Hansen, 1999, s. 299). När det gäller inramning menar Hansen att lärarna i studien står för en starkare inramning av verksamheten medan fritidspedagogerna står för en svagare inramning. Lärarna ser sig själva som tydliga ledare för verksamheten, att de kontrollerar innehåll och utformning och sätter upp tidsramar för aktiviteter, medan fritidspedagogerna snarare eftersträvar att verksamheten ska utgå från elevernas initiativ, och inte vara strikt kontrollerad av dem själva. Hansen diskuterar detta med hjälp av de teoretiska begreppen synlig och osynlig pedagogik samt stark och svag kod och menar att fritidspedagogernas mer osynliga pedagogik och ”svagare kod” resulterade i att fritidspedagogerna underordnade sig lärarna och deras sätt att arbeta (Hansen, 1999).

Även Haglund (2004) behandlar mötet mellan olika yrkesgrupper och yrkestraditioner. Han visar i sin studie hur fritidspedagoger anpassar sitt arbete genom att inta olika positioner utifrån ett ständigt jämförande med lärare. De positioneringar som intas skiljer sig åt mellan olika praktiker och Haglund identifierar tre olika typer av yrkespraktiker, den skolinriktade praktiken, den socialt inriktade praktiken och den integrerade praktiken. I den skolinriktade praktiken intar fritidspedagogerna en underordnad position i förhållande till klasslärarna och försöker därför inte påverka vare sig lärandesituationerna eller strukturen på arbetet (Haglund, 2004). Fritidspedagogerna intar här två olika positioner, som ”efterföljare” och som ”assistenter”. Positionen efterföljare innebär att

fritidspedagoger som försöker efterlikna skolans sätt att strukturera och arbeta även då samlingen sker inom ramen för fritidshemmets verksamhet. Positionen assistent kopplar till den del av verksamheten då fritidspedagogerna befinner sig i klassrummet under skoldagen. De planerar ingen egen verksamhet utan fungerar som assistenter som understödjer det klassläraren planerat (Haglund, 2004). I den socialt inriktade praktiken arbetar fritidspedagogerna inom ramen för den samlade skoldagen. De är påverkade av skolans tradition vilket medför en mer strukturerad verksamhet än vad som traditionellt är vanligt i fritidshemmet. Fritidshemmet kompletterar ”skolans ämnesinriktade innehåll med att utveckla barns sociala kompetens under mer strukturerade former” (Haglund, 2004, s. 146). Haglund menar att fritidspedagogerna i den socialt inriktade praktiken intar positionen som fostrare och beskriver den som ambivalent eftersom fritidspedagogerna både vill isolera sig från skolans sätt att arbeta samtidigt som de vill vara en del av skolans verksamhet. Han menar vidare att de fritidspedagoger som valde att arbeta på detta sätt gjorde detta i syfte att vinna erkännande för fritidshemmets praktik samtidigt som det finns en strävan efter att behålla yrkets autonomi genom att ha möjlighet att forma sitt arbete (Haglund, 2004). Den tredje praktiken, som Haglund benämner den integrerade praktiken, kännetecknas av att fritidspedagoger och klasslärare samarbetar. Genom förhandlingar mellan de två yrkesgrupperna accepterar klasslärarna fritidspedagogernas intresseområden och fritidspedagogerna accepterar att självständigt genomföra viss undervisning och temaarbeten tillsammans med lärarna. Haglund (2004) beskriver här fritidspedagogernas position som förnyare – de ser arbetet med barns sociala utveckling som viktigt samtidigt som skolkunskaper betonas. Fritidspedagogerna i Haglunds studie bidrog även själva till att skapa de olika positionerna för sitt eget arbete. Beroende på vilken position en fritidspedagog intog kom det även att påverka yrkespraktiken (Haglund, 2004). Gemensamt för de olika positioneringarna var att oavsett vilken av positionerna fritidspedagogen intog hamnade de i en underordnad position i förhållande till klasslärarna, om än på olika sätt och i olika grad (Haglund, 2004).

Som redogjorts för ovan har Hansen (1999) och Haglund (2004) studerat mötet mellan fritidspedagoger och klasslärare. De båda avhandlingsstudierna beskriver mötet mellan de två yrkeskulturerna eller traditionerna som delvis problematiskt och där fritidshemmet och fritidspedagogerna hamnar i ett underläge i förhållande till skolan. Denna bild menar Munkhammar (2001) är alltför förenklad, och lyfter i sin diskursanalytiska intervju- och observationsstudie i stället fram den komplexitet som uppstått för alla inblandade i samband med

integreringen när förskollärare, fritidspedagoger och lärare ska samverka. Munkhammars studie visar att samverkan mellan dessa tre yrkesgrupper är komplicerad eftersom olika diskurser dominerar de olika yrkesgruppernas sätt att förstå och agera i verksamheten. Om samverkan ska kunna ske, måste diskurserna synliggöras och de inblandade måste bli medvetna om dem. De olika diskurserna försätter pedagogerna som ska samverka i en svår situation. Munkhammar uttrycker det som att "pedagogerna hamnar i ett korsdrag mellan formuleringsarenan och realiseringsarenan där pedagogerna själva får bära ansvaret för att en statlig reform ska införas och kunna förverkligas" (Munkhammar, 2001, s. 179).

Andersson (2013) fördjupar sig också i fritidspedagogers yrkesidentitet och hur den kan tänkas påverkas av de nya omständigheter inom vilka pedagogerna verkar och den förändrade styrningen. Studien, som omfattar skolor där andelen högskoleutbildade fritidspedagoger var hög, visar att fritidspedagoger visserligen delar kunskapsbas och en gemensam tradition men att de betonar "olika delar av sitt yrke som viktiga och förhåller sig i viss mån olika till vad de betraktar som sin yrkeskunskap" (Andersson, 2013, s. 166). Andersson finner fyra kategorier av yrkesidentiteter bland fritidspedagogerna i de studerade kommunerna och fritidshemmen, men betonar att det inte råder några skarpa gränser mellan kategorierna. De fyra benämns backupplärare, lärare i social kompetens, den skolkompletterande fritidspedagogen samt den traditionelle fritidspedagogen (Andersson, 2013). Inom kategorin backupplärare orienterar sig fritidspedagogerna mot en skolpedagogisk pol liknande den orientering som beskrivs av Calander (1999). Till skillnad från Calander menar Andersson att fritidspedagogyrket inte enbart och entydigt orienterar sig mot denna pol utan även mot en fritidspedagogisk pol. Inom yrkesidentitetskategorin lärare i social kompetens är nämligen fritidspedagogerna i huvudsak orienterade mot den fritidspedagogiska polen i sitt arbete under skoldagen, och de är i högre utsträckning autonoma och har ett större handlingsutrymme i sitt arbete än vad Calanders studie (1999) visade. Anderssons studie skiljer sig i detta avseende även från studier av Haglund (2004) och Hansen (1999). Inom yrkesidentitetskategorin som Andersson (2013) benämner den skolkompletterande fritidspedagogen befinner sig fritidspedagogerna närmare den fritidspedagogiska polen. Inom den här gruppen återfinns fritidspedagoger som anser att trygghet och god omsorg är viktiga förutsättningar för lärande, och som arbetar med att omsätta och förstärka skolkunskaper i fritidshemmet. I yrkesidentitetskategorin den traditionelle fritidspedagogen är fritidspedagogerna helt eller ännu tydligare orienterade mot den fritidspedagogiska polen då arbetet betonar

det relationella och sociala lärandet och har en tydlig fritidshemsinriktning. Här återfinns fritidspedagoger som i sitt arbete tar utgångspunkt i barnens erfarenheter, idéer och förslag och använder sig av detta fritidspedagogiska arbetssätt även i det arbete de utför i skolan. En slutsats som dras är att yrkesidentiteten hos fritidspedagoger orienterar sig mer eller mindre mot en fritidspedagogisk respektive skolpedagogisk pol, och att det förekommer variationer. Andersson (2013) menar att variationerna i yrkesidentiteterna beror på den lokala skolledningen samt vilken styrka det finns i gruppen av fritidspedagoger på respektive skola. Andersson betonar även att de intervjuade fritidspedagogerna uppfattar att fritidshemmets uppdrag generellt sett är otydligt vilket får effekter för deras arbete och hur deras arbete uppfattas av andra. I studien framkommer exempelvis att ledningen har svårt att förstå hur de strukturella villkoren som omgärdar fritidspedagogernas arbete påverkar deras möjligheter att utföra sitt uppdrag. Fritidspedagogerna har i sin tur svårt att tydliggöra sitt uppdrag ”på grund av svårigheter att kommunicera sin yrkeskunskap” (Andersson, 2013, s. 170) vilket bottenar i den otydliga styrningen och en avsaknad av ett gemensamt yrkesspråk.

Forskning om yrkets professionsutveckling och yrkesidentitet har också behandlat utfallet av den senaste lärarutbildningsreformen, där de som studerar till lärare i fritidshem även ges behörighet att undervisa i ett praktiskt eller estetiskt ämne i grundskolan. Det faktum att utbildningen övergått från att vara en pedagogutbildning till en lärarutbildning har studerats i en longitudinell kohortstudie av Ackesjö, Lindqvist och Nordängar (Ackesjö m.fl., 2019; Ackesjö, Nordängar, & Lindqvist, 2016). Den inledande delen av studien som genomfördes när studenterna var i slutet av utbildningen samt efter ett halvår som yrkesverksamma visar att de nyutbildade lärarna upplever att de befinner sig i ett spänningsfält mellan traditioner och nya intentioner (Ackesjö m.fl., 2016). Detta ligger i linje med vad Andersson (2013) fann när hon undersökte fritidspedagoger som utbildades före den senaste lärarutbildningsreformen 2011. Den andra delen av studien (Ackesjö m.fl., 2019), som följde upp samma lärare efter 18 månader som yrkesverksamma, visar att lärarna fortfarande befann sig i detta spänningsfält. Lärarna ger uttryck för att de försöker balansera egna ideal och markera en dubbel yrkesidentitet gentemot traditionella professionsidentiteter och de förutsättningar som råder på arbetsmarknaden (Ackesjö m.fl., 2019). Studien visar även att lärarna utvecklas i olika riktningar i sin professionella identitet. Några identifierar sig med en traditionell fritidspedagogisk yrkesidentitet. De ser undervisning i skolan och fritidshemmet som två separata verksamheter, och betraktar

fritidshemslärare och skollärare som två professioner med olika och svårförenliga uppdrag. Andra lärare antar en dubbel och delad professionell identitet, och betraktar sig som antingen *både* fritidspedagoger och lärare i skolan, eller som en hybrid, det vill säga en blandning mellan lärare i skolan och lärare i fritidshem. De senare kämpar för sin legitimitet och upplever sig inte helt tillhöra varken lärarna i skolan eller fritidspedagogerna (Ackesjö m.fl., 2019). Lärare i fritidshem har även studerats av Hjalmarsson och Löfdahl Hultman (2015). Baserat på intervjuer visar de att lärare i fritidshem både bekräftar och försöker stå emot en position av att befinna sig i ett underläge. De förhåller sig inte passivt till skolans normer, de försöker i stället att hantera situationer som de uppfattar som negativa eller orättvisa för fritidshemsverksamheten eller för deras profession, för att på så sätt verka för en förändring (Hjalmarsson & Löfdahl Hultman, 2015). Upplevelsen av underordning eller att behöva förhandla om sin position bekräftas även av Ludvigsson och Falkner (2019) som i en studie baserad på fokusgruppssamtal med lärare i fritidshem menar att fritidshemmet ”är positionerat som ett gränsland i det svenska utbildningslandskapet” (Ludvigsson & Falkner, 2019, s. 13). Studien visar på en upplevd maktobalans mellan lärare i fritidshem och lärare i den obligatoriska skolan och att gränsdragningsprocesser bidrar till att ”[f]ritidshemmet som gränsland kommer i kläm i utbildningslandskapet” (Ludvigsson & Falkner, 2019, s. 24).

Såsom några av de ovan beskrivna studierna visat befinner sig fritidshemmet och fritidshemspersonal ofta i en maktobalans gentemot skolan (t.ex. Ackesjö m.fl., 2019; Calander, 1999; Hansen, 1999) eller i ett spänningsfält mellan den fritidspedagogiska traditionen och intentionerna i nya styrformer (t.ex. Andersson, 2013; Hjalmarsson & Löfdahl Hultman, 2015).

Fritidshemmets vardagspraktik

Det är inte enbart yrkesprofessionen som påverkas när fritidshemmet möter skolans verksamhet utan även fritidshemmets vardagspraktik. Vardagspraktiken med dess innehåll och aktiviteter samt fritidshemspersonalens förhållningssätt har genom åren studerats i flera småskaliga kvalitativa studier med olika perspektiv (t.ex. Evaldsson, 1993; Klerfelt & Haglund, 2014b). Vissa av dessa studier anlägger ett socialisationsperspektiv. Svensson (1981) lyfter exempelvis fram elevernas plats i en offentligt styrd verksamhet, Ursberg (1996) fokuserar fritidspedagogers förhållningssätt i samspel med barn och Dahl (2014)

studerar fritidspedagogers arbete med barns relationer. Andra anlägger ett deltagandeperspektiv, såsom Ihrskog (2006) som undersöker barns och ungas kamratrelationer samt Elvstrand och Närvännen (2016) som studerar barns upplevelse av delaktighet i fritidshemmet. Alla studier som handlar om fritidshemmets vardagspraktik går dock inte att klassificera i dessa två kategorier.

Fritidshemmets vardagspraktik står i fokus i Lagers (2020) etnografiska studie av tolv fritidshem. Fältarbetet innefattade en veckas observationer på varje fritidshem samt även gruppintervjuer med fritidshemspersonalen. Studiens resultat visar på stora skillnader i hur de olika fritidshemmen konstrueras vilket i sin tur skapar möjligheter eller begränsningar i vardagspraktiken. Tre kategorier identifieras, det övergivna utrymmet, aktivitetsutrymmet och gemenskapsutrymmet, vilka i vissa fall finns representerade på ett och samma fritidshem. Ett utmärkande drag för möjligheten att skapa sociala relationer och möjligheter för barnens egna agens i fritidshemmets vardagspraktik är att fritidshemmet har särskilt avsedda rum för verksamheten, ett rikt utbud av material som är tillgängligt och stabil personalgrupp. Personalen bör även inneha pedagogisk högskoleutbildning för arbete i fritidshem samt ges förutsättningar att planera och förbereda fritidshemmets verksamhet (Lager, 2020).

Hur fritidshemspersonal talar om den egna praktiken fokuseras i en studie av Haglund (2016). I studien beskrivs fritidshemmet befinner sig i ett nytt diskursivt landskap. Med hjälp av observationer, informella samtal, fältanteckningar samt samtalspromenader lyfter Haglund fram att det skett en förändring i talet om fritidshem, där begrepp som tidigare enbart förknippats med skolan nu blivit mer framträdande även i diskurser som rör fritidshemmet. Dessa begrepp menar Haglund ”bidrar till att förändra diskurserna riktade till fritidshem och därmed det diskursiva landskap fritidshem är en del av” (Haglund, 2016, s. 67). Denna diskursiva förändring indikerar att fritidshemmet även fortsättningsvis kommer att utmanas i att ”behålla sin särart och yrkeskultur” (Haglund, 2016, s. 82) men även ”att verksamhetens innehåll på ett tydligare sätt anpassas i riktning mot vad som kan betraktas som en utbildningspedagogisk praktik” (Haglund, 2016, s. 82).

Lek som aktivitet i fritidshemmet är föremål för ett flertal studier. Forskare har till exempel studerat pedagogernas förhållningssätt till och agerande i leken samt i det sociala samspel som uppstår i samband med lek (t.ex. Dahl, 2014; Haglund, 2016; Kane, 2015; Lager, 2018a; Øksnes, Knutas, Ludvigsson, Falkner & Kjær, 2014). Sammantaget visar studierna

att leken kan ges olika stor plats i verksamheten och att personalen kan förhålla sig olika till och arbeta på olika sätt med lek. Kane (2015) har i en aktionsforskningsstudie studerat hur fritidshemspersonal på fritidshem i Sverige och England förhåller sig till och använder sig av lek i sin praktik. Studien visar att när fritidshemspersonalen förändrar sitt sätt att tänka och agerar inkännande för barns leksignaler samt är aktiva och interagerar i barnens lekar ges leken mer utrymme i verksamheten (Kane, 2015). Lekens plats och roll i styrdokument har också studerats. Øksnes m. fl. (2014) har i en läroplansstudie jämfört vilken roll leken ges i styrdokument för fritidshem eller motsvarande i Danmark, Norge och Sverige. Analysen visar att lek framställs som ett användbart pedagogiskt redskap i styrdokumentet, men att det inte tillskrivs något egenvärde. Denna framställning riskerar att förmedla en syn på lek som enbart något nyttigt och användbart, något som forskarna menar är problematiskt ur ett demokrati- och barnrättsperspektiv. För att leva upp till Barnkonventionens artikel 31, menar Øksnes m. fl. (2014) att leken i fritidshemmet inte enbart kan ses ur ett nyttoperspektiv och knytas till lärandemål, utan fritidshemmet måste också få vara en arena där den fria och spontana leken får utrymme och värdesätts. Holmberg och Kane (2020) belyser med en diskursanalytiskt ansats hur lek framställs i forskningsstudier om fritidshem och talet om lek i svensk utbildningspolitik. Analysen av forskningsartiklarna visar att talet om lek synliggör den professionella verksamhetens förståelse av lek och upprättar ”specifika förståelser av vad ett fritidshem är och bör vara idag” (Holmberg & Kane, 2020, s.108). De menar vidare att lek blir ett tacksamt begrepp att använda för olika syften och att detta även har att göra med att styrdokumentet varken avgränsar eller preciserar lekens innebörd i fritidshemmets verksamhet. De lyfter även fram att lekbegreppet kan tänjas för att uppfylla flera olika delar samtidigt som att lek också begränsas och villkoras (Holmberg & Kane, 2020).

Fritidshemmets demokratiuppdrag är också föremål för flera studier. Uppdraget framstår i forskningen som komplext (t.ex. Øksnes m.fl., 2014). Elvstrand (2020) menar att komplexiteten bland annat består i att barns delaktighet och inflytande dels är viktiga delar i barns rättigheter, dels något som sker i samspel med andra människor, både med de andra barnen på fritidshemmet och i samspelet med lärarna. Begreppet delaktighet omfattar två dimensioner, social delaktighet och politisk delaktighet, och ska förstås som något som sker ”i växelverkan med varandra i olika situationer” (Elvstrand, 2020, s. 177). I Elvstrands och Lagos studie (2020) står delaktighet i form av möjligheten att göra val i fokus. Studien som baseras på observationer av fritidshemsaktiviteter och gruppsamtal med lärare i fritidshem visar att lärarna i fritidshem kämpar

med att hantera nya krav i styrdokumentet. I styrdokumentet lyfts elevernas perspektiv fram som centralt samtidigt som personalen håller fast vid centrala värden i fritidshemmets tradition, och elevers val av aktiviteter aktualiserar dessa spänningar (Elvstrand & Lago, 2020). Även om lärarna värdesätter elevernas möjligheter att göra egna val så är valmöjligheterna i praktiken begränsade, det gäller såväl vilka alternativ som finns att välja mellan som vad eleverna kan göra val om. För att tillgodose de nya kraven i läroplanen och synliggöra val i fritidshemspraktiken blir valen både formaliserade och individualiserade, något som forskarna menar riskerar omvandla fritidshemmets sociala och grupporienterade tradition till en praktik som i stället utgår från individen (Elvstrand & Lago, 2020). I studier där barn har fått möjlighet att göra sina röster hörda angående delaktighet i fritidshem, framkommer att de ofta förknippar delaktighet och inflytande med sina möjligheter att välja vad de ska göra i fritidshemmet (Elvstrand & Närvänen, 2016). Haglunds (2015) etnografiskt inspirerade studie, som bygger på observationer av fritidshemspraktik och samtalspromenader med barn och personal, visar på begränsade möjligheter till delaktighet och inflytande för barnen. Möjliga orsaker till detta, menar Haglund, kan vara att barnen är nöjda med den rådande strukturen, eller att de blivit invanda i en struktur och verksamhet där deras röster inte efterfrågas, och att de därför inte heller förväntar sig inflytande (Haglund, 2015). Perselli och Haglund (2022) analyserar lärares skriftliga beskrivningar av undervisning i fritidshem och hur barns perspektiv kommer till uttryck i dessa beskrivningar. Analysen visar på skillnader när det gäller vilka utgångspunkter lärarna i fritidshem har för planerad respektive icke planerad undervisning vilket de i sin tur menar skapar en situation där eleverna har små möjligheter att vara delaktiga och ha inflytande över det planerade innehållet i verksamheten (Perselli & Haglund, 2022).

Sociala relationer är också ett framträdande tema när fritidshemmets vardagspraktik studerats. Dahl (2014) har i sin avhandlingsstudie undersökt hur fritidspedagoger arbetar med och ser på barns relationer. Studien visar att fritidspedagoger upplever svårigheter i sitt arbete med barns relationer och att de saknar ett gemensamt yrkesspråk där relationsarbetet kan verbaliseras och analyseras. I avhandlingen problematiseras att fritidspedagoger i sitt arbete lägger stort fokus på "goda" relationer. För att barn ska utvecklas inom detta område och för att fritidshemsverksamheten ska ge "barn erfarenheter av olika kvaliteter i relationer" menar forskaren att fokus bör ligga på produktiva relationer snarare än goda relationer (Dahl, 2014). Över lag pekar studier som behandlar sociala relationer och socialt lärande på att fritidshemspersonalen ser det relationella arbetet som en viktig del av

fritidshemsverksamheten (Jonsson, 2021.) I Jonssons avhandlingsstudie framkommer att rektorer och fritidshemspersonal har en likartad syn på vad det sociala lärandet innebär, men att de två grupperna skiljer sig åt när det gäller vilket fokus de har. Fritidshemspersonalen ser det sociala lärandet främst kopplat till den vardagliga verksamheten i fritidshemmet medan rektorerna ger uttryck för att det sociala lärandet är en del av ett vidare samhällsuppdrag (Jonsson, 2021.) I forskning som berör fritidshemmets vardagspraktik, som presenterats ovan, används begrepp hämtade från fritidshemmets tradition. Senare i detta kapitel presenteras forskning som studerat vad som händer när begrepp hämtade från skolans tradition förs in i verksamheter med bakgrund i en annan tradition.

Ytterligare ett framträdande tema är undervisning. Ackesjö och Haglund (2021) har studerat hur lärare i fritidshem beskriver och definierar undervisning. Analysen av de skriftliga beskrivningar de femtiotal lärare som deltog i studien lämnat visar på fyra inriktningar av undervisning: lekinriktad, ämnesinriktad, situationsstyrd och värdegrundsinriktad undervisning. En generell slutsats som dras av lärarnas beskrivningar är att undervisning tenderar att inkorporeras i fritidshemmets rutiner och vardagliga aktiviteter vilket forskarna beskriver i termer av att undervisningen blir ”inbäddad” i fritidshemmet. Det är i förhållande till skolan som undervisningen är att betrakta som inbäddad, vilket utgör ”ett särdrag för fritidspedagogisk undervisning” (Ackesjö & Haglund, 2021, s. 83). Forskarna identifierar även utmaningar med att undervisningen är inbäddad. Risken finns att inbäddad undervisning blir osynlig och svårare både att observera och utvärdera (Ackesjö & Haglund, 2021). Sammantaget konstateras att det i lärarnas beskrivningar av sin undervisning finns tydliga inslag av en utbildningspedagogisk tradition som betonar skolämnen och utvärdering och som ligger i linje med hur fritidshemmets uppdrag beskrivs i läroplanen. Där finns även en tydlig kärna av det forskarna beskriver som den ”fritidspedagogiska undervisningen” bestående av ”lek, barncentrering och situationsanpassning” (Ackesjö & Haglund, 2021, s. 84).

Perselli och Haglund (2022) har studerat skriftliga beskrivningar av planerad och spontan undervisning. Studien visar på vad de benämner som en kollision mellan fritidshemmets målstyrning samtidigt som verksamheten inte har kunskapskrav och baseras på ett frivilligt deltagande för eleverna vilket i sin tur skapar ett ”tre dubbelt korstryck” (Perselli & Haglund, 2022, s. 90).

Tidigare forskning har visat att fritidshemspersonal är ovana att använda begrepp från skolans tradition för att beskriva fritidshemmets verksamhet (Andersson, 2013). Ackesjö och Dahl (2022) har med tematisk innehållsanalys av skriftliga reflektioner där lärare i fritidshem beskrivit sin undervisning visat att de inte sällan använder begreppet fritidspedagogik för att beskriva sin undervisning. I beskrivningarna framkommer att de anser det viktigt att fånga lärandet i stunden och att "fritidspedagogisk undervisning är en ständigt pågående process som handlar om ett *vi* och ett *tillsammans*" (Ackesjö & Dahl, 2022; s. 75). Gardesten (2021) gör, i en essä kopplad till teoretiska perspektiv, ett försök att kategorisera motståndet till undervisningsbegreppet. Gardesten menar att det kan handla om att uppfattningen att det endast är läraren som är sändare av budskapet i en undervisningssituation. I en kategori förknippas undervisning med både skriftliga och verbala budskap. I en annan kategori lyfter Gardesten fram att lärare i fritidshem inte har lektioner såsom i skolan som gör åtskillnad på när undervisning sker eller inte. En tredje kategori handlar om "professionsgränser i relation till den obligatoriska skolformen" (Gardesten, 2021, s. 146), vilket kan handla om en upplevelse av bristfällig bekräftelse för det arbete som lärare i fritidshem gjort genom åren och att förändringen av riktlinjerna för arbetet förändrats och uppfattas som en "akademisering av verksamheten" (Gardesten, 2021, s. 146). Gardesten menar att det finns positiva vinster om lärare i fritidshem accepterar undervisningsbegreppet och "gör det till sitt och beskriver *vilken sorts* undervisning som kan utvecklas inom ramen för fritidshemmets verksamhet" (Gardesten, 2021, s. 146).

Undervisningsbegreppet är relativt nyintroducerat även i förskolan. Emellertid finns det, i jämförelse med fritidshemmet, mer forskning publicerad om hur förskollärare och rektorer ser på och brukar begreppet. Jonsson, Williams och Pramling Samuelsson (2017) har med hjälp av strukturerade fokusgruppssamtal studerat hur förskollärare använder och förstår undervisningsbegreppet. Studiens resultat indikerar att det råder två diskurser i förskollärarnas tal om undervisningsbegreppet, en kravdiskurs och en rättighetsdiskurs. Studien visar även på olika uppfattningar om och inställningar till begreppet undervisning i förskolans kontext. Samtidigt som förskollärare har invändningar mot begreppet och uppfattar det som kravfullt, uppfattas det också bland vissa som en statushöjning för verksamheten, som en "kollektiv ambitionshöjning som ger förutsättningar för kvalitet i förskolan, tillika status för respektive yrken" (Jonsson m.fl., 2017, s. 105). Även Olsson, Lindgren Eneflo och Lindqvists (2020) studie visar på förskollärares ambivalens och i viss mån motstånd mot användandet av

undervisningsbegreppet. I spänningsfältet mellan intentionen att realisera nationella och i förväg formulerade läroplansmål och strävan mot att skapa sig ett eget tolkningsutrymme för vad undervisning kan innebära i mötet med barnen på den lokala förskolan uppstår vad författarna benämner "ideologiska dilemman".

I ett forskningsprojekt vid Malmö universitet har en grupp forskare studerat undervisning och sambedömning i förskolan över tid (t.ex. Vallberg Roth m.fl., 2019; Vallberg Roth m.fl., 2018). Även den forskning som bedrivits inom ramen för detta longitudinella projekt visar på ett visst motstånd mot användningen av begreppet undervisning i förskolans praktik. Förskollärarna i studien anser lärande vara mer passande att använda i talet om de processer som sker i förskolans verksamhet (Vallberg Roth m.fl., 2018). När forskarna jämfört förskollärarnas och rektorernas utsagor om undervisning med två års mellanrum kan de "utläsa tecken på förflyttningar" i deras utsagor (Vallberg Roth m.fl., 2019, s. 46). I det senare datamaterialet är motståndet mot begreppet mindre framträdande i jämförelse med det totala avståndstagandet som framträdde i det första materialet.

Tallberg Broman och Vallberg Roth (2019) pekar på att förskollärares motstånd mot undervisningsbegreppet handlar om att visa på att "undervisning hör hemma i skolans värld" samtidigt som det varit viktigt att betona det som utmärker förskolans sätt att arbeta och förskollärarnas syn på kunskaper och lärande. Forskarna menar även att kommentarerna som deltagarna i studien lämnat in står för en "förskolefiering" (Tallberg Broman & Vallberg Roth, 2019, s. 35). Undervisningsbegreppet i förskolan innebär något annat jämfört med i skolan och där lärarrollen ser annorlunda ut genom att förskolläraren fungerar som medupptäckare tillsammans med barnen i högre utsträckning. Detta är också förknippat med förskolans traditioner (Tallberg Broman & Vallberg Roth, 2019).

Styrning av fritidshemmets, förskolans och skolans verksamheter

Av stor relevans för denna avhandling är forskning om fritidshemmets uppdragsbeskrivning och hur fritidshemmets verksamhet styrs genom denna, det vill säga forskning om styrdokument som anger mål och innehåll samt forskning om implementering av desamma. Flera studier rör fritidshemmets styrning i ett historiskt perspektiv. Det faktum att det svenska fritidshemmet har sitt ursprung i en socialpedagogisk tradition där omsorg, barngruppens intressen och lek har varit viktiga delar, och att

fritidshemmet över tid integrerats med skolan och dess utbildningspedagogiska tradition, är också ett återkommande tolkningsraster när fritidshemmets styrdokument och praktik analyseras.

En gemensam nämnare i denna forskning är otydligheter och spänningar avseende fritidshemmets uppdrag (Andersson, 2013; Gustafsson, 2003; Rohlin, 2001). Styrning i förhållande till fritid är temat i Rohlins (2001) avhandling som har en nutidshistorisk ansats. Avhandlingens empiriska material består av offentliga utredningar och propositioner samt fackliga texter såsom programskrifter, fortbildningsmaterial och artiklar. I avhandlingen visas hur fritidshemmet startade som en social arena där arbetstanken var en bärande idé i arbetsstugorna, vilket innebar att barnen skulle lära sig ett hantverk och fostras i god moral och redlighet. Fritidshemmet övergick därefter till att bli en socialpedagogisk arena och till sist till en utbildningspedagogisk arena. Rohlin beskriver den socialpedagogiska perioden som sträckte sig från 1960-talet till och med 1980-talet som en dynamisk period med många reformer på de socialpolitiska och utbildningspolitiska områdena. Under 1990-talet övergick fritidshemmet till att bli en utbildningspedagogisk arena. Det råder trots allt, menar Rohlin, en "förvirring" när det gäller hur fritidshemmets uppdrag ska tolkas. Förvirringen härrör sannolikt "ur den mycket vanliga föreställningen om att fritid inom fritidshemmet verkligen är 'fri'" (Rohlin, 2001, s. 205), vilket den inte är i den meningen att den alltid är och har varit styrd av vuxna. Förvirringen är också, menar Rohlin, ett resultat av den "tvetydighet med vilken olika aktörer styrt och format såväl nationella som lokala målprogram" (Rohlin, 2001, s. 205).

I Gustafssons (2003) policyetnografiska fallstudie studeras relationen mellan officiella policytexter (i detta fall läroplanen Lpo 94 och Lpo 98, statliga utredningar samt olika lokala policytexter) och den sociala praktiken (i detta fall den sociala praktiken på en skola där praktiken studerats genom intervjuer, fältsamtal och observationer av möten av olika slag). Studien utgår ifrån att läroplanens sociala konstruktion måste förstås på tre nivåer; policy som text, diskursiv praktik och social praktik och även omfatta en förståelse för den sociala praktikens kontextuella förutsättningar (Gustafsson, 2003). När det gäller policy som text visar Gustafsson med hjälp av diskursanalys på diskursiva förändringar över tid (1940–1999) gällande samverkan och integration. Fyra perioder identifieras som präglas av olika tolkningar av och betoningar på samverkan och integration, och där det framför allt är de två sista tidsperioderna som står för de största diskursiva förändringarna. Den första tidsperioden (1940–1968) präglas av en utvecklingspsykologisk diskurs som betonar "samverkan mellan förskola och skola i syfte att

uppnå en utvecklingspsykologisk kontinuitet” (Gustafsson, 2003, s. 339). Under den andra tidsperioden (1969–1989) utmanas den utvecklingspsykologiska diskursen av en pedagogisk diskurs. Den tredje tidsperioden (1990–1995) beskrivs som ”en övergång från samverkan till integration” (Gustafsson, 2003, s. 339). Den fjärde tidsperioden (1996–1999) domineras av en integrationsdiskurs med en uttalad strävan att uppnå integration ”i syfte att skapa möjligheter för ett livslångt lärande” (Gustafsson, 2003, s. 339). När det gäller policy som diskursiv praktik präglas den studerade fallskolan av två olika pedagogiska diskurser, den sammansatta diskursen och den integrerade diskursen som upprätthålls av klasslärarna respektive förskollärare och fritidspedagoger. Den första präglas av en stark klassifikation och stark inramning och den senare av svag klassifikation och inramning, en skillnad som Gustafsson beskriver i termer av att ”den sammansatta diskursen betonar att allt skall hållas isär medan den integrerade diskursen betonar att allt hänger ihop” (Gustafsson, 2003, s. 340). När det gäller policy som social praktik visar studien att fyra regioner upprätthålls i den studerade fallskolan. En region benämns klasslärarnas trygga region och den utgår från de teoretiska skolämnena. En annan region benämns förskollärarnas och fritidspedagogernas trygga region och den tar sin utgångspunkt i förskoleklassens verksamhet. Ytterligare en region benämns mellanregionen och den består av områden inom skolan som inte är starkt styrda av kursplaner såsom elevens val och temaarbete och där alla tre yrkeskategorier (klasslärare, förskollärare och fritidspedagoger) är aktiva. I den marginaliserade regionen slutligen återfinns till exempel de praktiskt estetiska ämnena musik och bild som förskollärare och fritidspedagoger får ta ansvar för. En slutsats som dras är att trygga regioner ”låser fast lärandet i traditionella mönster medan mellanregionen framstår som en gränsöverskridande region med en potentiell möjlighet för social förändring” (Gustafsson, 2003, s. 342). Att de olika yrkeskategorierna har svårt att skapa en ömsesidig värdegemenskap diskuteras som relaterat till deras olika yrkestaditioner. I fallstudieskolan är det skolans tradition som dominerar vilket i sin tur gör att förskollärarna och fritidspedagogerna anpassar sig i förhållande till skolan samtidigt som de utvecklar ett ”motstånd mot skolans traditioner och slår på så sätt vakt om förskolans och fritidshemmets traditioner” (Gustafsson, 2003, s. 346).

Lagers (2015) avhandling är en policystudie av systematiskt kvalitetsarbete i kommun, förskola och fritidshem. Baserat på intervjuer, observationer och analys av lokala policytexter främst den lokala skolplanen visar Lager att det råder ett gap mellan policy som text och policy som praktik. Detta gap uppstår, menar Lager, när policy

omformuleras och anpassas till de förutsättningar som råder i fritidshemmet. Resultatet visar på att det upprätthålls en socialpedagogisk diskurs i fritidshemmets praktik, trots att de centrala styrdokumenterna de senaste 20 åren präglas av en utbildningspedagogisk diskurs (Lager, 2015). Lager diskuterar om detta kan bero på att utbildningsuppdraget helt enkelt inte hinns med i en resursmässigt kraftigt urholkad verksamhet, men menar att det också kan tolkas som ett motstånd mot utbildningsdiskursen och som ett sätt att ”visa att fritidshemmets roll i barns vardag främst är förknippat med socialt och relationellt lärande” (Lager, 2015, s. 84). Lager (2018b) visar på två diskurser som realiserar i det systematiska kvalitetsarbetet och mellan vilka det föreligger en spänning, en skolstandarddiskurs och en socialpedagogisk diskurs. Den första diskursen som kopplas till det systematiska kvalitetsarbetet på kommunnivå, präglas av strukturer hämtade från skolans område även när det systematiska kvalitetsarbetet ska genomföras i förskolan och fritidshemmets verksamhet. Kvalitetsarbetet i det fritidshem som Lager studerat präglas däremot av en socialpedagogisk diskurs (Lager, 2018b).

Att fritidshemmets verksamhet präglas av en socialpedagogisk diskurs framkommer även i Boström och Bergs (2018) observations- och intervjustudie. När fritidshemspersonal i implementeringen av den nya läroplansdelen kopplar verksamheten till läroplanen så görs det utan att överge den socialpedagogiska diskursen. Boström och Berg beskriver detta som en reaktiv implementeringsprocess, en process där fritidshemspersonalen i efterhand kopplar verksamheten till läroplanen. Studiens resultat indikerar att det råder ett glapp mellan verksamheten och hur uppdraget är formulerat i den nya läroplansdelen samt att fritidshemspersonalen ”upplever ett korstryck mellan och inom formulerings- och realiseringsarenans krav och förväntningar” (Boström & Berg, 2018, s. 125). En möjlig orsak som framförs till att den socialpedagogiska diskursen dominerar i fritidshemmets praktik är att fritidshemspersonalen inte är tillräckligt förberedda för att tillämpa läroplanens öppna formuleringar i praktiken (Boström & Berg, 2018). Till skillnad mot Boström och Bergs (2018) uppfattning om varför den socialpedagogiska diskursen dominerar i fritidshemmet menar Lager (2018a) att undervisningsuppdraget tolkas och anpassas av lärare för att det ska passa in i det arbete som redan bedrivs i fritidshemmet.

Rektorernas roll för ledningen av fritidshemmet lyfts ofta fram som något viktigt samtidigt som granskningar visar att det råder brister kring ledarskapet av just fritidshemmen (t.ex. Skolinspektionen 2010). Det finns relativt lite forskning om rektorers roll som pedagogiska ledare för

fritidshemmets verksamhet. Glaés-Coutts (2021) har studerat hur rektorer beskriver sitt uppdrag som pedagogiska ledare för fritidshemmet. Studien genomfördes med hjälp av en enkät med utrymme för rektorerna att skriva hur de definierar och beskriver vad undervisning är i fritidshemmet och hur de förstår sin roll som ledare för fritidshemmet. Resultatet visar att rektorernas förståelse av fritidshemmets verksamhet är mångbottnad och har stor spännvidd i både hur de definierar vad undervisning är och hur detta tar sig uttryck i fritidshemsverksamheten (Glaés-Coutts, 2021).

Av relevans för denna studie är även studier som behandlar läroplanen i till fritidshemmet angränsande verksamheter, såsom förskolan, förskoleklassen och grundskolan. Förskolan tillhörde tidigare social- och familjepolitiken men i slutet 1990-talet tog Utbildningsdepartementet över verksamheten (samtidigt som för fritidshemmet) och förskolan fick då sin första läroplan Lpfö 98 (Martin Korpi, 2015). Den svenska förskolans styrning och läroplanshistoria har varit föremål för ett flertal studier (t.ex. Brodin & Renblad, 2014; Engdahl, 2004; Vallberg Roth, 2001, 2011). Vallberg Roth (2001) beskriver den historiska utvecklingen av "läroplaner" för barnen i åldern ett till nio år, från 1800-talet och fram till det senaste millennieskiftet, som bestående av fyra perioder då olika typer av läroplaner varit aktuella; Guds läroplan, det goda hemmets och hembygdens läroplan, folkhemmets socialpsykologiska läroplan samt det situerade världsbarnets läroplan som kännetecknar tiden från slutet av 1980-talet och framåt. Vallberg Roth noterar också i skrivningar om det livslånga lärandet, en förskjutning av ansvar från stat till individ och diskuterar med detta som utgångspunkt att skolplikt i förlängningen kan behöva ersättas med "lärplikt" något som i sin tur riskerar att äventyra "det fria, lustfyllda meningsskapandet" (Vallberg Roth, 2001, s. 265).

Engdahl (2004) visar i en sammanställning av forskning om förskolan samt utvärderingar som genomförts av Skolverket att förskolans pedagogiska uppdrag förstärktes under de första fem åren som förskolan hade en egen läroplan, och att verksamheten tenderat att få ett mer skolorienterat fokus. Detta var tydligast i relation till individuell bedömning, där fokus inte sällan hamnar på barns tillkortakommanden och brister (Engdahl, 2004). I Brodin och Renblads (2014) studie om förskolans reviderade läroplan från 2010 framkommer att förskolepersonalen har en positiv inställning till den reviderade läroplanen, och ser den som en tillgång både för förskolan som institution och för att utveckla det egna pedagogiska förhållningssättet.

Förskoleklassen var tidigare en frivillig skolform, men från och med höstterminen 2018 blev förskoleklassen en obligatorisk skolform. Förskoleklassen beskrivs i forskningen ofta som ett gränsland (Ackesjö, 2010) eller som en "mellanklass" mellan förskolan och den "riktiga" skolan (Lago, 2014), bland annat för att den saknat nationella mål. Detta ändrades i och med att förskoleklassen fick en egen del i läroplanen, del tre i Lgr 11, som trädde i kraft i juli 2016 samtidigt som fritidshemmet fick en egen del (Skolverket, 2016c). Uttolkningen och realiserandet av del tre i Lgr 11 har varit föremål för ett fyraårigt forskningsprojekt. I en av projektets studier analyseras hur lärare i förskoleklass "gör" policy (Lago, Ackesjö, & Persson, 2018, s. 10). Analysen visar att förskoleklasslärarna tolkar del tre i läroplanen som ett erkännande av deras profession samt av förskoleklassen som skolform, och anser att läroplanstexten tydliggör undervisningsuppdraget. De anser också att läroplanstexten påverkar balansen mellan förskola och grundskola och att förskoleklassen alltmer ses "som en plats för kvalificering till grundskolan" (Lago m.fl., 2018, s. 23).

Ackesjö och Persson (2019) har analyserat myndighetsdokument från två decennier rörande förskoleklassen, en analys som visar på en diskursiv förändring. Policydiskursen i tidigare dokument beskrivs som pedagogisk integrering genom införandet av förskolepedagogik till skolan, medan policydiskursen i senare dokument beskrivs som mer skolorienterad med kunskapsargument som tydligare pekar mot en ökad måluppfyllelse. Forskarna menar vidare att de politiska beslut som tagits om förskoleklassen i försök att öka elevernas måluppfyllelse har startat en process där förskoleklassen anpassas till skolan. Denna process tenderar å ena sidan att smalna av förskoleklassens syfte och uppdrag så att fokus hamnar på lärandemål. Å andra sidan tenderar anpassningsprocessen att skapa en helhet i utbildningssystemet i och med att förskoleklassen närmar sig och blir en tydlig del av grundskolan (Ackesjö & Persson, 2019).

När det gäller forskning om skolans läroplan och styrningen av skolans verksamhet, är en studie av Lilliedahl, Sundberg och Wahlström (2016) av intresse. Genom att jämföra Lgr 11 med Lpo 94 som är den läroplan som föregick Lgr 11, visar de att Lgr 11 är skriven i en mer kunskapseffektiv anda än den förra. De visar också på en läroplansideologisk skiftning, från en humanistisk inriktning till en ideologi som i större utsträckning är präglad av "effektivitetstänkande" och "akademisk rationalism" med ökat fokus på ämneskunskaper (Lilliedahl, Sundström & Wahlström, 2016, s. 21). Lgr 11 beskrivs vidare innebära en starkare styrning av skolans uppdrag och verksamhet från centralt (statligt) håll, jämfört med den

tidigare läroplanen. Den starkare styrningen uppfattas klaggörande av grundskollärarna i studien då undervisningen kan tydligt knytas till läroplanen, samtidigt som den kolliderar med deras autonomi. Ytterligare ett resultat av jämförelsen är att det råder ”en starkare klassificering och inramning i Lgr 11, jämfört med Lpo 94” (Lilliedahl, Sundström & Wahlström, 2016, s. 22), och att detta ger avtryck i undervisningen som blivit mer standardiserad och instrumentell än tidigare.

Sammanfattning och kunskapsbidrag

I den forskning som publicerades i slutet av 1990-talet och en bit in på 2000-talet som behandlade fritidshemmets samverkan och integrering med skolan beskrivs fritidshemmet befinna sig i en underordnad ställning gentemot skolan (t.ex. Calander, 1999; Hansen, 1999). Liknande beskrivningar av underordning framträder även i senare studier (t.ex. Ackesjö m.fl., 2019). Framträdande i forskningen är också att fritidshemmet befinner sig i ett spänningsfält mellan den fritidspedagogiska traditionen och den utbildningspedagogiska traditionen (t.ex. Andersson, 2013; Hjalmarsson & Löfdahl Hultman, 2015). I och med integreringen förekommer olika diskurser parallellt, som i vissa fall konkurrerar med varandra (t.ex. Gustafsson, 2003; Haglund, 2016; Munkhammar, 2001). Denna tidigare forskning har sammantaget synliggjort maktordningar i samband med integreringen av fritidshemmet och skolan, en maktordning som innebär att fritidshemmet befinner sig i en underordnad ställning gentemot skolan, vilket visar sig på olika sätt. I fritidshemmets vardagspraktik tycks den socialpedagogiska diskursen dominera. Haglund (2016) visar exempelvis i sin etnografiska studie att fritidshemspersonalen lägger stor vikt vid social trygghet och utveckling av sociala relationer i sin pedagogiska praktik. Däremot dominerar den utbildningspedagogiska diskursen tydligt läroplanen (t.ex. Boström & Berg, 2018; Haglund, 2016; Lager, 2018a).

Med avstamp i denna forskning söker jag i den här avhandlingen ytterligare kunskap om pedagogiska diskurser (eller koder som är det begrepp jag använder) samt om maktförhållanden mellan fritidshem och skola i den pedagogiska praktiken. Som framkommit finns studier av pedagogiska diskurser i fritidshemmets praktik samt analyser av diskurser i läroplanen. Däremot saknas analyser av arbetet med att ta fram del fyra i nuvarande läroplan. Genom analys av formuleringsprocessens kommentarmaterial samt hur läroplansdelen uttolkas och realiserar i fritidshemmets praktik bidrar den här

avhandlingen med ytterligare kunskap om pedagogiska koder samt maktordningar mellan skola och fritidshem.

4. Teoretiskt ramverk

I följande kapitel beskrivs avhandlingens teoretiska ramverk. Det handlar dels om hur jag förstår och använder mig av delar av läroplansteori i min avhandling, dels om teori och begrepp som jag använt mig av när jag analyserat studiens empiriska material. Kapitlet inleds med en beskrivning av läroplansteori i syfte att översiktligt positionera avhandlingen i det läroplansteoretiska forsknings- och kunskapsområdet. Därefter presenteras den tankefigur med tre läroplansarenor som använts i planering och genomförande av avhandlingsstudien. Kapitlet avslutas med en genomgång av de teoretiska begrepp som hämtats från Bernsteins kodteori och som använts i analysen av det empiriska materialet.

Läroplansteori

Läroplansteori, curriculum theory eller curriculum studies på engelska, är ett forsknings- och kunskapsområde som erbjuder ramverk för att möjliggöra analyser kring frågor som handlar om läroplansstyrda verksamheters uppdrag, undervisning och innehåll (Wahlström, 2018). Forskning inom detta område söker kunskap om och förståelse för de förutsättningar och processer som påverkar formulering, transformering och realisering av läroplaners kunskapsinnehåll (Linde, 2012; Lundgren, 1989).

Läroplansteori omfattar många olika perspektiv och teorier och har sitt ursprung i två traditioner, dels i den amerikanska curriculum-traditionen, dels i den kontinentala europeiska didaktiktraditionen (Sundberg, 2021). I svensk kontext infördes begreppet läroplansteori framför allt genom Dahllöfs och Lundgrens arbeten. Dahllöf (1967) visade i sin avhandling att de organisatoriska ramarna som omgärdar undervisning samt relationerna mellan dessa rammar och utformningen av undervisningen påverkar vilken undervisning som äger rum. Lundgren (1972) vidareutvecklade Dahllöfs ramfaktorer och när ramfaktorteorin kom i kontakt med den kritiska utbildningssociologin genom Basil Bernstein och Pierre Bourdieu, riktades uppmärksamheten mot hur skolan bidrar till att reproducera maktförhållanden och sociala klasskillnader i ett samhälle (Englund, 1990).

I svensk kontext är läroplan ett statligt dokument och förordningstext som beskriver vad en specifik utbildning ska innehålla och förmedla samt vad den syftar till på ett övergripande plan (Lundgren, 1989). I svenska

språket används vanligtvis begreppet läroplan med denna innebörd. Det engelska begreppet curriculum har jämförelsevis en vidare betydelse och omfattar "...hela den filosofi och de föreställningar som finns bakom en konkret läroplan" (Lundgren, 1989, s. 21). Vad läroplanen ska innehålla, det vill säga vilket innehåll, vilka mål och förväntade resultat som ska anges där är föremål för förhandling och har beskrivits som "en ständigt pågående kraftmätning mellan olika sociala krafter och i många avseenden en politisk och ideologisk kamp" (Englund, 2005, s. 11). När förändringar görs i läroplaner kan förändringarna ses som ett resultat "av en kamp om makten över innehållet" (Lindensjö & Lundgren, 2014, s. 16). Vissa kunskaper och värden får efter förhandlingarna stort genomslag, medan andra får betydligt mindre genomslag (Rönnerberg, 2007). När läroplanstexten är färdigförhandlad och reformen trätt i kraft, uttolkas och realiserar den i landets kommuner och skolor (Englund, 2005). En läroplan lämnar utrymme för tolkningar i praktiken, och hur den uttolkas och realiserar i praktiken kan därför skilja sig åt mellan kommuner och skolor liksom mellan fritidshem.

Med benämningen "läroplan" avses i den här avhandlingen det formella dokument som förhandlats fram och som reglerar skolans, förskoleklassens och fritidshemmets verksamhet, som beskriver verksamheternas uppdrag, innehåll, mål och förväntade resultat, såväl kunskapsmål som vilka normer och värderingar som ska förmedlas. Det är del fyra i *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet* (Lgr 11) som står i fokus i avhandlingen, vilket är den del som anger fritidshemmets syfte och centrala innehåll. Utformningen av själva läroplanstexten samt dess innehåll förstås i sin tur som ett resultat av förhandlingar och kamp mellan olika aktörgrupper och olika pedagogiska traditioner samt som ett uttryck för den i samhället rådande utbildningspolitiska diskursen (jfr. Englund, 2005; Lindensjö & Lundgren, 2014). I den här avhandlingen intresserar jag mig för maktordningar mellan skola och fritidshem samt vilka pedagogiska koder som kommer till uttryck när fritidshemmets läroplansdel i Lgr 11 formuleras samt uttolkas och omsätts i fritidshemmets praktik.

Läroplansarenor

För att närma mig studieobjektet empiriskt har jag tagit hjälp av Lindensjö och Lundgrens (2014) teori om *läroplansarenor* som fokuserar läroplansarbetet som fenomen på olika arenor. Lindensjö och Lundgren anger tre arenor som analysmodell för studier av läroplansprocesser: formulerings-, transformerings-, och realiseringsarenan (Lindensjö &

Lundgren, 2014). När en ny läroplanstext ska formuleras sker det centralt på formuleringsarenan. I övergången från den centrala formuleringsnivån (formuleringsarenan) till den kommunala och lokala nivån sker en transformering av den formulerade läroplanen något som sker på en föreställd transformeringsarena. På realiseringsarenan omsätts läroplanen i praktiken av de som deltar i verksamheten på daglig basis, i detta fall fritidshemspersonalen.

Lindensjö och Lundgren (2014) menar att läroplansarenorna synliggör avstånd mellan de sammanhang där utbildningars mål och innehåll formuleras och beslutas om och de sammanhang där verksamhetsmålen förverkligas (realiseras). Det avstånd som ofta föreligger mellan formuleringsarenan och realiseringsarenan menar de får konsekvenser för hur läroplanen realiseras i verksamheten, i min studie i fritidshemmets praktik. I den lokala kontexten kan till exempel läroplanen eller delar av densamma uttolkas och realiseras på andra sätt än vad som var intentionerna när den formulerades. Avståndet mellan formuleringsarenan och realiseringsarenan symboliseras av transformeringsarenan.

Tankefiguren tre läroplansarenor synliggör komplexiteten i läroplansprocesser genom att visa på att läroplansinnehåll förhandlas fram på olika men ändå sammanhängande och av varandra beroende arenor. Inte minst synliggör den att skolor och fritidshem inte existerar "in a social or political vacuum" (Kallós & Lundgren, 1979, s. 10). Formuleringsarenan och realiseringsarenan behandlas mer ingående nedan.

Formuleringsarenan

När en läroplan ska formuleras aktualiseras en rad centrala frågor, däribland frågan om vilket innehåll som ska ges utrymme och vilka begrepp som ska användas. Förhandlingarna om innehållet och vilka formuleringar och begrepp som ska användas handlar om vilket syfte och innehåll utbildningen ska ha, och på ett övergripande plan om hur man ser på utbildning och vad utbildning är till för. Dessa och liknande kärnfrågor kommer till uttryck i läroplanen, något som lyfts fram av forskare i termer av "läroplanskod"/"läroplanskoder" (t.ex. Lundgren, 1989, 2015). Läroplanstexter kan trycka på och förmedla olika mål och innehåll och beroende på vilka mål och vilket innehåll som betonas och ges utrymme så förmedlar de olika koder. Lundgren (1984a) nämner en klassisk, realistisk, moralisk och rationell läroplanskod, koder som ligger till grund för vad skolan ska undervisa om samt hur undervisningsstoffet ska organiseras och förmedlas.

Att formulera en läroplan är ofta ett omfattande arbete där många aktörer är inblandade i olika skeden (Jarl & Rönnerberg, 2019; Lindensjö & Lundgren, 2014). När en ny läroplanstext ska formuleras kan exempelvis en referensgrupp få möjlighet att komma med synpunkter på de förslagstexter som tagits fram. Formuleringsprocessen omfattar ofta även i svensk kontext en eller flera remissomgångar som innebär att förslaget till läroplanstext skickas ut till olika remissinstanser. Det kan exempelvis röra sig om myndigheter, fackförbund och arbetsgivarorganisationer. Även i remissomgångarna förs resonemang om textens innehåll och utformning. Under formuleringsprocessen inbjuds således vanligtvis olika aktörer och aktörsgrupper att komma med synpunkter på läroplanen. De tolkar förslagstexten och uttrycker sina åsikter om formuleringar, begrepp och vad som ska ges större eller mindre utrymme (Jarl & Rönnerberg, 2019; Lindensjö & Lundgren, 2014).

När senare års svenska läroplaner har formulerats har ett större antal aktörer inbjudits att delta i formuleringsprocessen än vad som varit brukligt tidigare (Lindensjö & Lundgren, 2014). Att många aktörer, däribland politiker, fackföreningar, forskare och lärare, deltar kan medföra att det blir svårare att nå konsensus om läroplanens formuleringar (Lindensjö & Lundgren, 2014).

I arbetet med att formulera fritidshemmets läroplansdel i Lgr 11 inhämtade Skolverket kommentarer från ett stort antal aktörer/aktörsgrupper. Det är dessa kommentarer som i den här avhandlingen står i fokus för analysen på formuleringsarenan. För att kontextualisera det analyserade kommentarmaterialet inleds kapitel 6 med en redogörelse av planeringen och genomförandet av uppdraget att formulera en ny läroplansdel för fritidshemmet. För att kunna synliggöra inte enbart maktordningar mellan fritidshem och skola utan även maktordningar mellan aktörsgrupper som var inblandade i formuleringsprocessen så redovisas också intervjudata från personer i arbetsgruppen och projektgruppen som arbetade med att ta hand om de inkomna kommentarerna.

Realiseringsarenan

Dahllöf (1967) och Lundgren (1972) som i svensk kontext introducerade arenamodellen angav först två arenor, formuleringsarenan (se ovan) och realiseringsarenan. Realiseringsarenan motsvarar den pedagogiska praktik där en läroplan tolkas och omsätts i praktisk handling (Lindensjö & Lundgren, 2014). Lindensjö och Lundgren (2000, 2014) utvecklade sedan arenamodellen genom att föra in en tredje arena, transformerings-

arenan, för att illustrera avståndet mellan formulerings- och realiseringsarenorna och betona att efter att en läroplan är formulerad sker en transformeringsprocess (jfr. Gustafsson, 2003).

På realiseringsarenan förhandlas och omförhandlas läroplanen – den formulerade läroplanen tolkas och omsätts i pedagogisk praktik. Sannerstedt (1997) framhåller svenska läroplaner som exempel på förordningstexter som avsiktligt formulerats för att lämna ett visst tolkningsutrymme för de yrkeskategorier som har i uppdrag att realisera dem.

Vid realisering av en läroplansdel formulerad för fritidshemmet är verksamhetschefer, rektorer och fritidshemspersonal viktiga aktörer. Verksamhetschefer är viktiga genom de sätt på vilka de organiserar kommunens fritidshemsverksamhet, rektorer genom de sätt de organiserar den dagliga verksamheten och i deras roll som pedagogiska ledare, samt fritidshemspersonalen i egenskap av de som uttolkar och omsätter läroplanen i praktisk handling. Dessa aktörers agerande och sätt att uttolka läroplanen har betydelse för hur läroplanens skrivningar realiseras i fritidshemmets praktik. Att de som arbetar i den dagliga verksamheten tolkar och omförhandlar styrdokument har uppmärksammats i såväl fritidshemsforskning som i annan utbildningsvetenskaplig forskning (t.ex. Boström & Berg, 2018; Wahlström & Sundberg, 2015). Tidigare studier har till exempel lyft fram lärare som viktiga aktörer när det gäller realiseringen av styrdokument som läroplanstexter (t.ex. Ahrenby, 2021; Vinnervik, 2021). Tidigare studier har också visat på att det pågår en diskursiv, ideologisk kamp mellan olika pedagogiska traditioner i fritidshemmets pedagogiska praktik (t.ex. Calander, 1999; Hansen, 1999; Haglund, 2004). Dessa och andra studier visar att aktörer som verksamhetschefer, rektorer och fritidshemspersonal verkar i kontexter präglade av pedagogiska traditioner och diskurser vilka påverkar deras tolkningar och praktik, men att de också medverkar till, påverkar och förhandlar traditioner och diskurser genom sitt sätt att tala om och agera i den pedagogiska praktiken.

I denna avhandling studeras realisering av fritidshemmets del i läroplanen genom intervjuer genomförda vid sex skolor i tre olika kommuner. Datamaterialet utgörs av intervjuer med verksamhetschefer, rektorer och fritidshemspersonal om hur de tolkar och genomför läroplanen. Hur läroplanen realiseras i den vardagliga fritidshemspraktiken studeras inte per se, men väl hur informanterna talar om hur de praktiserar fritidshemmets läroplansdel. Intervjuerna

fångar deras tolkningar av centrala delar av läroplanstexten liksom deras beskrivningar av den pedagogiska praktiken. Verksamhetschefer, rektorer och fritidshemspersonalen betraktas i denna studie som viktiga aktörer när läroplanstexten uttolkas och omsätts i fritidshemmets praktik, såväl deras agerande som deras sätt att tolka och tala om läroplanen har betydelse för utfallet i praktiken. Alla dessa agerar och gör sina egna tolkningar, men de verkar också, som nämnts, i ett sammanhang präglad av pedagogiska traditioner och diskurser som påverkar deras tolkningar och ageranden.

Förutom verksamhetschefers, rektorers och fritidshemspersonals aktörskap gällande realiseringen av fritidshemmets läroplansdel, har jag haft uppmärksamheten riktad mot *ramfaktorer* i den pedagogiska praktiken som påverkar realiseringen. Med stöd i ramfaktorteorin (Lundgren, 1984b), menar jag att ramfaktorer som exempelvis tillgång till lokaler och scheman påverkar hur en läroplan omsätts i fritidshemmets praktik. Inom den svenska läroplansteoretiska forskningstraditionen har begreppet ram tolkats på olika sätt. Dahllöfs studie från 1967 framhålls ofta som ramfaktorteorins ursprung (Broady, 1999). Den lyfter fram observerbara faktorer som exempelvis tid och klasstorlek som ramar för skolans undervisning. Rambegreppet vidgades senare till att även omfatta strukturer ”i en inre meningsbärande betydelse” (Lundgren, 1984b, s. 76). Lundgren (1984b) talar vidare om tre ”pedagogiska” ramar: ”fysiska och administrativa ramar” exempelvis lokaler, gruppstorlek, lärartäthet; ”juridiskt fastlagda ramar” exempelvis vilka åldrar fritidshemmet är avsett för; samt ”läroplaner som reglerar” (Lundgren, 1984b, s. 76).

De ramfaktorer som bedömts vara viktiga för den här studien och som jag haft fokus på i analysen av hur fritidshemmets läroplan omsätts i fritidshemmets praktik är fysiska och administrativa ramar på skolnivå. När det gäller de fysiska ramarna har jag uppmärksammat fritidshemmets lokalmässiga förutsättningar, när det gäller de administrativa har jag uppmärksammat hur samverkan mellan skola och fritidshem tar sig uttryck organisatoriskt och vilka effekter organiseringen av verksamheten exempelvis får för tillgången till gemensam planeringstid. En ramfaktor som jag också haft uppmärksamheten riktad emot är personalens utbildningsbakgrund. Dessa ramfaktorer är mer eller mindre svåra att påverka, i synnerhet för fritidshemmets personal, men även för rektor. En faktor som är särskilt svår att påverka är till exempel hur skolbyggnader är utformade. Däremot kan det vara lättare att påverka hur lokalerna ska utrustas och nyttjas av skolan och fritidshemmet. Hur skola och fritidshem ska samverka under skoldagen är också något som betraktas som möjligt att påverka internt.

Tidigare studier av fritidshemmet har visat att ramfaktorer har stor betydelse för den pedagogiska praktiken. Fritidshemmets verksamhet är kraftigt villkorad av skolans verksamhet, och exempelvis skapar samnyttjande av lokaler med skolan svårigheter för fritidshemspersonalen att genomföra den verksamhet de önskar (Lager, 2020). Studier har också visat att fritidshemmets verksamhet är kraftigt villkorad av samma problem som skolan brottas med som exempelvis brist på utbildad personal och bristande ekonomiska resurser i vissa kommuner (jfr Andersson, 2013; Lager, 2020). Fritidspedagogerna i Anderssons (2013) studie begränsades i sin praktik av ovan nämnda ramfaktorer, men hur de agerade och hanterade situationer inom ramen för dessa ramfaktorer visade sig också ha betydelse. Dessa och andra studier visar på vikten av att uppmärksamma ramfaktorer i analys av realiseringen av fritidshemmets läroplanstext.

Bernsteins kodteori

Analysen av de förhandlingar som pågick när fritidshemmets läroplansdel i Lgr 11 formulerades, samt när läroplanstexten realiserades i pedagogisk praktik tar sin utgångspunkt i Bernsteins kodteori. Bernsteins kodteori som är utvecklad över en lång tidsperiod, bland annat inspirerad av Durkheims tankar, omfattar många olika och ibland snarlika begrepp (Moore, 2013). Kodbegreppet är centralt i Bernsteins kodteori (Solomon, 2000), en teori som syftar till analys av vilka principer och normer som präglar pedagogiska praktikers organisation, innehåll, kommunikation och relationer. En grundläggande tes i Bernsteins kodteori är att skolan tenderar att återskapa sociala ojämlikheter i samhället i stället för att försöka motverka dem, och att elever med arbetarklassbakgrund missgynnas på grund av de kommunikationsprinciper som dominerar skola/utbildning (Bernstein, 2000). Även om den här avhandlingen inte behandlar den frågan, är kodteorin relevant för den här studien såtillvida att den hjälper till att belysa maktordningar och kontrollmekanismer i formulering, uttolkning och realisering av en läroplan. De begrepp från kodteorin som aktualiseras och används i olika delar av avhandlingens analyser beskrivs nedan.

Klassificering och inramning

Klassificering (classification) och *inramning* (framing) är enligt Bernstein viktiga makt- och kontrollprinciper i utbildningskontexter. Klassificering anger gränser mellan olika kategorier, till exempel mellan skolämnen, lärarkategorier och olika verksamheter. Klassificeringen kan vara stark, svag eller något däremellan. Om klassificeringen är stark råder

det en stark uppdelning mellan skolämnen, lärarkategorier och olika verksamheter, medan det omvända förhållandet gäller om klassificeringen är svag. Begreppet anger med andra ord hur starkt eller svagt en kategori är åtskild från andra kategorier och möjliggör analyser av hur gränser mellan olika kategorier upprätthålls eller suddas ut. Att eftersträva stark klassificering är ett uttryck för att försöka upprätthålla en kategoris identitet och särart i relation till en annan kategori. ”A can only be A if it can effectively insulate itself from B... If that insulation is broken, then a category is in danger of losing its identity” (Bernstein, 2000, s. 6). Det är i styrkan i isoleringen mellan olika kategorier som utrymme skapas vilket gör att en kategori blir specifik (Bernstein, 2003, s. 88). I isoleringen mellan olika kategorier skapas och synliggörs också maktrelationer mellan olika kategorier, vilket gör klassificering till ett särskilt viktigt analytiskt begrepp i denna studie. Oavsett om klassificeringen är stark eller svag innefattar den alltid maktrelationer mellan kategorier.

Begreppet inramning rör kommunikationen och relationer inom den pedagogiska praktiken, hur och av vem dessa kontrolleras. Till exempel handlar inramning om hur och av vem kommunikationen i klassrummet kontrolleras samt i vilken ordning och takt som undervisningssituationer ska genomföras. I en pedagogisk praktik som präglas av en stark inramning är det läraren som kontrollerar kommunikationen, relationerna mellan de som deltar samt undervisningens struktur, innehåll och genomförande. En pedagogisk praktik som präglas av svag inramning ger eleverna större inflytande över kommunikationen, relationerna och undervisningens struktur, innehåll och genomförande (Bernstein, 2000, ss. 11–14).

Bernsteins begreppspar, klassificering och inramning synliggör maktförhållanden mellan kategorier samt kontroll inom kategorier. Klassificering och inramning är begrepp som används i avhandlingens samtliga analyser för att synliggöra maktordningar och kontroll.

Pedagogiska koder

Styrkan/svagheter i klassificeringen och inramningen i en pedagogisk praktik utgör en viktig basstruktur i det Bernstein kallar för *pedagogisk kod* (Bernstein, 2000, ss. 14–22). Den pedagogiska koden byggs upp av de makt- och kontrollprinciper som klassificeringen och inramningen representerar (Bernstein, 2000, 2003). Den pedagogiska koden är inte förutbestämd och neutral, snarare det motsatta, det är ”en struktur behäftad med makt” (Nylund, 2013, s. 64).

En utgångspunkt i avhandlingen är att skolans verksamhet traditionellt är starkare klassificerad och inramad än fritidshemmets verksamhet (jfr. Gustafsson, 2003; Hansen, 1999). Även om skolans makt- och kontrollprinciper varierat över tid och varierar i olika kontexter så är skolan över lag, och i synnerhet i jämförelse med fritidshemmet, en starkt klassificerad och inramad verksamhet såtillvida att undervisningen är uppdelad i ämnen och har en tydlig tids- och rumsindelning. Undervisningen och kommunikationen leds av läraren, verksamheten är styrd av kunskapsmål och bedömningar av elevens prestationer görs gentemot kunskapsmålen. Denna över lag starka klassificering och inramning är utmärkande för en utbildningspedagogisk kod. Fritidshemmets verksamhet är i jämförelse med skolan en traditionellt svagt klassificerad och inramad verksamhet. Exempelvis är fritidshemmets undervisning vanligtvis inte uppdelad i ämnen. Den utbildningspedagogiska koden betraktas i den här avhandlingen som en dominerande och generell pedagogisk kod i utbildningssammanhang.

Pedagogiska diskurser

Forskare inom fritidshemsfältet har använt begreppet *pedagogisk diskurs* i analyser av fritidshemmet som belyser maktrelationer (jfr. Hansen, 1999), och för att gå i dialog med tidigare forskning används begreppet även i den här studien. Begreppet återfinns även hos Bernstein, och då på olika nivåer. Ämneskunskap tillhörande en akademisk disciplin, till exempel ämneskunskap i historia eller geografi, kan transformeras till pedagogisk kommunikation i en pedagogisk praktik. Det sker en rekontextualisering av ämneskunskapen, den "pedagogiseras", eller annorlunda uttryckt, den omformas till pedagogisk diskurs (Bernstein, 2000). Men begreppet kan också, som jag tolkar Bernstein, användas för att tala om att olika (pedagogiska) diskurser präglar olika pedagogiska praktiker, och på denna nivå ligger begreppet pedagogisk diskurs nära det som jag i avhandlingen benämner som pedagogisk kod. En skillnad som jag gör mellan begreppen är att jag ser begreppet pedagogisk kod som tydligare kopplat till utbildningspraktikens klassificering och inramning än begreppet pedagogisk diskurs.

Det finns ett antal studier inom fritidshemsfältet där diskursbegreppet används. En av dessa studier är, som tidigare nämnts, Gustafssons (2003) policyetnografiska avhandling som undersöker diskurser och förändringsprocesser i diskurser om integration mellan förskola, fritidshem och grundskola i statliga utredningar och policydokument mellan 1940–1999. I studien som inte enbart uppehåller sig vid pedagogiska diskurser, identifieras fyra diskursiva perioder som var och

en präglas av pedagogiska diskurser, samverkans- och integrationsdiskurser, ekonomiska diskurser, kvalitetsdiskurser och styrningsdiskurser. Utmärkande för den sista diskursiva perioden som identifieras, den mellan 1996 och 1999, är det samlande begreppet livslångt lärande vilket relateras till både till den ekonomiska diskursen och till samverkans-/integrationsdiskursen där integration har en stark position. En annan studie i fritidshemsfältet som använder diskursbegreppet är Lagers studie av hur undervisning kommer till uttryck i en fritidshemsverksamhet (Lager, 2018a). Studien indikerar att fritidshemspraktiken i stor utsträckning genomsyras av vad som benämns som en socialpedagogisk diskurs trots att läroplanen genomsyras av en utbildningsdiskurs (Lager, 2018a). En socialpedagogisk diskurs innefattar enligt Lager "fritidshemmets tradition av omsorg och social fostran med fokus på värden och relationer" (Lager, 2018a, s. 55), medan en utbildningsdiskurs beskrivs ha ett tydligare fokus på kunskapsmål och bedömning av elevers individuella prestationer. Även Haglund (2016) använder diskursbegreppet i en studie som handlar om hur fritidshemspersonal hanterar de olika diskurser som dominerar fritidshemmets praktik. Han visar att fritidshemspersonal (två fritidspedagoger och en person med lärarutbildning) värjer sig mot utbildningsdiskursen som de menar dominerar fritidshemmets praktik vilket han uttrycker som att "transformationen från en socialpedagogisk diskurs till en utbildningsdiskurs möter motstånd" (Haglund, 2016, s. 80). Jag använder diskursbegreppet när jag refererar till forskare inom fritidshemsfältet som själva använder det. Den här studiens huvudsakliga analytiska begrepp är pedagogisk kod.

Det teoretiska ramverket – avslutade kommentar

Som framgått av detta kapitel tar den här avhandlingsstudien avstamp i idén att läroplaner tar form och förhandlas på olika arenor och i olika historiska, kulturella, sociala och pedagogiska kontexter samt i sammanhang av styrning och organisation. Med utgångspunkt i denna förståelse är del fyra i Lgr 11 att betrakta som en social konstruktion, en text som förhandlats fram socialt i olika kontexter och som omförhandlas i samband med att den uttolkas och omsätts i pedagogiska praktiker, också detta i olika kontexter. I det teoretiska ramverk som avhandlingsstudien vilar på ingår förutom idén om läroplansarenor och ramfaktorer teoretiska begrepp som hämtats från Bernsteins kodteori och som använts i analysen av det empiriska materialet. Dessa är klassificering, inramning och pedagogisk kod.

5. Metod – överväganden och tillvägagångssätt

Av föregående kapitel framgår att läroplaner görs, förhandlas och omförhandlas på olika arenor och i olika historiska, kulturella, sociala och pedagogiska kontexter samt i sammanhang av styrning och organisation. Denna förståelse har väglett mig när jag har designat studien och övertygat mig om vikten av att studera läroplanen i den kontext/-er den formas och förhandlas (Mannheim, 1976). Den har bland annat gjort att jag funnit det viktigt att inkludera flera kommuner och skolor i den del av studien som handlar om hur läroplanen realiserar, och att iaktta vad jag benämner som ramfaktorer. I det här kapitlet redogör jag för avhandlingsstudiens design, datainsamlings- och analysmetoder. Här redogörs också för avhandlingens trovärdighet samt etiskt förhållningssätt och etiska överväganden i förhållande till metodval och genomförande.

Avhandlingsstudiens design

Designen av avhandlingsstudien är inspirerad av Lindensjö och Lundgrens (2014) läroplansarenor, att läroplaner tar form, förhandlas och omförhandlas på olika läroplansarenor (se kapitel 4). Med utgångspunkt i denna tankefigur har jag valt att studera hur del fyra i Lgr 11 förhandlas fram på formuleringsarenan (kapitel 6) samt hur läroplansdelen ”förhandlas” när den uttolkas och omsätts i pedagogisk praktik på realiseringsarenan (kapitel 7). Med denna design har avsikten varit att synliggöra skeendet med att formulera, tolka och realisera en läroplanstext för fritidshemmet.

Planering och genomförande av analysen på formuleringsarenan

Datamaterial och urval

När det gällde formuleringsarenan valde jag att studera de kommentarer som inkom på de olika textförslag Skolverket presenterade under arbetet med att formulera fritidshemmets läroplansdel i Lgr 11. Jag ville få inblick i det arbete och de förhandlingar som ledde fram till den slutgiltiga läroplanstexten. När läroplaner tas fram är det vanligt att regeringen

förbereder och ”förarbetar” den nya läroplanen genom att tillsätta en utredning som publiceras i form av en statlig utredning. Detta förfarande föregick inte de nya läroplansdelarna för förskoleklassen och fritidshemmet i Lgr 11, vilket innebär att det inte finns någon utredning att tillgå. Kommentarmaterialet är således det närmaste ett förarbete som det går att komma när det gäller denna del av läroplanen. De skriftliga kommentarer som kom in under formuleringsprocessen och hur de olika förslagstexterna ändrades över tid visar vilka åsikter som de som deltog i formuleringsprocessen hade angående fritidshemsdelens innehåll och utformning.

Datainsamlingen inleddes år 2016 med att alla allmänna handlingar tillhörande detta specifika läroplansärende begärdes ut från Skolverkets arkiv. Bland dessa handlingar fanns även dokument som behandlade såväl förskoleklassens som fritidshemmets nya delar i läroplanen, det vill säga del tre och del fyra. Materialet, totalt 659 sidor, består av skrivna minnesanteckningar från samrådsmöten med inbjudna aktörsgrupper samt kommentarer på olika förslagstexter till förskoleklassens och fritidshemmets läroplansdelar från enskilda individer, skolenheter samt organisationer såsom fackförbund, skolorganisationer, kommuner, universitet, högskolor, föräldraorganisationer och organisationer som tillvaratar olika elevgruppers intressen. För att välja ut de dokument som enbart behandlade fritidshemmets läroplanstext, lästes det 659-sidiga kommentarmaterialet ett flertal gånger. Efter några genomläsningar sorterades dokument som innehöll kommentarer som rörde fritidshemmets del i läroplanen ut. Det rör sig om kommentarer som lämnats på fyra förslagstexter som Skolverket tagit fram för fritidshemmet. Kommentarererna finns i kommentarrutor i marginalen på de olika förslagstexterna, i löpande text i till exempel e-post eller i kommentarsfält i en webbenkät som genomfördes under processen. Samtliga dokument är daterade och det framgår vem eller vilka som lämnat kommentarer. Urvalsprocessen resulterade i 225 sidor kommentarmaterial och det är detta empiriska material, tillsammans med de två intervjuerna, som ligger till grund för analysen av formuleringsprocessen. För närmare beskrivning av förslagstexterna och kommentarmaterialet se kapitel 6.

Jag är medveten om att detta material inte kan spegla formuleringsprocessen i sin helhet, och för att få ytterligare inblick i formuleringsprocessen, och då i synnerhet själva arbetsprocessen, genomfördes telefonintervjuer med personer som deltog aktivt i arbetet under hela processen: en person på Skolverket som var delaktig i den projektgrupp som Skolverket hade tillsatt för detta arbete samt en av de

fyra personer som ingick i Skolverkets arbetsgrupp. Dessa intervjuer genomfördes under våren 2021 och varade i en timme och femton minuter respektive en timme och tjugo minuter. Frågorna handlade om hur arbetsprocessen fungerade och vilka tankar de intervjuade hade om de områden som jag i min analys identifierat som de områden där det kommenterades mest under formuleringsprocessen (bilaga 1–2). Tillsammans med kommentarmaterialet utgör det datamaterial för analysen på formuleringsarenan.

Analysmetod

För att söka svar på den första forskningsfrågan genomfördes en tematisk analys av kommentarmaterialet (Braun & Clarke, 2006). Tematisk analys beskrivs som en analysmetod som lämpar sig för att finna mönster i form av teman i ett empiriskt material (Braun, Clarke, Hayfield, & Terry, 2019). Analysen genomfördes i NVivo⁴ och arbetsmetoden var i huvudsak induktiv såtillvida att jag initialt arbetade med materialet utifrån den öppna huvudfrågan: Vad handlar kommentarerna innehållsmässigt om? Efter ett antal genomläsningar av det på papper kopierade kommentarmaterialet gjordes en noggrann genomläsning där sammanhängande textsekvenser (i vissa fall en eller två meningar, i andra fall ett stycke eller längre textavsnitt) gavs initiala koder utifrån textsekvensens innehåll. Textavsnitten med de tillhörande initiala innehållsbaserade koderna skrevs in i NVivo markerade med vem eller vilka som lämnat kommentaren/kommentarerna och datum. Efter denna första kodning samlades koder och medföljande kodade textsekvenser som ansågs ligga nära varandra eller relatera till varandra samman i grupper som tänkbara teman (Braun & Clarke, 2006). Exempelvis samlades textsekvenser som initialt kodats som ”lärande”, ”situationsstyrt lärande”, och ”informellt lärande” samman till det tänkbara temat ”lärande”. Tänkbare koder fördes därefter samman till större områden, eller teman som jag benämner dem i avhandlingen. Kodningen gjordes som framgått, med hela materialet samlat, men eftersom det var sorterat i tidsordning och alla handlingar daterade när jag fick tillgång till det, kunde en kronologi i materialet upprätthållas under hela kodningsprocessen. I tabell 1 nedan illustreras kodningsprocessen med exempel från kommentarmaterialet. Efter att materialet tematiserats vidtog processen att beskriva varje tema och välja ut illustrerande citat, samt undersöka huruvida det förelåg mönster i hur olika aktörsgrupper positionerar sig i olika frågor.

⁴ NVivo är en programvara som utvecklats för analys av olika typer av kvalitativa data.

Tabell 1. Exempel på kodning av materialet och tematisering

Exempel från materialet	Initial kodning	Tänkbara teman	Tema
Begreppet lärande upprepas statisk. Denna upprepning ger inte förståelse för vad lärande kan vara på fritidshem, och som jag tolkar uppdraget, så är ju det själva poängen med detta kapitel i läroplanen. Begreppet behöver vidgas genom att kläs in i fler begrepp, som kan uttrycka fler och andra nyanser för de processer som avses äga rum i fritidshem (Första förslagstexten, Forskare)	Lärande	Lärande	Undervisning
Det är till exempel positivt att Skolverket beskriver ett fritidspedagogiskt innehåll baserat på intressen och ett situationsstyrt och upplevelsebaserat lärande (Fjärde förslagstexten, Fackförbund)	Situationsstyrt lärande		
Fritidshemmets speciella kunskaper och erfarenheter av det informella lärandet behöver tydliggöras (Fjärde förslagstexten, Lärosäte)	Informellt lärande		
Jag tycker att ni fångat innehållet i fritidshemmets undervisning på ett mycket bra sätt. Det är tydligt och relevant utan att det är detaljstyrt. Det visar på vilka möjligheter och vilken mångfald undervisningen innehåller (Första förslagstexten, Utvecklingspedagog)	Undervisning	Undervisning	
Den informella situationsstyrda undervisningen bör skrivas fram för att just ge undervisningsbegreppet dess breda innebörd för fritidshemmet (Andra Förslagstexten, Forskare)	Situationsstyrd undervisning	Undervisning	

Denna fas av analysarbetet var mindre induktiv till sin karaktär än det initiala analysarbetet. Förutom att lyfta fram de vanligast förekommande synpunkterna inom varje tema, så eftersträvade jag också att visa på variationer, nyanser och motsättningar i kommentarerna. När jag presenterar resultatet av den tematiska analysen i kapitel 6, så gör jag det uppdelat på de olika textförslag som kommentarerna gäller, detta för att synliggöra kronologin och den processuella karaktären på arbetet med att formulera läroplanstexten.

De totalt fyra identifierade teman som gäller för det empiriska materialet som helhet, tas upp och behandlas i anslutning till varje textförslag.

Planering och genomförande av analysen på realiseringsarenan

Datamaterial och urval

På realiseringsarenan genomfördes intervjuer på totalt sex skolor i tre olika kommuner. Med en förståelse av att läroplaner uttolkas och omsätts i pedagogisk praktik i olika historiska, kulturella, sociala och pedagogiska kontexter samt i olika sammanhang av styrning och organisation så fann jag det viktigt att inkludera flera olika typer av kommuner och mer än en skola i varje kommun. Genom att utföra studien i flera kommuner och flera skolor i en och samma avhandlingsstudie kan unika kontextrelaterade drag fångas, men det möjliggör också att få syn på gemensamma mönster. Det sistnämnda betyder dock inte att jag eftersträvat att kunna ge en representativ bild av fritidshem i Sverige. Jag betraktar kommunerna och skolorna som inbäddade i sociala sammanhang.

Urvalet av kommuner och skolor tog sin utgångspunkt i ett målmedvetet slumpmässigt urval (Patton, 2015). Det var målmedvetet på så sätt att deltagarna i min studie arbetar i olika kommuner i Sverige och i olika fritidshem i dessa kommuner, och att de således inte utgör en homogen grupp. Det var slumpmässigt på så sätt att jag inte i detalj styrde över vilka av kommunens skolor eller fritidshem eller kategorier av fritidshemspersonal som skulle ingå. Deltagarna är på så sätt slumpmässigt valda. Patton (2015) menar att ett målmedvetet slumpmässigt urval kan användas för att studien ska bli genomförbar, det vill säga lagom stor och tillförlitlig. Däremot eftersträvas inte representativitet med ett sådant urval.

I urvalet eftersträvades bredd. Först valdes tre kommuner som tillhör olika kommungrupper⁵ i Sveriges Kommuner och Regioners kommungruppsindelning (SKR, 2017). I kommungruppen med de minsta kommunerna valde jag en kommun där det fanns mer än en skola med fritidshem eftersom jag ville ha flera skolor att välja mellan om en skola skulle tacka nej. Kontakt togs med en person som var yrkesverksam inom skola- eller fritidshemsverksamheten i vardera kommun för att få information om kommunens skolområden⁶ samt erhålla kontaktuppgifter till rektorerna. Informationen om skolområdena användes för att välja ut två skolor från sinsemellan olika skolområden avseende socioekonomisk status. Avsikten var inte att inkludera socioekonomisk status som en kontextuell faktor eller ramfaktor i analysen, utan enbart för att uppnå bredd i det empiriska materialet. Det slumpade sig så att de utvalda och tillfrågade skolorna/fritidshemmen har kommunal skolhuvudman. Detta var inget som eftersträvades, jag tog ingen notis om skolhuvudman i urvalet eftersom jag inte haft för avsikt att inkludera skolhuvudmannaskap i analysen.

Samtyckesprocedur

När skolor från olika kommuner och skolområden valts ut att ingå i studien kontaktades rektorerna på respektive skola. I fem av sex fall ställde sig de tillfrågade rektorerna positiva till att delta i studien. I ett fall, det gällde en skola i en storstadsnära kommun, tackade rektorn nej med argumentet att skolan för tillfället hade en pressad situation med hög arbetsbelastning och ordinarie rektor var långtidssjukskriven, och det gjorde även ytterligare en tillfrågad rektor i samma skolområde med samma argument. Det var först när en tredje rektor i samma område tillfrågades som jag fick ett jakande svar. I det fall det förekom flera fritidshem på en skola, eller flera fritidshemsarbetslag, fick rektorerna själva välja ut och tillfråga något av dessa för deltagande i studien. I kommunikationen med rektorerna var jag noggrann med att påpeka att deltagandet var frivilligt och att fritidshemspersonal som tillfrågades om eventuellt deltagande av rektor måste informeras om det, samt aktivt säga ja till att delta. Efter att rektorerna bekräftat att det fanns arbetslag på respektive skola som ville delta i studien, samt att de själva bekräftat att de ville delta, skickades ett utförligare informationsbrev om studien till rektorerna för att ta del av för egen del men också för vidarebefordran till

⁵ I Sveriges kommuner och regioners kommungruppsindelning är kommunerna uppdelade i följande tre grupper: storstäder och storstadsnära kommuner, större städer och kommuner nära större stad och mindre städer/tätorter samt landsbygdskommuner (SKR, 2017).

⁶ Jag definierar skolområde som det geografiska område där de flesta eleverna till en skola kommer ifrån, vilket är den definition som finns i *Svenska Akademiens ordbok* (Svenska Akademien, u.å.).

fritidshemspersonalen som accepterat deltagande (bilaga 3).⁷ När datainsamlingen inleddes på respektive skola informerades de deltagande rektorerna och fritidshemspersonalen även muntligt om studien samt om forskningsetik, däribland att det var frivilligt att delta i studien. I samband med intervjuerna inhämtades även skriftligt samtycke av alla deltagare.

Datainsamling

Då jag sedan tidigare har mångårig erfarenhet av fritidshemmets verksamhet gjordes bedömningen att jag ganska snabbt skulle kunna skapa mig en överblick av verksamheten på de fritidshem som skulle studeras. Tiden som avsattes för datainsamling i varje kommun blev mot denna bakgrund en vecka. Under denna vecka vistades jag på de deltagande två fritidshemmen ungefär 2,5 dag per skola/fritidshem. Jag observerade fritidshemsverksamheten och genomförde informella fältsamtal med personalen. Jag genomförde även gruppintervjuer med fritidshemspersonal och enskilda intervjuer med rektorer. I ett senare skede genomfördes också telefonintervjuer med verksamhetschefer i kommunerna. Nedan beskrivs datainsamlingen närmare, först observationerna och sedan intervjuerna.

Under de dagar jag vistades på skolan/fritidshemmet observerade jag verksamheten, och förde fältanteckningar för hand. Fokus för observationerna var hur fritidshemmet organiserade sin verksamhet och hur fritidshemsverksamheten bedrevs. Fältanteckningarna som förutom observationer även inkluderade spontana och informella fältsamtal med fritidshemspersonal renskrevs på dator efter varje avslutad observationsdag. Som ett komplement till fältanteckningarna, och för att kunna återge fritidshemsverksamheten och lokalerna väl, fotograferades fritidshemmets lokaler, planeringar och de anslag som fanns uppsatta som beskrev eller på andra sätt illustrerade det aktuella fritidshemmets verksamhet och eventuella kopplingar till fritidshemmets del i läroplanen. Fältanteckningarna användes för att möjliggöra beskrivningar av verksamheten och lokalerna.

Inför intervjuerna, såväl gruppintervjuerna som de individuella intervjuerna, formulerades semistrukturerade intervjuguider för respektive yrkeskategori (bilaga 4–6). Dessa utarbetades med utgångspunkt i studiens syfte, forskningsfrågor samt med inspiration från den påbörjade analysen av kommentarmaterialet såtillvida att jag såg till att guiden täckte in de framväxande temana i analysen av

⁷ Informationsbrevet kom sedan att justeras något beroende på mottagare.

kommentarmaterialet. Intervjuguiden utarbetades således innan analysen av kommentarmaterialet var helt färdigställd. I intervjuguiden delades frågorna in i sex kategorier; i) introduktionen av läroplanen, ii) tolkningar av fritidshemmets läroplansdel på ett övergripande plan, iii) tolkning av olika begrepp, iv) beskrivning av den egna verksamheten, v) beskrivning av lärarrollen samt vi) avslutande frågor. De avslutande frågorna handlade om att ta reda på informanternas yrkesbakgrund samt att fånga upp eventuella tillägg till intervjun. Två pilotintervjuer genomfördes: en gruppintervju med sex fritidshemspersonal och en enskild intervju med en rektor i en kommun som inte ingick i studien. Syftet var att prova ut intervjufrågorna och även prova gruppintervju som metod. Efter pilotintervjuerna blev det tydligt att frågorna behövde justeras något för att det skulle bli ett bättre flyt i samtalet, vilket också gjordes.

Intervjuerna med rektorerna och verksamhetscheferna genomfördes som enskilda intervjuer. Intervjuerna med rektorerna genomfördes i fysiska möten under fältarbetet medan intervjuerna med verksamhetscheferna genomfördes per telefon. Det finns både fördelar och nackdelar med telefonintervjuer vilket framhållits av forskare (t.ex. Farooq & De Villiers, 2017; Shuy, 2003). Till fördelarna hör bland annat att de är tidseffektiva såtillvida att geografiska förflyttningar inte är nödvändiga. Det kan innebära att personer som inte upplever sig ha tid med intervjuer som genomförs i fysisk form kan tänka sig ställa upp på telefonintervjuer. Till nackdelarna hör att kvaliteten på kommunikationen kan försämrans då den icke verbala dimensionen av samtalet uteblir (Shuy, 2003). Även tekniken kan ställa till problem, svårigheter kan till exempel uppstå när samtalen ska spelas in. Mitt val att genomföra intervjuerna per telefon baserades främst på det faktum att verksamhetschefer i de flesta fall har många åtaganden och på så sätt kan det vara svårare att få dessa personer att avsätta tid för en intervju om det inte går att genomföra den på ett, för dem, mer tidseffektivt sätt.

Intervjuerna med fritidshemspersonal genomfördes som gruppintervjuer med tre till fem personer. Gruppintervjuer kan ge flera personers åsikter vid ett och samma tillfälle jämfört med enskilda intervjuer (Denscombe, 2018) och är på så sätt tidseffektiva. Det finns också andra fördelar med att intervjua personer i grupp. En fördel med att intervjua personer som känner varandra väl, till exempel arbetslag, i grupp är att intervjuerna blir dynamiska och kan framkalla rikare information än vad ofta individuella intervjuer ger. Watts och Ebbutt (1987) menar att fördelen med gruppintervjuer, till exempel med arbetslag, ligger i dess potential att tillåta diskussioner att utvecklas för att på så sätt få möjlighet att samla in mer varierade svar. Eftersom mitt forskningsintresse riktas mot hur

läroplanen uttolkas och realiseras i den pedagogiska praktiken där fritidshemspersonal vanligtvis arbetar i arbetslag var gruppintervjun med fritidshemspersonalen en lämplig datainsamlingsmetod. Den dagliga verksamheten på fritidshemmet planeras ofta tillsammans i arbetslaget och om de har eller har haft diskussioner om läroplanen har dessa i så fall skett i grupp. I och med att lärarlagets gemensamma planeringstid kunde nyttjas för gruppintervjuer tyckte inte heller personalen att intervjun inkräktade alltför mycket på deras arbete. Som alla typer av datainsamlingsmetoder har även gruppintervjuer sina nackdelar. En nackdel kan vara att en informant tar stort talutrymme och att tystlåtna personer kan få svårare att komma till tals (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). I rollen som intervjuare av en grupp behövde jag därför vara beredd på att agera om detta skulle inträffa. Jag förberedde mig också på att vid behov styra in samtalet på de för intervjun centrala frågorna, då samtal med ett arbetslag där personalen känner varandra väl kan tendera att "flyta i väg". En annan nackdel kan vara att vissa personer i gruppen håller inne med sina åsikter för att de inte överensstämmer med kollegornas åsikter. På en arbetsplats och i ett arbetslag kan en viss diskurs dominera som det kan vara svårt att kritisera och ställa sig utanför denna. Men om personalen känner varandra väl kan det också innebära att man vågar uttrycka avvikande åsikter, just för att alla känner till dem. I min studie har gruppens uttolkningar av läroplanstexten och deras tal om den gemensamma praktiken stått i fokus. Men jag har även, i den utsträckning det framkommit, intresserat mig för individuella avvikelser i det gemensamma mönstret.

Alla intervjuer, såväl de som genomfördes på plats och de som genomfördes per telefon, spelades in och transkriberades av mig. Samtliga intervjuer transkriberades ordagrant vilket innebär att det talade språket synliggörs i transkriberingen. Avsikten med detta var att återgivningen i talspråk inklusive dialektala formuleringar i bearbetnings- och analysfasen av arbetet skulle utgöra ett stöd för mig att minnas hur intervjun utspelade sig. Excerpter och citat som valdes ut för att illustrera analysen i avhandlingens resultatdelar bearbetades såtillvida att jag lade till ord [inom hakparenteser] för att öka förståelsen för vad informanten syftar på men inte uttalar. Tystnader, upprepningar eller korta bekräftelser eller medhåll från andra personer vid gruppintervjuerna markerades med [...]. Syftet med detta har varit att öka läsbarheten.

Datainsamlingen genomfördes till största del under 2018, två av intervjuerna med verksamhetscheferna gjordes under våren 2019. I tabell 2 presenteras en översikt över datamaterialet från de tre olika kommunerna.

Tabell 2. Översikt över datainsamlingen

Kommun	Central kommunal nivå	Skolor	Intervjuer	Observationer och fältsamtal
Sjöstads kommun	Intervju med kommunens verksamhetschef 27 min. (9 sidor)	Strandskolan	Grupptervju med 3 fritidshems-personal, 2 h 3 min. (32 s.)	Fältanteckningar från fritidshems-verksamheten 3 s. <i>fältanteckningar.</i>
			Intervju med rektor, 30 min. (11 s.)	
Bärköpings kommun	Intervju med kommunens verksamhetschef 43 min. (13 sidor)	Vikenskolan	Grupptervju med 5 fritidshems-personal, 1 h 42 min. (22 s.)	Fältanteckningar från fritidshems-verksamheten 3 s. <i>fältanteckningar.</i>
			Intervju med rektor, 1 h (14 s.)	
Bärköpings kommun	Intervju med kommunens verksamhetschef 43 min. (13 sidor)	Enbärsskolan	Grupptervju med 3 fritidshems-personal, 1 h 8 min. (14 s.)	Fältanteckningar från fritidshems-verksamheten 7 s. <i>fältanteckningar.</i>
			Intervju med rektor, 50 min. (13 s.)	
Lövberga kommun	Intervju med kommunens verksamhetschef 58 min. (15 sidor)	Hjortronskolan	Grupptervju med 5 fritidshems-personal, 1 h 11 min. (16 s.)	Fältanteckningar från fritidshems-verksamheten 3 s. <i>fältanteckningar.</i>
			Intervju med rektor, 44 min. (11 s.)	
Lövberga kommun	Intervju med kommunens verksamhetschef 58 min. (15 sidor)	Björkskolan	Grupptervju med 3 fritidshems-personal, 1 h 8 min. (11 s.)	Fältanteckningar från fritidshems-verksamheten 3 s. <i>fältanteckningar.</i>
			Intervju med rektor, 1 h 1 min. (13 s.)	
Lövberga kommun	Intervju med kommunens verksamhetschef 58 min. (15 sidor)	Aspskolan	Grupptervju med 3 fritidshems-personal, 1 h 17 min. (17 s.)	Fältanteckningar från fritidshems-verksamheten 3 s. <i>fältanteckningar.</i>
			Intervju med rektor, 1 h 16 min. (9 s.)	

Analysmetod för intervjumaterialet

Intervjuerna från de olika skolorna och kommunerna har bearbetats och analyserats var för sig. Arbetet inleddes med upprepade närläsningar av intervjutranskripten. Under analysarbetets gång har jag även lyssnat på ljudupptagningarna av intervjuerna för att återkalla minnet av intervjun och för att se om eventuella nyanser som kan gå förlorade i transkriberingen gjorde att min tolkning behövde förändras.

Intervjutranskripten kodades manuellt. Initialt genomfördes en kodning baserad på de fyra teman som analysen av kommentarmaterialet hade utmynnat i när den färdigställdes. Denna kodning låg till grund för första delen av resultatredovisningen i resultatkapitel 7, den del där informanternas tolkningar av centrala teman i läroplansinnehållet redovisas. Meningar och kortare avsnitt i meningar som tillhörde något av de fyra temana fick en egen färg och därefter noterades underkoder i marginalen. Efter den delen av analysen markerades, kodades och tematiserades uttalanden om hur de tolkade införandet av läroplanstexten samt hur de beskrev att de omsatte den i praktiken. Under arbetet fördes tolkande noteringar som innehöll analytiska begrepp tillhörande det teoretiska ramverket i marginalen av transkripten. Analysarbetet fortgick fortfarande när jag påbörjade skrivandet av de inledande beskrivande avsnitten i kapitel 7, och fortsatte även ett tag efter att jag påbörjat skrivandet av de tre analysdelarna. Analys- och skrivarbete pågick således parallellt under en period vilket föranledde en del omskrivningar. Arbetsprocessen under den perioden kan beskrivas som att jag pendlade mellan skrivande, läsande av transkripten, kodningar och omkodningar samt tolkande noteringar.

Jag redovisar resultatet av min analys (se kapitel 7) i tre delar. Jag redovisar först intervjupersonernas tolkningar av de teman som framträtt i analysen av formuleringsprocessen. Därefter redovisas deras tolkningar av införandet av läroplanen och sist redovisas deras utsagor om den egna verksamheten. Intervjuerna med verksamhetscheferna har främst använts för att beskriva hur introducerandet av den nya läroplansdelen i kommunerna gick till, men jag återger även deras tolkningar av vissa centrala begrepp i läroplanstexten samt tolkningar av införandet. De citat som redovisas i resultatkapiteln är utvalda för att de väl illustrerar något för analysen centralt tema, till exempel en återkommande uppfattning/synpunkt eller något som avviker från mönstret.

Forskningsetiska överväganden

Forskningsetiska frågor har beaktats genom hela forskningsprocessen i enlighet med Vetenskapsrådets riktlinjer (Vetenskapsrådet, 2017). Vid inledningen av avhandlingsprojektet gjordes bedömningen att projektet inte behövde genomgå en etikprövning, en bedömning som grundade sig på att studien inte behandlar känsliga personuppgifter (SFS 2003:460). I planeringen av studien och urvalsprocessen, som beskrivits ovan, har etiska överväganden funnits med hela tiden. På ett tidigt stadium fattades beslut om att en av handledarna, på grund av att denne varit involverad i arbetet med att formulera fritidshemmets läroplansdel, inte kunde delta aktivt i handledningen av de delar av avhandlingsarbetet som rörde datainsamling, bearbetning, analys och framställning av resultat rörande formuleringsprocessen. Detta för att inte påverka insamling och tolkning av datamaterialet.

När det gäller forskningsetiska överväganden relaterade till intervjuerna så har informanterna vid tillfrågandet om deltagande informerats både skriftligt och muntligt om studiens syfte och metod (för informationsbrevet, se bilaga 3). I kommunikationen med presumtiva deltagare har det framgått att det var frivilligt att medverka, att ett deltagande i studien inte skulle innebära någon risk för dem samt att de när som helst skulle ha möjlighet att avbryta sitt deltagande. Även vid själva intervjutillfället försäkrade jag mig om att de var införstådda med vad studien handlade om och syftade till, samt påminde dem om att det var frivilligt att delta och att de fortfarande kunde avböja deltagande om de så önskade. Vid intervjutillfället fick de skriftligt ge samtycke till, eller avböja, deltagande i studien (se bilaga 7).

I resultatredovisningen av samtliga intervjuer (såväl intervjuerna genomförda på realiseringsarenan som de två intervjuer som genomförts på formuleringsarenan) har jag iakttagit försiktighet för att undvika att enskilda individer ska kunna identifieras. Av den anledningen avidentifierades intervjuerna i samband med transkriptionerna, såtillvida att eventuella Orts- eller personnamn som nämndes togs bort eller fingerades. I resultatredovisningen har skolor och kommuner försetts med fingerade namn. Även de två informanter som intervjuats på formuleringsarenan har försetts med fingerade personnamn. Så långt det är möjligt har också andra specifika kännetecken utelämnats. Jag har även fingerat vissa deltagares kön för att minimera risken att individer ska kunna identifieras.

I resultatredovisningen av formuleringsprocessen där det offentliga kommentarmaterialet utgör det största datamaterialet har kommentarlämnarens namn utelämnats. Däremot anges vilken kategori dessa individer bedöms tillhöra, till exempel forskare och lärare i fritidshem. Angående kommentarerna som inkom på remissen (förslagstext fyra) redovisas vilken myndighet, förening eller förbund som lämnat kommentarerna då detta inte bedöms representera enskilda och personliga åsikter samt att remissvar är offentligt material (jfr. SFS 1949:105, 2009:400).

Det empiriska materialet har under studiens gång förvarats i enlighet med gällande lagar och regler. Det digitala datamaterialet har sparats på en intern server samt säkerhetskopierats, de utskrivna transkriptionerna har förvarats inlåsta när de inte bearbetats. Efter avslutade studier kommer det empiriska materialet och andra för studien centrala dokument att arkiveras enligt Umeå universitets arkiveringsregler i enlighet med gällande lag.

Forskarens roll

Som forskare är det viktigt att kritiskt reflektera över hur den egna rollen kan påverka forskningsprocessen. Det är viktigt att genom hela forskningsprocessen vara reflexiv (Lincoln, Lynham, & Guba, 2011). En av de saker som jag reflekterat över är det faktum att jag under tjugo år varit yrkesverksam inom fritidshemmets verksamhet. Denna förförståelse kan skapa svårigheter att närma sig och förstå praktiken på ett distanserat och analytiskt sätt. Ett sätt för mig att hantera detta var att genomföra datainsamlingen i andra kommuner än den jag själv arbetat i då min kännedom om den egna kommunen skulle ha kunnat färga min analys. Det vill säga, i de undersökta kommunerna har jag ingen förkunskap om varken den lokala styrningen, skolor eller personer som skulle kunnat bidra till att min analys påverkats i någon riktning. Min erfarenhet av fritidshemmets verksamhet har också underlättat vissa saker. Jag har till exempel kunskap och erfarenhet av fritidshemmets förändring med integreringen och vilka frågor som varit aktuella i fritidshemmets styrning och förutsättningar. Sammantaget bidrog det till att intervjuerna kunde genomföras utan att behöva ställa många bakgrundsfrågor för att skapa förståelse för verksamheten, och till att intervjuerna blev fokuserade kring studiens syfte och forskningsfrågor.

Trovärdighet

Som i varje kvalitativ studie är det, genom hela forskningsprocessen, viktigt att beakta och reflektera över samt arbeta för att stärka studiens trovärdighet (Creswell & Miller, 2000; Morrow, 2005). Att förhålla sig reflexiv till studieobjektet och den egna forskarrollen genom hela forskningsprocessen har varit en strategi för att stärka studiens trovärdighet. Jag har också strävat efter att redogöra för mitt urvalsförfarande och mina analyser och tolkningar av empirin så utförligt och transparent som möjligt. När det gäller analyserna har jag lyft in excerpter och citat som visar vad jag grundar mina tolkningar på (Patton, 2015, s. 605). Delar av avhandlingstexten och i synnerhet analysavsnitt har i olika skeenden av forskningsprocessen kritiskt granskats och diskuterats vid seminarier på institutionen. Externa granskare har även läst och diskuterat olika delar av texten vid slutseminarium samt i samband med presentationer vid nationella och internationella forskningskonferenser.

Introduktion till studiens empiriska del

I de två följande kapitlen presenteras resultat av studiens två analyser. I det första resultatkapitlet, kapitel 6, presenteras resultatet av analysen av de kommentarer som inkom på Skolverkets förslagstexter under formuleringsprocessen. I det andra resultatkapitlet, kapitel 7, presenteras resultatet av analysen av intervjuerna som genomförts i de tre kommunerna.

6. Formuleringsarenan

I detta kapitel presenteras resultatet av den tematiska analys som genomförts på formuleringsarenan. Merparten av datamaterialet består av de kommentarer som inkom på Skolverkets olika textförslag under formuleringsprocessen. Kapitlet inleds med en redogörelse för hur uppdraget att formulera fritidshemmets läroplansdel i Lgr 11 planerades och genomfördes. Sedan presenteras resultatet av analysen uppdelat på de olika textförslagen i kronologisk ordning. Det innehåll som kommentarerna främst uppehöll sig vid presenteras som fyra teman. Dessa teman är genomgående för hela kommentarmaterialet och återkommer således vid varje textförslag. Därefter följer två, från den tematiska analysen fristående, avsnitt. Det första av dessa handlar om den slutgiltiga läroplanstexten och hur Utbildningsdepartementet mottog den samt vilka ändringar som gjordes innan beslut om ikraftträdande fattades. Det andra handlar om hur personer i Skolverkets projektgrupp och arbetsgrupp uppfattade formuleringsprocessens förhandlingar med fokus på maktrelationer i förhandlingarna. Kapitlet avslutas med ett kommenterande och syntetiserande avsnitt med rubriken ”Förhandlingar om fritidshemmets pedagogiska kod”.

Planeringen och genomförandet av uppdraget

Den 15 januari 2015 gav regeringen Skolverket i uppdrag att lämna förslag på ändringar i den läroplan som då gällde för förskoleklass och fritidshem i syfte att förtydliga de båda verksamheternas uppdrag samt revidera avsnittet i läroplanens andra del om övergångar mellan förskola, förskoleklass, fritidshem och skola (Regeringsbeslut U2015/191/S). I samband med detta tillsattes en projektgrupp bestående av fyra personer kopplade till Skolverket som skulle ha det övergripande ansvaret för genomförandet av uppdraget att formulera läroplansdelar för både förskoleklassen och fritidshemmet. Dessa fyra personer var en projektledare, en jurist samt undervisningsråden för förskoleklassen och fritidshemmet. Under arbetsprocessens gång deltog ibland ytterligare personer från Skolverket i projektgruppen, däribland ämnesexperter och chefer. Den som ytterst skulle fatta beslut om vilken förslagstext som skulle lämnas till regeringen var, som vid liknande läroplansarbeten, Skolverkets generaldirektör.

Skolverket tillsatte även två arbetsgrupper, en för förskoleklassens läroplanstext och en för fritidshemmets läroplanstext. Arbetsgruppen för

fritidshemmets läroplansdel bestod av två forskare och en yrkesverksam lärare i fritidshem. I gruppen ingick också Skolverkets undervisningsråd för fritidshem med ansvar för ledningen av gruppens arbete och för kommunikationen med Skolverkets projektgrupp där denne också ingick. Arbetsgruppens uppgift var att ta fram förslagstexter samt att bearbeta formuleringar utifrån de kommentarer och synpunkter som inkom på förslagstexterna. Undervisningsrådet tog fortlöpande med arbetsgruppens formulerings- och textförslag till Skolverkets projektgrupp, och de synpunkter som framkom där togs sedan tillbaka till arbetsgruppen för fortsatt textbearbetning. Inkomna kommentarer togs omhand i internt arbete i arbetsgruppen samt i dialog med Skolverkets projektgrupp. Arbetsgruppen kommenterade även själva förslagstexterna, ibland gemensamt och ibland individuellt. Skolverkets undervisningsråd som ledde arbetsgruppens arbete lämnade inga skriftliga kommentarer på förslagen, varken enskilt eller tillsammans med de övriga tre i arbetsgruppen.

En extern referensgrupp tillsattes också. Den hade till uppgift att kommentera de olika förslagstexterna. Referensgruppen hade delvis samma sammansättning som arbetsgruppen i form av forskare inom fritidshemsområdet och yrkesverksamma lärare i fritidshem. Dessutom ingick två rektorer samt två pedagoger med utvecklingsuppdrag i gruppen, varav den ena titulerade sig uppdragspedagog och den andra utvecklingsledare. De som ingick i referensgruppen lämnade kommentarer individuellt, och är således inte att betrakta som en ”grupp” som ovan nämnda arbetsgrupp. Referensgruppen ombads lämna kommentarer på de första två förslagstexterna. Flertalet av de som ingick i referensgruppen lämnade kommentarer på båda förslagstexterna, men några kommenterade enbart den ena av de två texter de ombads inkomma med synpunkter på. Under formuleringsprocessens gång vände sig Skolverkets projektgrupp vid några tillfällen även till sakkunniga inom olika ämnesdidaktiska områden. Det rörde sig om Skolverkets egna interna ämnesföreträdare men även om externa forskare inom ämnesdidaktiska fält. Avsikten var att inhämta synpunkter på förslagstexterna utifrån olika ämnesdidaktiska perspektiv: språkutveckling, naturvetenskap, matematik, samhällsvetenskap och praktiskt-estetiska ämnen.

Det första förslaget på den nya läroplanstexten som togs fram av arbetsgruppen skickades till referensgruppen den 16 april 2015 (Första förslagstexten, se bilaga 8). Efter arbetsgruppens bearbetning av de kommentarer som inkom på texten sändes en andra version (Andra förslagstexten, se bilaga 9) till referensgruppen den 5 maj samma år.

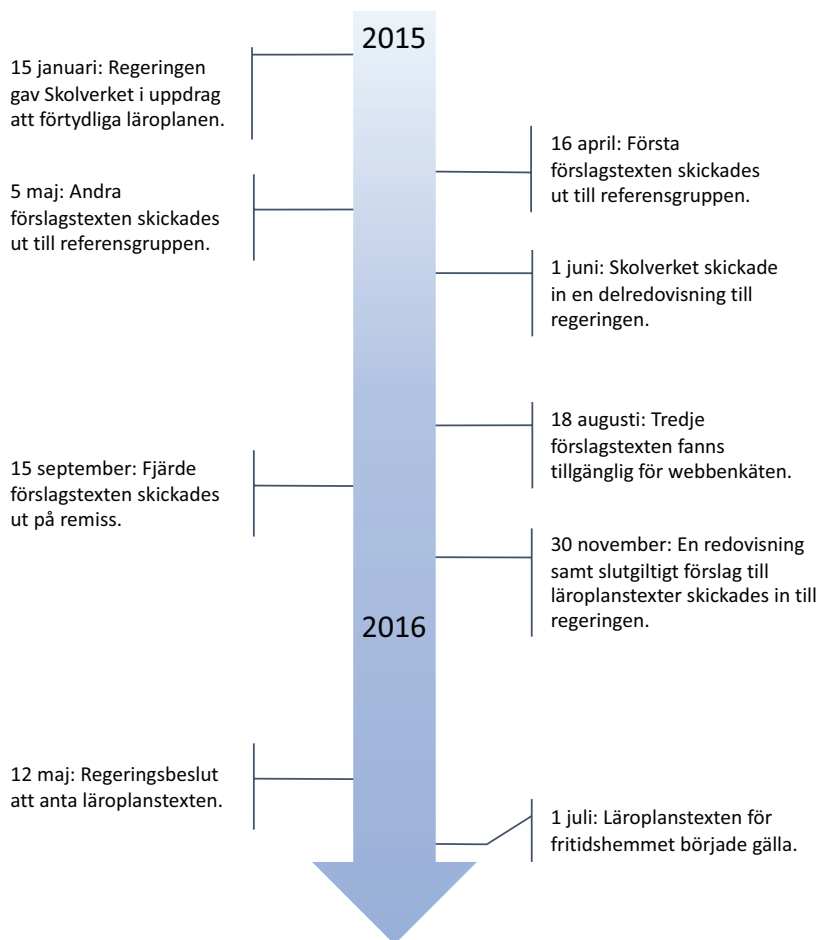
Skolverkets projektgrupp skickade en delredovisning till regeringen den 1 juni med en beskrivning av hur långt arbetet fortskridit och hur de planerade för det fortsatta arbetet. Av denna framgår att de önskade få en bredare förankring och därför prövades ett utkast på texten mot en större grupp fritidshemspersonal, rektorer och huvudmän. Arbetsgruppen tog i detta skede fram en bearbetad version av den andra förslagstexten (Tredje förslagstexten, se bilaga 10) och möjlighet att inkomma med synpunkter gavs dels till ett urval av skolor med fritidshem, dels till allmänheten genom möjligheten att besvara en webbenkät som publicerades på Skolverkets hemsida den 18 augusti tillsammans med den tredje förslagstexten.

Den 15 september skickades ytterligare en version av läroplanstexten (Fjärde förslagstexten, se bilaga 11) ut till olika remissinstanser, bland annat till statliga myndigheter såsom Barnombudsmannen, Sameskolstyrelsen, Skolinspektionen, Specialpedagogiska skolmyndigheten samt till alla lärosäten och lärarutbildningar. Remissen skickades även till elev- och föräldraorganisationer, samt till olika arbetsgivarorganisationer och fackförbund. Skolverket publicerade också den fjärde förslagstexten på sin hemsida och inbjöd allmänheten att inkomma med synpunkter via e-post. Av de offentliga handlingarna från Skolverket framgår att några remissinstanser inte besvarade remissen. Till exempel avstod flera av de tillfrågade elev- och föräldraorganisationerna samt Arbetsmiljöverket, Regelrådet och Lunds universitet från att svara. Skäl som angavs var att de inte ansåg sig berörda av läroplansförändringen eller att de inte hade några synpunkter på remissförslaget. I remissutskicket efterfrågades också synpunkter på andra delar i läroplanstexten som ligger utanför denna studies fokus, till exempel övergångar mellan olika skolformer.

Efter remissomgången bearbetade Skolverkets projektgrupp förslagstexten utifrån de kommentarer som inkommit. Från detta arbete finns ingen dokumentation om vilka diskussioner som fördes.⁸ Skolverket lämnade över en redovisning av arbetet med läroplanstexterna samt den slutgiltiga förslagstexten till regeringen den 30 november 2015. Efter det gjorde Utbildningsdepartementet vissa förändringar i texten och regeringen beslutade under våren 2016 att läroplanstexten skulle träda i kraft från och med den 1 juli 2016. Tidpunkter för åtgärder i framtagandet

⁸ För att få en inblick i denna del av formuleringsprocessen har en intervju med en person som ingick i projektgruppen genomförts. Dennes återblickar på processen redovisas under rubriken: "Den upplevda arbetsprocessen - röster från arbetsgruppen och projektgruppen". Där kommer också en av deltagarna i arbetsgruppen till tals.

av läroplanstexten för fritidshemmet har sammanfattats i figur 1 – en figur som avser ge en överblick över formuleringsprocessen.



Figur 1. Tidpunkter för åtgärder i framtagandet av läroplanstexten för fritidshemmet.

Första förslagstexten

Förslagstextens innehåll och utformning

Den första förslagstexten (se bilaga 8) skickades till referensgruppen i april 2015. Den inleddes med en återgivning av fritidshemmets uppdrag

som det är beskrivet i skollagen (14 Kap. §2). Därefter beskrevs syftet med fritidshemmet uppdelat i fem områden rubricerade med samma underrubriker som återfinns i skollagen: i) Helhetssyn på eleven och elevens lärande; ii) Komplettera utbildningen i förskoleklass och skola; iii) Meningsfull fritid och rekreation; iv) Allsidiga kontakter och social gemenskap; samt v) Stimulera utveckling och lärande. Under varje rubrik beskrevs syftet med fritidshemmets verksamhet och vad verksamheten ska erbjuda och utgå ifrån. Syftestexten var relativt fyllig och samtliga begrepp gällande undervisning, utbildning och lärande förekom. Även begreppet fritidspedagogik⁹ användes. Fritidshemmets uppdrag att komplettera utbildningen i förskoleklass och skola beskrevs ingående, bland annat genom att framhålla det ”fritidspedagogiska perspektivet” som ett komplement till skolans verksamhet:

Utbildningen ska, genom ett fritidspedagogiskt perspektiv, komplettera och förstärka undervisningen i skolan och förskoleklassen. I fritidshemmet ska eleven få möjlighet att möta läroplanens kunskapsmål på andra sätt och med andra infallsvinklar än de som förskoleklassen och skolan erbjuder. (Första förslagstexten, rad 28)

Den del av texten som beskrev verksamhetens innehåll var mindre fylligt beskriven i jämförelse med syftestexten. Innehållet var skrivet i punktform och med samma underrubriker som användes i syftesdelen (se i-v ovan).

Undervisning

Undervisning var ett framträdande tema i kommentarmaterialet. Kommentarererna som inkom på den första förslagstexten handlade till stor del om kritik mot begreppet undervisning och vad kommentarlämnarna uppfattade som närliggande begrepp som måluppfyllelse och kunskapsmål. Användningen av dessa begrepp betraktades av kommentarlämnare som ett tecken på att skolans verksamhet och tradition fått styra val av begrepp och formuleringar i större utsträckning än fritidshemmets verksamhet och tradition, och att begreppen orienterade fritidshemmet alltför mycket mot skolans verksamhet. Begreppen ansågs ge texten en ”kunskapseffektiv anda” (Första förslagstexten, kommentar, forskare, referensgruppen), och betraktades som starkt kopplade till skolans kunskapstradition och språkbruk:

⁹ Fritidspedagogik beskrivs i kapitel 2.

Formuleringarna i vissa delar av denna text är mer anpassade till ett traditionellt skolperspektiv och ett traditionellt språkbruk hemmahörande i skolan, än till den förtrogenhetskunskap som präglar fritidshem. (Första förslagstexten, kommentar, forskare, referensgrupp)

Exempelvis framfördes kritik mot formuleringen ”Lärandet ska bidra till elevens måluppfyllelse genom att skapa sammanhang i och förståelse för lärandet utifrån läroplanens kunskapsmål” (Första förslagstexten, rad 74). En av forskarna i referensgruppen tolkade detta som att fritidshemmets verksamhet ska utformas för att uppfylla skolans kursplanemål. För att förtydliga att kunskapsmål inte syftar på skolans kursplanemål föreslog forskaren att meningen antingen skulle strykas eller omformuleras för att i stället riktas mot läroplanens övergripande mål och värdegrundsmål:

Med en sådan här skrivning underordnas fritidshemmet skolans kursplanemål (del 3). Stryk eller omformulera detta. Skrivningen bör främst rikta sig till läroplanens värdegrundsmål samt de övergripande målen. (Första förslagstexten, kommentar, forskare, referensgrupp)

Samma formulering kritiserades också för att indikera att fritidshemmet förväntas göra bedömningar mot kunskapsmålen: ”Ska det börja räknas när elever når målen på fritids då? Och hur ska det i så fall bedömas och av vem?” (Första förslagstexten, kommentar, personal på kommunnivå, referensgruppen).

Kritiken mot begrepp som undervisning, måluppfyllelse och kunskapsmål indikerar en uppfattning om textens alltför svaga klassificering gentemot skolan. Genom att minska ned på utbildningspedagogiskt kodade ”skolbegrepp” tillhörande en utbildningspedagogisk kod ville man markera åtskillnad gentemot skolan och hävda fritidshemmets egen identitet och särart. Kommentarlämnare ville se mer av fritidshemmets egna ”honnörsord” i texten som bättre förmådde ”klä in fritidshemmets komplexa verksamhet” (Första förslagstexten, kommentar, forskare, referensgruppen), vilket jag tolkar som ett sätt att markera en starkare åtskillnad gentemot skolan.

Ett ord som uppskattades och som framhölls som utmärkande för fritidshemmet var ”omsorg”. Det är ett ord som jag ser som ett signalord för en, som jag benämner socialpedagogisk kod, eller det Lager betecknar som en socialpedagogisk diskurs (Lager, 2018a). Exempelvis

uppskattades meningen ”Utbildningen i fritidshemmet ska erbjuda en god omsorg och en utvecklande lärmiljö...” (Första förslagstexten, rad 14).

Ett annat ord som uppskattades var ”fritidspedagogik”, ett begrepp som jag ser som ett signalord för en fritidspedagogisk kod. De som lyfte fram och ville se en mer frekvent användning av ordet fritidspedagogik framhöll barnperspektivet och barns perspektiv som centralt för fritidspedagogiken, att ”inta ett barnperspektiv (och att lyssna in barns perspektiv) är ett utmärkande drag i en god fritidshemspedagogik” (Första förslagstexten, kommentar, forskare, referensgruppen). Två forskare som ingick i referensgruppen och som i en gemensam kommentar uttryckte sitt gillande över att begreppet fritidspedagogik användes menade i likhet med ovanstående att fritidspedagogik betecknar en pedagogik där barns perspektiv står i fokus, men att det också kännetecknar en verksamhet som tar ett helhetsperspektiv på barns lärande, att fritidshemmet inte enbart handlar om utbildning utan även bildning:

[...] läran om barns livsvillkor, fria tid, lärande, bildning och utveckling ur ett helhetsperspektiv inom ramen för uttalat målstyrda och institutionaliserade former, främst i fritidshemsverksamhet, med barns perspektiv i fokus. (Första förslagstexten, kommentar, forskare, referensgruppen)

I kommentarerna förordades således både vad jag benämner som en socialpedagogisk kod och en fritidspedagogisk kod. Bakom förordandet av en tydligare socialpedagogiskt och fritidspedagogiskt kodad text låg en oro för att en alltför stark dominans av utbildningspedagogiskt kodade begrepp positionerade fritidshemmet i en underordnad ställning gentemot skolan. En kommentarlämnare tyckte till exempel att texten ännu tydligare skulle förmedla att ”fritidspedagogik” och skolans pedagogik förväntas ha en jämbördig ställning, att texten tydligare skulle navigera fritidshemspersonalen bort från ”assistentrollen och ge fritidspedagogiken en jämbördig ställning i skolan” (Första förslagstexten, kommentar, forskare, referensgruppen). På liknande sätt menade kommentarlämnare att begreppet kunskapsmål gör att fritidshemmet ”underordnas” skolans kursplanemål (Första förslagstexten, kommentar, forskare, referensgruppen). Begreppet ”fritidspedagogik” ansågs förhindra underordning och i stället ge signaler om att fritidshemmet ”ska bidra med något ’annat’, något som är deras unika bidrag till undervisningen” (Första förslagstexten, kommentar, forskare, referensgruppen).

Lek

Ett annat framträdande tema var lek. I kommentarerna rörande leken var den gemensamma nämnaren krav på förtydliganden om att leken är central för fritidshemmets verksamhet såtillvida att mycket av verksamheten utgår från leken samt att leken har ett egenvärde, att leken inte enbart är ett medel för undervisning och lärande. En kommentarlämnare påpekade till exempel att förslagstexten visserligen tar upp lek, men "utan att ange på vilket sätt lek värderas inom fritidshemmets tradition" (Första förslagstexten, kommentar, forskare). Samma kommentarlämnare menade att texten tydligare skulle betona lekens egenvärde eftersom en otydlighet på den punkten indikerar att fritidshemmet förväntas "frånga lekens egenvärde" (Första förslagstexten, kommentar, forskare). För att förtydliga lekens viktiga roll och att den har ett egenvärde föreslogs ett tillägg i texten om att fritidshemmet förväntas "skapa en lärmiljö där leken tillåts vara och ta en betydande samt viktig plats" (Första förslagstexten, kommentar, personal på kommunnivå, referensgruppen). I anslutning till formuleringen "Undervisningen ska erbjuda varierad och utvecklad lek" (Första förslagstexten, rad 81) inkom kommentarer på formuleringen "utvecklad lek". Flera personer i referensgruppen menade att uttrycket var otydligt och att innebörden av uttrycket behövde beskrivas. "Vad innebär "utvecklad" i det här sammanhanget?" (Första förslagstexten, kommentar, forskare, referensgruppen). I dessa och liknande kommentarer kan en underliggande kritik mot att all lek inte "räknas" utläsas, att all slags lek inte är legitim i fritidshemmet. Sammantaget tolkar jag kraven på förtydliganden om lekens centrala roll och egenvärde, som uttryck för en önskan om en mer fritidspedagogiskt kodad text. Genom att markera lekens centrala roll, egenvärde och legitimitet önskade man en förstärkt klassificering gentemot skolan i texten, man önskade en nedtoning av den utbildningspedagogiska koden till förmån för en förstärkt fritidspedagogisk kod.

Delaktighet och inflytande

Ett tredje framträdande tema var delaktighet och inflytande. Kommentarererna om elevers delaktighet och inflytande handlade om att detta innehåll behövde lyftas fram tydligare texten. Även detta tolkar jag som en önskan om en mer fritidspedagogiskt kodad text. Kommentarlämnarna framhöll barnperspektivet och barns perspektiv som viktigt i fritidshemmets verksamhet, och som något som ligger till grund för fritidshemmets helhetssyn på eleven och elevens lärande. Pedagogernas förmåga att anlägga ett barnperspektiv på verksamheten och ha en helhetssyn på eleven ansågs vara en styrka för fritidshemmet. Detta

uttrycktes i kommentarer av typen: "[...] styrkan i fritidshemmets pedagogik ligger också i att utgå från barnens intressen och fånga barnens initiativ" (Första förslagstexten, kommentar, forskare, referensgruppen). Som nämnts ovan var också vikten av ett "helhetsperspektiv" närvarande i kommentarerna, och kopplades till en verksamhet som utgår från barns erfarenheter och intressen. För att förstärka skrivningarna om elevers delaktighet och inflytande, lyftes även vikten av att formulera något kring barnets rättigheter, ett begrepp som man saknade i texten. I det sammanhanget påpekades att det vore förtjänstfullt om fritidshemmets läroplanstext anknöt till Barnkonventionen. I kommentarerna om att förstärka skrivningarna om elevers delaktighet och inflytande fanns en oro för hur läroplanstextens syftes- och innehållsbeskrivning skulle påverka fritidshemmets möjligheter att arbeta med elevers delaktighet och inflytande negativt, att betoningen på undervisning skulle leda till "en starkare vuxenstyrning av verksamheten" och att detta i sin tur skulle medföra att elevernas intressen och behov hamnade i skymundan (Första förslagstexten, kommentar, forskare, referensgruppen). Denna och liknande kommentarer indikerar en uppfattning om att den utbildningspedagogiska koden fått dominera texten alltför mycket, och att en sådan kodning riskerar att leda till en starkare inramning av fritidshemmets verksamhet. Fritidshemmets verksamhet är av tradition svagt inramad såtillvida att eleverna har större möjligheter till inflytande över verksamheten i fritidshemmet jämfört med i skolan, och denna svaga inramning tycktes kommentarlämnare vilja bevara. "En starkare vuxenstyrning av verksamheten" som nämdes i kommentaren skulle medföra att kontrollen över verksamheten skulle förskjutas ytterligare mot pedagogerna i fritidshemmet och bort från barnen. Jämfört med skolan ansågs fritidshemmet ha större möjligheter att låta verksamheten ta sin utgångspunkt i elevens och gruppens intressen, lust och initiativ.

Sociala relationer

Ett fjärde framträdande tema var sociala relationer. I kommentarmaterialet på det första textförslaget framhölls fritidshemmets arbete med sociala relationer som centralt för fritidshemmets verksamhet, och i några fall även som fritidshemmets viktigaste verksamhetsområde. Det framkom positiva omdömen om hur arbetet med sociala relationer skrevs fram i förslagstexten, exempelvis uttalade sig personer i referensgruppen positivt om formuleringen "främja allsidiga kontakter och social gemenskap" (Första förslagstexten, rad 6), men merparten av kommentarerna handlade om vikten av att betona och ännu tydligare lyfta fram fritidshemmets arbete med sociala relationer. Genom att tala om

fritidshemmet som ”unik” när det gäller det sociala lärandet, markerades fritidshemmets särprägel och egna identitet gentemot skolan:

Det unika för fritidshemmets lärande och det som inte alls i samma mån kan läras i skolan (men som ingår i läroplanen!) ser jag som den sociala delen att kunna skapa, bibehålla och utveckla stabila och goda kamrat- och vänskapsrelationer, att kunna fungera väl i en grupp och därmed också utveckla sin samarbetsförmåga utan konkurrensinriktning - dvs den berömda sociala kompetensen! (Första förslagstexten, kommentar, forskare, referensgruppen)

Kommentarerna om fritidshemmets arbete med sociala relationer indikerar en önskan om en tydligare socialpedagogiskt kodad läroplanstext och en försvagning av den utbildningspedagogiska koden. I kommentarerna kan också uppfattningar om inramningen av fritidshemmets verksamhet utläsas. En verksamhet vars kanske viktigaste innehållsområde är att arbeta med kamratrelationer och socialt lärande tenderar att vara svagt inramad då den utgår ifrån barns livsvillkor, relationer och erfarenheter där barnperspektivet och barnens perspektiv sätts i fokus. Att efterfråga ännu mer betoning på arbetet med kamratrelationer och socialt lärande tyder på en önskan att fritidshemmet ska vara en svagt inramad verksamhet, en verksamhet som inte är starkt styrd av specificerade mål och innehållsområden kopplade till undervisning. I argumentationen för att framhålla arbetet med social gemenskap och sociala relationer som centralt i fritidshemmets verksamhet hänvisade kommentarlämnare till forskning om barns fritid:

Den forskning (svensk och dansk) som finns om barns perspektiv på vad som är meningsfull fritid pekar entydigt i en och samma riktning: Goda och fungerande kamratrelationer är det som i första hand är förutsättningen för att fritiden ska upplevas som meningsfull och detta utgör därmed den grundläggande förutsättningen för allt annat lärande och utveckling i fritidshemmet. (Första förslagstexten, kommentar, forskare, referensgruppen)

Andra förslagstexten

Förslagstextens innehåll och utformning

Den andra förslagstexten (se bilaga 9) skickades efter bearbetning av arbetsgruppen ut till referensgruppen i maj 2015. Texten hade ett

försättsblad där förslagstextens uppbyggnad beskrevs. Där sammanfattades också de principer som låg till grund för de förändringar som hade gjorts sedan den första förslagstexten i en punktlista. Där angavs att: upprepningar från läroplanens del 1 och 2 strukits eller omformulerats, att förskoleklassens och fritidshemmets texter närmast sig varandra, att tidigare avsnitt innehållande ”allmänna beskrivningar av verkligheten” omformulerats för att tydligare framhålla syftet med undervisningen samt att texten om verksamhetens innehåll renodlats och textpartier om förmågor och kunskaper förts över till syftestexten. Strukturmässigt var den andra förslagstexten uppbyggd på samma sätt som den första förslagstexten såtillvida att fritidshemmets uppdrag kopplat till skollag och läroplanens del ett och två inledde texten följt av dels en beskrivning av fritidshemmets syfte, dels en beskrivning av fritidshemmets innehåll. Syftet med fritidshemmet beskrevs dock inte i fem underrubriker som i det förra förslaget utan i fyra. Underrubrikerna var som i den första förslagstexten hämtade från skollagen men hade också justerats något (förändringarna är markerade i kursiv stil): i) Helhetssyn på eleven och elevens *behov*, ii) *Främja* allsidiga kontakter och social gemenskap, iii) Komplettera utbildningen i förskoleklass och skola samt erbjuda meningsfull fritid och rekreation, samt iv) Stimulera *elevens* utveckling och lärande. I kommentarrutor hade arbetsgruppen denna gång lagt in frågor till referensgruppen. Här efterfrågades förslag på hur texten skulle kunna förtydligas på några punkter samt huruvida referensgruppen ansåg att övergripande mål täckts in. I kommentarrutor pekade också arbetsgruppen ut avsnitt som ännu inte bearbetats fullt ut.

Jämfört med den första förslagstexten fanns både innehållsliga och begreppsliga förändringar i den andra förslagstexten. En begreppslig förändring var att ordet fritidspedagogik som bemötts positivt i kommentarerna på den första förslagstexten nu var borttaget. Begreppen undervisning, utbildning och lärande användes fortfarande parallellt i den andra förslagstexten, men undervisning beskrevs i den inledande texten något annorlunda nu: ”Begreppet undervisning ska ges en vid tolkning i fritidshemmet, då omsorg, utveckling och lärande är en helhet i undervisningen” (Andra förslagstexten, rad 11). Dessutom var formuleringen under syftesrubriken om att undervisningen i fritidshemmet ska ”orienteras mot innehållet i läroplanens tredje del för de årskurser som representeras i fritidshemmet” (Första förslagstexten, rad 9) nu borttagen. Den hade ersatts med:

Undervisningen i fritidshemmet ska ge eleven möjlighet att utvecklas mot läroplanens värdegrund och kunskapsmål på sätt som kompletterar och varierar de arbetssätt och infallsvinklar som

förskoleklassen och skolan erbjuder. (Andra förslagstexten, rad 52–54)

Formuleringar om sociala relationer, exempelvis att verksamheten ska ”främja allsidiga kontakter och social gemenskap” (Första förslagstexten, rad 6), kvarstod även i den andra förslagstexten (Andra förslagstexten, rad 7–8). Däremot hade meningen där lek och lärande beskrevs delats upp i två meningar. I den andra förslagstexten fanns således följande formulering:

Lärande i fritidshemmet ska erbjuda rika möjligheter till skapande, utforskande och praktiska arbetsätt. I leken kan eleverna bearbeta intryck, utveckla fantasi och kreativitet samt utveckla sin förmåga att samarbeta och kommunicera. (Andra förslagstexten, rad 20–22)

Undervisning

Kommentarerna på den andra förslagstexten beträffande begreppet undervisning var över lag mer positiva jämfört med kommentarerna på den första förslagstexten. Orsaken till detta kan vara att några av de som lämnat kritiska kommentarer på förra textförslaget inte inkom med kommentarer denna gång, kanske beroende på att de tyckte att de redan framfört sina synpunkter, eller kanske var de mer tillfreds med formuleringarna i detta förslag. Icke desto mindre förekom det kommentarer med förslag på förtydliganden och alternativa eller kompletterande formuleringar om begreppet. På liknande sätt som i kommentarmaterialet på den första förslagstexten handlade kommentarerna om att skolans tradition fått styra val av begrepp och formuleringar mer än fritidshemmets tradition. För att markera skillnad gentemot skolan och åstadkomma en starkare klassificering gentemot skolan ville man minska ned på utbildningskodade begrepp till förmån för begrepp och formuleringar tillhörande en socialpedagogisk och fritidspedagogisk kod. Exempelvis framfördes synpunkter på att tydliggöra och betona det informella och situationsstyrda lärandet i beskrivningen av undervisning för att ”GE UNDERVISNINGSBEGREPPET DESS BREDA INNEBÖRD FÖR FRITIDSHEMMET” (Andra förslagstexten, kommentar, forskare, arbetsgruppen). Förslag inkom också på att det i texten explicit bör ”framgå att det är fritidshemmets pedagogik som genomsyrar undervisningen” (Andra förslagstexten, kommentar, personal på kommunnivå, referensgruppen). Den kritik och oro som framkom i kommentarerna kan sammanfattas i det som i en kommentar beskrevs som ”en risk för skolifiering” av fritidshemmets verksamhet (Andra textförslaget, kommentar, personal

på kommunnivå, referensgruppen), vilket jag tolkar som ett uttryck för en oro för att fritidshemmet verksamhet och pedagogik ska bli alltmer likt skolans, och att fritidshemmet ska underordnas skolan.

I kommentarmaterialet till detta textförslag fanns också en kommentar som kontrasterade mot de övriga såtillvida att den efterfrågade en svagare klassificering gentemot skolan, inte en starkare klassificering. Det var formuleringen "Undervisningen i fritidshemmet ska utgå från skolans värdegrund och uppdrag samt övergripande mål..." som kritiserades för att ge signaler om ett problematiskt åtskillnadsgörande mellan skolan och fritidshemmet, och ge fritidshemmet en underordnad ställning gentemot skolan:

Att använda "skolans" [i detta sammanhang] innebär en över- och underordning samt en onödig separering mellan verksamheterna när nu läroplanen är "allas". Skriv i stället "Undervisningen i fritidshemmet ska utgå från den värdegrund och det uppdrag [...]".
(Andra förslagstexten, kommentar, forskare, arbetsgruppen)

Lek

Leken kommenterades även i samband med det andra textförslaget, men i mindre utsträckning än vid det första textförslaget. Som framgått ovan hade lek och lärande som i det första textförslaget beskrivits i en och samma mening, nu delats upp i två meningar, och denna uppdelning väckte reaktioner. I kommentarer framkom synpunkten att det är olämpligt att separera lek från lärande eftersom de är integrerade i varandra i fritidshemmets verksamhet. För att undvika formuleringar som kan uttolkas som att lek och lärande är två *olika* aktiviteter/verksamheter föreslogs bland annat följande: "Kan man i stället binda samman meningarna för att inte skriva isär lärandet från leken? Eller så stryka 'Lärandet i'" (Andra förslagstexten, kommentar, forskare, arbetsgruppen). Försöken att tydliggöra lek som en viktig del av lärandet i fritidshemmet vittnar om en önskan att tydligare markera fritidshemmets egenart gentemot skolan. De vittnar också om ett antagande att skolan delvis har en annan syn på lek än fritidshemmet, som något som är separerat från lärande.

Delaktighet och inflytande

Kommentarerna som inkom på det andra textförslaget handlade även om elevers delaktighet och inflytande. En av de frågor som Skolverket i kommentarfält riktade till referensgruppen handlade om huruvida målen om demokrati och mänskliga rättigheter var synliga i tillräcklig

utsträckning i texten, något som sannolikt bidrog till inflödet av kommentarer rörande detta. Flera kommentarer från referensgruppen handlade om att skrivningar om barns rättigheter och Barnkonventionen saknades i texten, vilket man ansåg var en brist då barns rättigheter och möjligheter till delaktighet och inflytande sågs som en viktig del i fritidshemmets verksamhet. I en kommentar påtalades att läroplanstexten behövde tydliggörande formuleringar om ”mänskliga rättigheter och demokrati” (Andra textförslaget, kommentar, forskare, arbetsgruppen). Ytterligare en kommentar pekade på en avsaknad av ”skrivningar om inflytande delaktighet att utveckla sin förmåga att ta ställning i samhällsfrågor (demokrati)” (Andra förslagstexten, kommentar, personal på kommunnivå, referensgruppen). I dessa kommentarer fanns inga krav på att markera starkare klassificering mellan skola och fritidshem, vilket tyder på att arbetet med delaktighet och inflytande både kan uppfattas som särskilt utmärkande för fritidshemmet (som i kommentarer på tidigare textförslag) och som ett gemensamt uppdrag för fritidshemmet och skolan. Uppdraget är också sedan tidigare tydligt formulerat i skollagen och läroplanens del ett och två som riktar sig till både skolan och fritidshemmet.

Sociala relationer

Fritidshemmets arbete med sociala relationer var i liten grad kommenterat i samband med det andra textförslaget, något som möjligtvis berodde på att texten i princip var oförändrad avseende detta tema. Att antalet kommentarer om sociala relationer och socialt lärande minskat kan också ha berott på att ingen av de frågor som följde med förslagstexten handlade om detta. I en kommentar från referensgruppen påtalades dock fritidshemmets viktiga roll att lära elever samarbeta, och kommentarlämnaren efterfrågade fler formuleringar som tydliggjorde detta. Några personer i referensgruppen ville se tydligare formuleringar som visar på att eleverna på fritidshemmet ska ”ges kunskap om likheter och olikheter för att få förståelse och kunna samspela med andra” (Andra förslagstexten, kommentar, personal på kommunnivå, referensgruppen). Även om kommentarer angående sociala relationer var betydligt mindre omfattande i detta textförslag än i samband med tidigare textförslag, vittnar ändå dessa kommentarer om en önskan att en socialpedagogisk kod ska framträda tydligare i fritidshemmets läroplanstext.

Tredje förslagstexten

Förslagstextens innehåll och utformning

Den tredje förslagstexten (se bilaga 10) hade även den en inledande text (denna gång endast en mening) och två avsnitt som beskrev verksamhetens syfte och innehåll. Den skiljde sig från de två föregående genom att de områden som där räknades upp med underrubriker under syfte nu presenterades i löpande text. Under syfte uttrycktes nu också förmågor som elever ska utveckla genom undervisningen i fritidshemmet. De uttryckta förmågorna specificerade vad undervisning i fritidshemmets kontext innebär och syftar till: i) skapa och upprätthålla goda relationer samt samarbeta med ett demokratiskt och empatiskt förhållningssätt som grund, ii) pröva och utveckla idéer, lösa problem och omsätta idéerna i handling, iii) kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer i olika sammanhang och för skilda syften, iv) utforska och beskriva företeelser och samband i natur och samhälle, v) röra sig allsidigt i olika miljöer samt förstå vikten av att värna om sin hälsa och sitt välbefinnande samt vi) ta hänsyn till personliga behov av balans mellan aktiviteter och vila. (Tredje förslagstexten, rad 48–56). När det gäller avsnittet om innehållet i fritidshemmets verksamhet, hade även det utvecklats. Här specificerades i punktform att fritidshemmets verksamhet innehållsmässigt ska behandla: i) kommunikation och estetiska uttrycksformer, ii) natur och samhälle samt iii) lek, rörelse och friluftsliv (Tredje förslagstexten, rad 58–94). En begreppslig förändring i detta textförslag gällde orden: utbildning, undervisning och lärande. I de tidigare förslagstexterna hade dessa tre begrepp förekommit parallellt men i denna version hade Skolverket valt att genomgående använda begreppet undervisning. Begreppet lärande förekom en gång i texten medan utbildning inte användes alls. Undervisning hade här blivit ett begrepp som konsekvent användes för att beskriva fritidshemmets syfte och innehåll. Utrymmesmässigt hade formuleringar om sociala relationer och socialt lärande från tidigare förslagstexter reducerats till två meningar: ”I undervisningen ska eleverna ingå i trygga sociala sammanhang för att kunna utveckla goda kamratrelationer och känna tillhörighet i elevgruppen” och ”Genom undervisningen i fritidshemmet ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att: skapa och upprätthålla goda relationer” (Tredje förslagstexten, rad 18–19 & 46–48). När det gällde lek så nämndes det i syftetexten nu enbart vid ett tillfälle: ”Betydelsefulla inslag i undervisningen ska vara lek, rörelse och skapande med estetiska uttrycksformer samt utforskande och praktiska arbetssätt för att främja elevernas fantasi, inlevelse och samarbetsförmåga” (Tredje förslagstexten, rad 11–13). Under rubriken

innehåll nämndes lek i samband med skapande och kommunikation (Tredje förslagstexten, rad 66), i samband med normer och regler (Tredje förslagstexten, rad 75) och slutligen i formuleringen ”Lekar, till exempel gruppstärkande lekar, regellekar och traditionella lekar från olika kulturer” (Tredje förslagstexten, rad 85).

Undervisning

Kommentarerna på det tredje textförslaget som inkom via webbenkäten, handlade till stor del om begreppet undervisning, som i detta textförslag användes konsekvent genom texten. Många av de som besvarade webbenkäten menade, i likhet med de som framfört synpunkter på de tidigare textversionerna, att användningen av begreppet undervisning implicerade att fritidshemmets verksamhet skulle förändras. Det uppfattades som att skolans sätt att undervisa skulle ”flytta” in i fritidshemmets verksamhet. För att upprätthålla gränsen gentemot skolan föreslogs alternativa begrepp till undervisning, exempelvis verksamhet: ”Undervisning är fel ord för fritidshem det borde stå verksamhet” (Tredje förslagstexten, enkätsvar). En farhåga som uttrycktes var att ett begrepp som undervisning i förlängningen riskerade att leda till en förlängd skoldag: ”Läroplanen är för detaljerad för att främja en meningsfull fritid. Det går mot en förlängd skoldag. Ta bort ordet undervisning och byt det mot verksamhet” (Tredje förslagstexten, enkätsvar). I en annan kommentar uttrycktes farhågan på detta sätt:

MEN ordet "undervisning" reagerar vi starkt på!... När vi läser ert arbetsmaterial med ordet "undervisning" genomgående i texten känns det som att ni vill förlänga skoldagen och mer eller mindre göra den obligatorisk för alla barn. (Tredje förslagstexten, enkätsvar, fritidshemspersonal)

Flera kommentarer vittnade även om att bruket av begreppet undervisning kunde tolkas som att fritidshemmet skulle göra bedömningar gentemot kunskapsmål: ”Det ser ut som om fritidshemmet nu ska bedöma enskilda elevers förmågor på fritidshemstid” (Tredje förslagstexten, Enkätsvar). Därför, menade de, att texten behövde förtydligas så att det var verksamheten som skulle bedömas, inte enskilda individer. Sammantaget vittnar kommentarerna om undervisning, på liknande sätt som vid tidigare textförslag, om en önskan om en starkare klassificering gentemot skolan, och att textens utbildningspedagogiska kod borde tonas ned.

Lek

När det gäller lek framkom, i likhet med responsen på tidigare textförslag, återigen en önskan om att på olika sätt utveckla texten så att lekens betydelse och egenvärde framträdde på ett tydligare sätt. "Lek som innehållslig punkt behöver justeras, beroende av att lekens egenvärde och betydelse för barns meningsskapande behöver formuleras inledningsvis" (Tredje förslagstexten, enkätsvar). I linje med denna synpunkt menade arbetsgruppen att leken framställdes som ett arbetssätt eller en metod, och att dess egenvärde gått förlorat i texten. De efterfrågade text som "på ett mer uttalat sätt poängterar lekens betydelse" (Tredje förslagstexten, kommentar arbetsgruppen). Kommentarer om att läroplanstexten inte förmått visa på lekens betydelse i fritidshemmet tyder på att kommentarlämnarna ansåg fritidshemmets klassificering gentemot skolan som alltför svag. Genom att förtydliga lekens betydelse ytterligare ville man förstärka textens fritidspedagogiska kod.

Delaktighet och inflytande

Kommentarerna på den tredje förslagstexten berörde också elevers delaktighet och inflytande. Här ställdes undervisning mot elevers intresse och delaktighet. Alltför stort fokus på undervisningens innehåll väckte farhågor för att elevernas intressen och behov skulle hamna i skymundan till förmån för den undervisning som måste "hinna med".

Befarar att denna omfattning kan leda till en innehållsstress i undervisningen, dvs det kan bli en motsättning mellan att utgå ifrån elevers behov och intressen vs att 'hinna med' allt innehåll. (Tredje förslagstexten, enkätsvar)

Sociala relationer

Efter att ha varit ganska nedtonade i kommentarerna på det andra textförslaget, var kommentarerna om sociala relationer återigen påfallande rikliga i samband med den tredje förslagstexten. Detta gällde både kommentarer från arbetsgruppen och de kommentarer som kom in via webbenkäten. Särskilt svaren från webbenkäten framhöll vikten av att texten behöver återspegla det sociala samspelet och de sociala relationerna. Socialt samspel och socialt lärande framhölls som en viktig och central del i fritidshemmets verksamhet, något som kommentarlämnare menade skulle behöva tydliggöras i texten.

Det är bra att det görs klart att fritidshemmet ska vara en trygg plats för barn att vistas på, men här behöver också skrivas fram att barn

lär sig att vara sociala genom att delta i verksamheten på fritidshem.
(Tredje förslagstexten, enkätsvar)

Både kommentarerna om delaktighet och inflytande samt sociala relationer vittnar om att detta ansågs vara centralt i fritidshemmets verksamhet. Genom att förstärka dessa formuleringar ville man tydligare markera fritidshemmets identitet relativt skolan. Man ville förstärka textens fritidspedagogiska och socialpedagogiska kod genom fler och tydligare formuleringar om elevers delaktighet och inflytande, respektive verksamhetens fokus på sociala relationer och socialt lärande.

Fjärde förslagstexten

Förslagstextens innehåll och utformning

Den fjärde förslagstexten (se bilaga 11) som gick ut på remiss den 15 september 2015, var mycket likartad den tredje förslagstexten, både till sin struktur och innehåll. Liksom i det tredje textförslaget, användes begreppet undervisning genomgående för att beskriva fritidshemmets verksamhet – alla beskrivningar av syfte och innehåll tog sin utgångspunkt i detta begrepp. Några formuleringar var dock förändrade och på vissa ställen var ett eller några ord utbytta eller tillagda. Något som emellertid kan betraktas som en större innehållsmässig förändring var tillägget att undervisningen i fritidshemmet ska ”bidra till att ge eleverna förutsättningar att utvecklas i riktning mot kunskapsmålen i läroplanens andra del” (Fjärde förslagstexten, rad 4–5). Ett exempel på en mindre förändring gällande beskrivningen av undervisningen var denna formulering: ”Betydelsefulla inslag i undervisningen ska vara lek, rörelse och skapande med estetiska uttrycksformer samt utforskande och praktiska arbetssätt för att främja elevernas fantasi, inlevelse och samarbetsförmåga” (Tredje förslagstexten, rad 11–13). Den formuleringen hade i den fjärde förslagstexten ersatts med: ”Undervisningen syftar till att främja elevernas fantasi, inlevelse och samarbetsförmåga genom lek, rörelse och skapande med estetiska uttrycksformer samt utforskande och praktiska arbetssätt” (Fjärde förslagstexten, rad 13–15). Formuleringarna om lek under rubriken innehåll kvarstod på två ställen. Däremot ersattes meningen i den tredje förslagstexten där ”gruppstärkande lekar, regellekar och traditionella lekar från olika kulturer” nämndes (Tredje förslagstexten, rad 85) med ”Lekar initierade av eleverna och lekar organiserade av lärare” (Fjärde förslagstexten, rad 88). Ytterligare en innehållslig förändring i texten rörde området natur, teknik och samhälle. Här hade ”att orientera sig i

närmiljön och hur man betar sig i trafiken på ett säkert sätt” lagts till som innehåll (Fjärde förslagstexten, rad 86).

Undervisning

I kommentarmaterialet på det fjärde textförslaget ansågs användningen av begreppet undervisning fram som något positivt, däribland i kommentaren: ”vi tycker att det är bra att det står undervisning i texten eftersom det lyfter fram den undervisning som görs i samband med aktiviteter och lek” (Fjärde förslagstexten, remissvar, fritidshemspersonal). Kritiken mot begreppet var dock betydligt mer framträdande. En remissinstans menade att ordet undervisning borde utgå med förslaget att ”ordet undervisning ändras till verksamhet och/eller lärande” (Fjärde förslagstexten, remissvar, Mittuniversitetet). I kritiken av användandet av begreppet kommenterades också dess frekvens i förslagstexten:

Gällande texten för fritidshemmen framgår även här att undervisning är ett nyckelord. Mittuniversitetet har uppmärksammat att ordet undervisning förekommer 19 gånger men lärande förekommer enbart en gång. Det bör finnas andra termer till exempel verksamhet och lärande, för att beskriva vardagen, lärandekontexten och fokusera uppdraget i fritidshemmet. (Fjärde förslagstexten, remissvar, Mittuniversitetet)

Begreppet undervisning ansågs hämtat från skolans tradition och inte från fritidshemmets pedagogiska tradition, och att det därför inte passade för att beskriva fritidshemmets verksamhet. En remissinstans formulerade det som att formuleringarna i vissa delar av texten var ”mer anpassade till ett traditionellt skolperspektiv och ett språkbruk hemmahörande i skolan än till den förtrogenhetskunskap som präglar fritidshem” och att texten behövde ”närma sig fritidshemmets pedagogik, tradition, arbetsätt och språkbruk för att kunna bli ett dugligt verktyg för fritidspedagoger/grundlärare i fritidshem och skolledare” (Fjärde förslagstexten, remissvar, Högskolan i Jönköping).

I samma anda påpekades att begreppet undervisning förde tankarna till skolämnen och den formella och obligatoriska verksamheten som bedrivs under skoldagen, till skillnad mot fritidshemmets verksamhet som grundar sig på frivillighet och ett informellt lärande ”där barnen får leka och lära sig utifrån situationer och intressen samt i samspel med varandra” (Fjärde förslagstexten, remissvar, fritidshemspersonal). I kommentarerna efterfrågades ett förtydligande av undervisning i

fritidshemmets kontext. Utan ett förtydligande ansågs det föreligga en risk att begreppet skulle misstolkas som att "skolundervisning" även ska ske under fritidshemstid (Fjärde förslagstexten, remissvar, fritidshemspersonal).

En formulering som särskilt väckte frågor och reaktioner var meningen att fritidshemmet ska "bidra till att ge eleverna förutsättningar att utvecklas i riktning mot kunskapsmålen i läroplanens andra del" (Fjärde förslagstexten, rad 4–5), som hade tillkommit i detta textförslag. Det sågs som "särskilt problematiskt om kunskapskrav från den obligatoriska skolan ska styra de andra skolformernas verksamheter" (Fjärde förslagstexten, remissvar, Idéburna skolors riksförbund) och att formuleringen riskerade att urholka fritidshemmets verksamhet. En annan remissinstans ansåg: "Detta finner vi högst olyckligt och inte i linje med fritidshemmets uppdrag" (Fjärde förslagstexten, remissvar, Högskolan Kristianstad). Detta motiverades med att undervisning mot specifika kunskapsmål undergrävde ett informellt lärande i social samvaro och fritidshemmets unika förutsättningar att erbjuda eleverna en meningsfull fritid och rekreation. Synpunkter framfördes på att formuleringar av den typen riskerade att "underminera fritidshemmets unika verksamhet" och på så sätt riskera att förskjuta verksamheten "bort från barnens intressen och individuella behov, till en mer samhällelig behovsstyrning" (Fjärde förslagstexten, remissvar, Malmö högskola). Andra kommentarer pekade på ett alltför stort fokus på "traditionellt skolinnehåll" (Fjärde förslagstexten, remissvar, Högskolan Väst) och en farhåga att fritidshemmet "kan bli som en slags förlängning av skolan" (Fjärde förslagstexten, remissvar, Fritidshemspersonal). Detta uppfattades inte vara förenligt med Skolverkets uppdrag att ta fram en egen läroplanstext för fritidshemmet:

I direktiven till uppdraget att förtydliga läroplanen anges att de nuvarande skrivningarna är formulerade "med skolan som utgångspunkt" och att nya skrivningar behövs som kan "tolkas och omsättas utifrån fritidshemmets specifika förhållanden". I det nya förslaget är emellertid skolan ytterligare fokuserad. (Fjärde förslagstexten, remissvar, Malmö högskola)

En gemensam nämnare i kritiken mot den genomgående användningen av undervisningsbegreppet var att fritidshemmets särprägel gentemot skolan inte framgick tydligt och att fritidshemmet hamnade i skymundan av skolan. Bakom kritiken låg det kanske också en uppfattning om att Skolverket inte hade uppfyllt sitt uppdrag att tolka och omsätta läroplanen utifrån fritidshemmets särskilda förhållanden. Att

förslagstexten tolkades som ytterligare fokuserad på skolan indikerar att kommentarlämnarna hade förväntat sig och hoppats på färre utbildningskodade begrepp och en text som klassificerade fritidshemmet starkare gentemot skolan.

Lek

Liknande mottagandet av de tidigare textförslagen fortsatte kommentarerna på den fjärde förslagstexten att kretsa kring hur lek skrevs fram. Kommentarererna gällde i synnerhet lekens egenvärde, som man uppfattade inte betonades tillräckligt i texten. I en kommentar framhölls att lek är "en rättighet med ett egenvärde i sig" (Fjärde förslagstexten, remissvar, Linköpings universitet). En annan kommentar lød: "Lekens egenvärde och lek som springer ur elevernas intressen och behov kan med fördel skrivas fram tydligare" (Fjärde förslagstexten, remissvar, Umeå universitet). I andra kommentarer påtalades att formuleringar om elevers självvalda lekar, aktiviteter och lärande saknades: "Ett större fokus kan dock läggas på elevers egeninitierade lek, som är en viktig del av en fritidspedagogisk verksamhet" (Fjärde förslagstexten, remissvar, Lärarförbundet). I en annan kommentar gavs det uttryck för att texten på ett bättre sätt behövde "skriva fram den utvecklande, meningsskapande och lärande lek som växer fram ur elevernas eget initiativ och skapande" (Fjärde förslagstexten, remissvar, Umeå universitet). I kontrast till ovanstående och tidigare kommentarer om leken menade Barnombudsmannen i en kommentar att det fanns en tydlighet om lekens betydelse i remisstexten. Myndigheten framhöll att värdet av kreativ lek och utforskande är stort och att det i förslaget till ny läroplanstext fanns en tydlighet kring betydelsen av lek. Det dominerande mönstret var ändå missnöje med hur leken skrevs fram. Kommentarlämnare tyckte inte att leken fick tillräckligt med utrymme i texten, och efterfrågade en större tydlighet avseende lekens betydelse och centrala roll i fritidshemmet. Lek som en viktig del i fritidshemmet var något som återkom i flertalet kommentarer. Genom lek får elever möjlighet att utveckla sin fantasi och träna på olika identiteter, samt träna på socialt samspel. Dessutom gav kommentarlämnare uttryck för åsikten att leken också har ett värde i sig självt.

Delaktighet och inflytande

Elevers delaktighet och inflytande framställdes i kommentarmaterialet på det fjärde textförslaget som viktigt för fritidshemmets verksamhet och att formuleringarna om detta därför behövde skärpas. Specifikt efterfrågades formuleringar som betonade att fritidshemmets verksamhet ska ta sin utgångspunkt i den enskilda elevens och i hela gruppens intressen. Att

utgå från elevgruppen framfördes som en viktig del av fritidshemmets verksamhet, något som exempelvis uttrycktes i kommentarer av typen: "fritidshemmet utgår från gruppen dvs att gruppen är en form av pedagogiskt verktyg" (Fjärde förslagstexten, remissvar, forskare). En verksamhet som utgår från elevgruppens intressen tyder på en svagt inramad verksamhet. I detta avseende skiljer sig fritidshemmets verksamhet från skolans, då eleverna i fritidshemmet i högre grad än i skolan tillåts och kan påverka innehållet i verksamheten, det vill säga påverka sin fritidshemstid.

På temat delaktighet och inflytande framhölls också vikten av fler formuleringar om barnets rättigheter. Här gjorde flera remissinstanser jämförelser med förskoleklassens förslagstext, vilken de påpekade innehöll fler formuleringar om barnets rättigheter. Flera kommentarer tryckte på vikten av att eleverna skulle känna till barns rättigheter och att förslagstexten var i behov av tydligare formuleringar kring barns rätt till inflytande och delaktighet i fritidshemmet: "Det bör göras en tydligare skrivning om barns rätt till inflytande i skolan" (Fjärde förslagstexten, remissvar, Barnombudsmannen). Flera ansåg att detta "är ett centralt arbetsområde som är ständigt närvarande på fritidshemmet" (Fjärde förslagstexten, remissvar, Linnéuniversitetet). En förutsättning för att barn ska ha möjlighet att påverka sin situation är att de känner till sina rättigheter och att detta inte enbart är ett ändamål för att utveckla den egna individen.

Inflytande är en rättighet, där elevinflytande även har ett syfte och funktion i att kunna påverka och förändra verksamheten utefter de individer som faktiskt befinner sig i verksamheten. (Fjärde förslagstexten, remissvar, Barnombudsmannen)

Sociala relationer

På liknande sätt som i mottagandet av de tidigare textförslagen betonades även arbetet med sociala relationer som en central del av fritidshemmets verksamhet och något som behövde tydliggöras i förslagstexten. Återigen framkom önskemål om att tydligare visa på fritidshemmet som en plats för relationsskapande och socialt lärande. Kommentarlämnare menade att detta hamnade i skymundan i texten och efterlyste formuleringar som främjade "att eleverna ska kunna leva sig in i och förstå andra människors situation och utveckla en vilja att handla också med deras bästa för ögonen" (Fjärde förslagstexten, remissvar, fritidshemspersonal), och att "värdepedagogiska frågor" ska ges större utrymme (Fjärde förslagstexten, remissvar, Linköpings universitet). Vidare framhölls att fritidshems-

verksamheten ska ge en grund för och främja elevernas förmåga att göra personliga ställningstaganden, men att detta inte låter sig göras i ensamhet. En förutsättning för detta, menade en fritidshemspersonal, är kommunikation tillsammans med andra (Fjärde förslagstexten, remissvar, fritidshemspersonal). Att texten uppfattades ha fokus på ett traditionellt skolinnehåll ansågs tona ner fritidshemmets unika bidrag till ”barns sociala och relationella lärande” (Fjärde förslagstexten, remissvar, Högskolan Väst). Återigen visade kommentarerna att kommentarlämnare upplevde centrala delar av fritidshemmets innehåll som nedtonade i förslagstexten.

I kommentarerna om lek, delaktighet och inflytande samt sociala relationer kan det utläsas att texten uppfattades alltför starkt präglad av en utbildningspedagogisk kod. Kommentarlämnarna ville i stället stärka upp formuleringar om och föra in innehåll som uppfattades som utmärkande för fritidshemmet och som skiljde ut fritidshemmet från skolan.

Den slutgiltiga förslagstexten och Utbildningsdepartementets mottagande

När det fjärde textförslaget varit ute på remiss och remissinstanserna lämnat sina kommentarer bearbetades texten av Skolverkets projektgrupp, och en slutgiltig version togs fram (se bilaga 12). En jämförelse mellan den fjärde förslagstexten och det slutgiltiga förslaget som gick till Utbildningsdepartementet visar inte på några större skillnader mellan hur syfte och innehåll beskrevs med undantaget att man nu använde rubriken ”Centralt innehåll” i stället för ”Innehåll”. Den slutgiltiga förslagstexten inleddes också på samma sätt som den fjärde förslagstexten med meningen om att undervisningen i fritidshemmet ska utgå från den värdegrund och mål och riktlinjer som är framskrivna i del ett och två i läroplanen. Efter denna inledande mening hade däremot en mening lagts till om att fritidshemmets läroplansdel ”kompletterar del 1 och 2 genom att förtydliga syftet med och det centrala innehållet i undervisningen i fritidshemmet” (Slutgiltiga förslagstexten, rad 2–5). Ännu en förändring i ingressen rörde den mening som i den fjärde förslagstexten löd: ”Undervisningen ska dessutom bidra till att ge eleverna förutsättningar att utvecklas i riktning mot kunskapsmålen i läroplanens andra del” (Fjärde förslagstexten, rad 3–5). Den hade kritiserats av flera remissinstanser, och var nu ersatt av meningen ”Begreppet undervisning ska ges en vid tolkning i fritidshemmet, där omsorg, utveckling och lärande utgör en helhet” (Slutgiltiga

förslagstexten, rad 5–6). En annan mindre förändring var att leken i det slutgiltiga förslaget nämndes i två meningar i syftestexten:

Undervisningen syftar till att främja elevers fantasi, inlevelse och förmåga att lära tillsammans med andra genom lek, rörelse och skapande med estetiska uttrycksformer samt utforskande och praktiska arbetssätt. I undervisningen ska eleverna genom leken ges möjlighet att bearbeta intryck, pröva olika identiteter, utveckla fantasi och kreativitet samt sin förmåga att samarbeta och kommunicera. (Slutgiltiga förslagstexten, rad 14–18)

I det centrala innehållet kvarstod lek i formuleringarna om skapande genom olika estetiska uttrycksformer (Slutgiltiga förslagstexten, rad 70) samt i meningen om normer och regler (Slutgiltiga förslagstexten, rad 82). Dock hade meningen ”Lekar initierade av eleverna och lekar organiserade av lärare” (Fjärde förslagstexten, rad 88) ändrats till ”Att initiera, organisera och delta i lekar av olika slag” (Slutgiltiga förslagstexten, rad 96).

Det slutgiltiga förslaget skickades till regeringen 30 november 2015. Utbildningsdepartementet gjorde inte några omfattande förändringar i texten, vare sig i ingressen eller i beskrivningen av syfte eller centralt innehåll. Några mindre förändringar gjordes dock. Bland annat gjordes ett tillägg till meningen: ”I undervisningen ska eleverna erbjudas en variation av arbetssätt, uttrycksformer och lärmiljöer” (Slutgiltiga förslagstexten, rad 10–11 jfr. Färdiga läroplanstexten, rad 12–14). Tillägget löd: ”som integrerar omsorg och lärande”. En annan förändring som gjordes var att ordet friluftsliv ersattes av ordet utevistelse och närliggande uttryck. Att ”friluftsliv” borde bytas ut hade framförts av flera lärosäten i remissomgången. De menade att friluftsliv är ett ”kunskapsämne som inte ingår i nuvarande utbildning för dessa lärargrupper” (Fjärde förslagstexten, remissvar, Gymnastik- och idrottshögskolan) och att formuleringar som tycks härstamma ”från ämnet idrott och hälsa och bör undvikas här då texten ska riktas mot fritidshemmet” (Fjärde förslagstexten, remissvar, Göteborgs universitet). Dessa kommentarer hörsammades dock inte av Skolverket då formuleringar om friluftsliv kvarstod i den slutgiltiga förslagstexten (se bilaga 12). Utbildningsdepartementet ändrade dock friluftsliv till ”vistelse i olika naturmiljöer” i den färdiga läroplanstexten (se bilaga 13, rad 53), ”utevistelse” (bilaga 13, rad 56, 105, 109) samt ”vid vistelse i olika naturmiljöer” (bilaga 13, rad 111).

Den slutgiltiga läroplanstexten domineras av en utbildningspedagogisk kod men har inslag av både socialpedagogisk och fritidspedagogisk kod. Denna mixade kodning i Skolverkets texter om fritidshemmet, det vill säga att två eller flera koder sammanförs, är något som också andra forskare uppmärksammat. Holmberg (2018) beskriver i sin analys av Skolverkestexter en legitimeringsproblematik där fritidshemmet sätts i situationen att behöva legitimera sin omsorgsfokuserade verksamhet med begrepp hämtade från en utbildningstradition där undervisning och elevers måluppfyllelse står i fokus. För att behålla det som fritidshemmet anses stå för, det som i min studie betecknas som en fritidspedagogisk och socialpedagogiskt kodad verksamhet, och samtidigt förhålla sig till den starka utbildningsdiskurs som råder inom skolväsendet och i samhället blev lösningen att blanda upp utbildningskodade begrepp med socialpedagogiskt och fritidspedagogiskt kodade begrepp.

Den upplevda arbetsprocessen – röster från arbetsgruppen och projektgruppen

Vad en läroplanstext ska innehålla, i detta fall hur syftet med fritidshemmet och dess centrala innehåll ska formuleras är föremål för förhandlingar (Ball, 2006), och alla som på olika sätt deltog i arbetet med att formulera fritidshemmets läroplansdel i Lgr 11 bidrog till dessa förhandlingar, men på olika premisser. De som besvarade webbenkäten och/eller inkom med remissvar hade exempelvis betydligt mindre inflytande i förhandlingarna än vad arbetsgruppen hade. Deltagarna i arbetsgruppen hade möjlighet att inkomma med kommentarer både individuellt och gemensamt samt förhandla med Skolverket om textens innehåll och enskilda formuleringar i bearbetningen av inkomna kommentarer.

Förhandlingar mellan arbetsgruppen och Skolverkets projektgrupp pågick under hela formuleringsprocessen men även interna förhandlingar inom grupperna pågick. När det gäller arbetsgruppen så hade dess deltagare under hela formuleringsprocessen tät kontakt och samverkade både genom fysiska träffar och digital kontakt. En av deltagarna i arbetsgruppen beskrev det som att de arbetade tätt tillsammans och att ord, begrepp och formuleringar om fritidshemmets verksamhet diskuterades ”fram och tillbaka” (Kim, arbetsgruppen). Sammansättningen av arbetsgruppen, och det faktum att deltagarna hade olika bakgrund och erfarenheter, upplevdes berika de interna diskussionerna. De interna förhandlingarna i arbetsgruppen handlade främst om hur fritidshemmets undervisning skulle skrivas fram.

Arbetsgruppen hade under formuleringsprocessen tät kontakt med och samverkade med Skolverkets projektgrupp genom det utbildningsråd som ingick i både arbetsgruppen och projektgruppen. Samarbetet med Skolverkets projektgrupp upplevdes som en "växelverkan" och "en [samverkans]-process som blev levande hela tiden" (Kim, arbetsgruppen). Detta ansågs bero på att det var något nytt som skulle skapas: "det var ju helt ny mark... vi skulle ju beskriva en undervisning som inte är så väl beforskad och som det inte fanns någon tidigare läroplan kring" (Kim, arbetsgruppen).

Över lag upplevde arbetsgruppen, i relation till Skolverkets projektgrupp, inflytande över hur fritidshemmets del i läroplanen skulle formuleras. Det fanns dock en upplevelse av en tydlig maktordning mellan de två grupperna där projektgruppen hade en överordnad maktposition gentemot arbetsgruppen. Ett återkommande diskussionsämne i förhandlingarna mellan arbetsgruppen och projektgruppen var att läroplanstexten skulle formuleras i samklang med skollagen och övriga delar av den befintliga läroplanen, samt att den därför inte kunde vara alltför omfattande och beskrivande. Det gjorde att en del av arbetsgruppens förslag inte kunde tas hänsyn till. I dessa diskussioner var även jurister på Skolverket inblandade vilka hade till uppgift att tillse att fritidshemmets del formulerings- och strukturmässigt harmoniserade med skollagen samt läroplanens första och andra del. Anpassningen till den befintliga läroplanens utformning gjorde bland annat att texten blev allt kortare och allt mer kondenserad under formuleringsprocessen – den slutgiltiga förslagstexten omfattade till exempel 1094 ord vilket ska jämföras med den första förslagstexten som omfattade 1527 ord.

Svårigheterna att beskriva fritidshemmets verksamhet och arbetssätt och samtidigt hålla sig till läroplanstextens givna ramar framträdde när det gällde hur undervisningen skulle skrivas fram. Kim som ingick i arbetsgruppen menade att det var en utmaning för arbetsgruppen att beskriva undervisning utifrån fritidshemmets tradition och arbetssätt och samtidigt hålla sig till de givna ramarna som en läroplanstext har att förhålla sig till. Hur undervisning skulle beskrivas blev därför föremål för kontinuerliga förhandlingar mellan arbetsgruppen och projektgruppen. Arbetsgruppen upplevde att de som arbetar i verksamheten till stor del förknippar begreppet undervisning med skolans klassrumsverksamhet och fritidshemmet "vill ju vara något annat" (Kim, arbetsgruppen). Om textens ord och begrepp lyckades fånga "fritidshemmets karaktär" skulle det i så fall bidra till att fritidshemspersonal lättare skulle kunna "omfamna begreppet undervisning" i fritidshemmets kontext (Kim, arbetsgruppen), vilket var något de eftersträvade i arbetsgruppen och i

förhandlingarna med projektgruppen. Lee som ingick i Skolverkets projektgrupp bekräftade att undervisningsbegreppet diskuterades mycket i dialog med arbetsgruppen, och att begreppet rörde upp känslor då det är "ett ord som man associerar väldigt mycket till skola" (Lee, projektgruppen).

Förhandlingarna gällde även formuleringar rörande leken. Kim beskrev det som att "vi fick kämpa ganska hårt för att få in beskrivningar kring leken" (Kim, arbetsgruppen):

Vi har ju det här ordet egeninitierad lek till exempel och för alla oss [alla fyra personer i arbetsgruppen] var det jätteviktigt att det skulle förstås. Egentligen hade vi kanske velat ha det som en mer beskrivande kapp men det hör ju inte hemma i en läroplanstext och det gnagde under nästan hela processen. (Kim, arbetsgruppen)

I arbetsgruppen drevs en linje att lekens perspektiv skulle genomsyra fritidshemmets undervisning och "hur kan man förstå att det är ur lekens perspektiv som all undervisning [i fritidshemmet] grov" (Kim, arbetsgruppen). Om man inte lyckades med det befarade arbetsgruppen att undervisning i fritidshemmet skulle tolkas som en särskild aktivitet och inte med utgångspunkt "i lekens perspektiv" (Kim, arbetsgruppen).

Förhandlingarna mellan arbetsgruppen och projektgruppen handlade således till stor del om hur undervisning och lek skulle skrivas fram. Genom hela formuleringsprocessen förhandlades det om detta, och även när den slutgiltiga läroplanstexten skulle formuleras fanns det från arbetsgruppen och flera av remissinstanserna fortfarande en uttrycklig önskan om att läroplanstexten behövde bli tydligare avseende vad som avsågs med undervisning och lek i fritidshemmet – att undervisning i fritidshemmet är situationsstyrd, grupporienterad, upplevelse- och lekbaserad och att den utgår från leken. Trots reaktionerna i kommentarmaterialet och påtryckningar från arbetsgruppen var en genomgående användning av begreppet undervisning inte något som Skolverket kunde eller ville kompromissa om. Detta förklarades av Lee i projektgruppen med att undervisning är ett begrepp som används i skollagen, "Skolverket kan inte kompromissa om skollagen för skollagen är det riksdagen som bestämmer om" (Lee, projektgruppen). Texten "ska passa in i en redan given mall", att "det är en juridisk text, vilket ställer krav både på språket och innehåll och struktur" (Lee, projektgruppen).

Vi brukar säga att ett sånt här styrdokument, som bestäms av regeringen, det är en hyfsad förhandlingsprodukt mellan ämnes-

didaktik, verksamhet och politiker. Det är många som ska tycka till ur olika aspekter och de sista som ska tycka till, det är politikerna, det är dom som tar beslutet. (Lee, projektgruppen)

Detta hade också betydelse för hur förhandlingarna om leken utföll. Lek kan ses som en metod och eftersom metoder inte kan finnas med i en läroplanstext som ska innehålla mål för verksamheten, begränsade det möjligheterna om vad texten skulle innehålla om lek. Samma problematik gällde begreppet "fritidspedagogik" som beskriver en pedagogisk metod, varför det också fick utgå. I projektgruppen fanns ändå en ambition att förmedla innebörden i fritidspedagogik: "[...] däremot försökte vi mejsla fram vad kan det innebära och skriva fram det i syftestexten" (Lee, projektgruppen). Som nämnts ovan gjordes vissa mindre förändringar i texten efter att Skolverket lämnat över den slutgiltiga förslagstexten till regeringen. En av dessa förändringar var tillägget "som integrerar omsorg och lärande" (Färdiga läroplanstexten, rad 12–14), kan ses som ett sätt att föra in inslag av en omsorgsbetonad socialpedagogisk kod i en text som domineras av den tongivande utbildningspedagogiska koden.

Rösterna från arbetsgruppen och projektgruppen indikerar att formulerandet av läroplanstexten var kraftigt styrd av vissa på förhand givna regler, och att återkommande förslag till förändringar och förtydliganden inte kunde tas hänsyn till. Skolverket hade tydliga ramar som de arbetade utifrån och en tydlig agenda. Det var sannolikt så att en del av de som deltog i arbetet med att formulera läroplanen (i arbetsgruppen, referensgruppen eller inkom med kommentarer genom webbenkäten eller på annat sätt), *inte* upplevde att de fick gehör för sina synpunkter. Skolverket efterfrågade synpunkter från många olika aktörer, men eftersom vissa saker rörande form och innehåll i texten på förhand var styrta kunde många synpunkter inte höras. Detta torde ha upplevts som ett dilemma för arbetsgruppen som hade i uppgift att "ta hand" om de inkomna kommentarerna. Att Skolverket ändå, trots de ramar som på förhand styrde textens utformning, gick ut brett för att ta in synpunkter och kommentarer kan tolkas som ett sätt att få legitimitet för sina skrivningar.

Förhandlingar om fritidshemmets pedagogiska kod

Under formuleringsprocessen förhandlades det om vilka pedagogiska koder som skulle präglade texten. Tre pedagogiska koder framträdde i förhandlingarna, en utbildningspedagogisk kod, en socialpedagogisk kod

och en fritidspedagogisk kod. Ett genomgående drag i kommentarmaterialet var en vilja att tona ned textens utbildningspedagogiska kod som utmärker en starkt klassificerad och inramad verksamhet till förmån för formuleringar som stärker textens socialpedagogiska och fritidspedagogiska kodning som utmärker fritidshemmets svagt klassificerade och inramade verksamhet. Detta tog sig uttryck i kommentarer om behov av att i texten förtydliga fritidshemmets arbete med sociala relationer och omsorg (vilket jag tolkar som socialpedagogisk kod) samt förtydliganden om att fritidshemmets undervisning utgår från elevernas intressen, behov och lekar samt är grupporienterad och situationsstyrd (vilket jag tolkar som fritidspedagogisk kod). Det tog sig också uttryck i efterfrågan av starkare klassificering gentemot skolan för att gränsdragningen gentemot skolan skulle framträda tydligare i texten. Det senare framkom i kommentarer rörande alla fyra teman men var särskilt framträdande i kommentarer om undervisning och lek. Att eftersträva en starkare klassificering gentemot skolans verksamhet kan förstås som ett uttryck för att värna fritidshemmets egenart gentemot skolan – ett värnande av vad som uppfattas som en annan pedagogisk kod än den som präglar skolan. Bernstein har uttryckt det i termer av kategorier och isolering: Om isoleringen mellan två kategorier bryts ”then a category is in danger of losing its identity” (Bernstein, 2000, s. 20). En oro för att fritidshemmets egenart ska försvinna och verksamheten ska tappa sin särprägel gentemot skolan illustreras särskilt väl i kommentarer om att vissa formuleringar i läroplanstexten riskerar att ”skolifiera” fritidshemmet. Detta uttryck förekom ordagrant vid flera tillfällen i kommentarmaterialet. Det förekom även formuleringar med den innebörden även om inte ordet användes explicit i förslagstexterna.

Att värna fritidshemmets egenart tolkar jag i sin tur som ett försök att stärka den egna verksamhetens position gentemot skolan. En svagt klassificerad och inramad verksamhet (fritidshemmet) riskerar underordning i relation till en starkt klassificerad och inramad verksamhet (skolan), eftersom den första har otydligare gränser. Som framträtt i flertalet studier inom det fritidspedagogiska forskningsfältet finns det bland lärare i fritidshem en utbredd upplevelse att befinna sig i en underordnad position i förhållande till skolan (jfr. Ackesjö m.fl., 2019; Andersson, 2013; Hansen, 1999; Hjalmarsson & Löfdahl Hultman, 2015). Detta tog sig i kommentarmaterialet uttryck i eftersträvandet av tydlig åtskillnad gentemot skolan, för att, som jag tolkar det, stärka den egna verksamhetens identitet och maktposition relativt skolan.

De två koderna (socialpedagogisk och fritidspedagogisk kod) som identifierats jämte den utbildningspedagogiska koden har renodlats i

analysen, men är delvis överlappande. Noteras bör här att i tidigare forskning används oftast socialpedagogisk diskurs som innefattande vad jag i denna studie benämner fritidspedagogisk kod (t.ex. Boström & Berg, 2018; Haglund, 2016; Lager, 2018a). Socialpedagogisk och fritidspedagogisk kod överlappar i den här studien också i vissa fall den utbildningspedagogiska koden. Den betoning på elevers delaktighet och inflytande betraktar jag exempelvis, som framgått i analysen, som ett uttryck för en fritidspedagogisk kod. Elevers delaktighet och inflytande representerar dock samtidigt ett kunskaps- och värdeområde som sedan länge funnits med i skolans läroplan och som därför också kan sägas ha en utbildningspedagogisk kodning. Läroplanens utbildningspedagogiska kodning ger visst utrymme för elevers delaktighet och inflytande. Delaktighet och inflytande kan dessutom ses som uttryck för en socialpedagogisk kod eftersom arbetet med delaktighet och inflytande i fritidshemmet kan omfatta såväl social som politisk delaktighet (jfr. Elvstrand, 2020), vilket också framkom i kommentarmaterialet. En del kommentarer om (social) delaktighet knöt därför an till fritidshemmets arbete med sociala relationer. Begreppen delaktighet och inflytande, som inslag i en socialpedagogisk respektive fritidspedagogisk kod, har rötter i det pedagogiska program som Socialstyrelsen tog fram för fritidshemsverksamheten på 1980-talet, vilket utgick ifrån Socialtjänstlagens nyckelbegrepp demokrati, solidaritet, jämlikhet, ansvar och trygghet (Andersson, 2020).

Det dominerande mönstret i kommentarmaterialet var, som beskrivits ovan, att tona ned textens utbildningspedagogiska kod och efterfråga en stark klassificering gentemot skolan för att tydliggöra fritidshemmets identitet i relation till skolan. Men det fanns också de som förespråkade motsatsen, väl illustrerat i citatet att undvika ”en onödig separering mellan verksamheterna när nu läroplanen är ’allas’” (Andra förslagstexten, kommentar, forskare, arbetsgruppen). Denna linje tycks ha drivits av Skolverket (genom projektgruppen). De som ville undvika en tydlig separering mellan verksamheterna tyckte det var bra att begreppet undervisning användes genomgående och att lek ”insorterades” under undervisning och lärande. Detta utmärker också den slutgiltiga texten. I texten används genomgående begreppet undervisning, och det mesta som tas upp beskrivs med undervisning som huvudbegrepp. Detta illustrerar att den utbildningspedagogiska koden är stark, men att den också, som framgått ovan, kompletterats med socialpedagogiskt och fritidspedagogiskt kodade begrepp och formuleringar. Analysen indikerar att Skolverket hade stort inflytande över slutprodukten och var stark företrädare för den utbildningspedagogiska koden.

Undervisningsbegreppet var centralt i förhandlingarna om hur läroplanstexten skulle formuleras och ”kodas”. Detta ligger i linje med andra studier där fritidshemmets del i Lgr 11 studerats. Enligt Haglund (2016) är detta första gången begreppet undervisning på ett tydligt sätt används för att beskriva de processer som väntas ske i fritidshemmets verksamhet vilket tyder på en förändring i diskursen om fritidshemmet (jfr. Haglund, 2016). Att det rör sig om flera parallella diskurser framträder också i studier av tidigare policydokument. I Gustafsson (2003) framkommer att det vidgade undervisningsbegreppet introducerades i de statliga utredningarna *Skola för bildning* (SOU 1992:94) och *Växa i lärande* (SOU 1997:21) i syfte att underlätta integreringen av förskoleklass, fritidshemmet och skolan. Gustafsson visar på att uttrycket ”det vidgade undervisningsbegreppet” användes för att förändra synen på kunskap och lärande och innefatta även exempelvis situerat lärande och social praktik som relaterar mer till förskoleklassens och fritidshemmets verksamheter. Samtidigt representerade det vidgade undervisningsbegreppet en ”diskursiv mix” av olika diskurser och genom detta uppstod tveksamheter om hur begreppet skulle uttolkas (Gustafsson, 2003, s. 171).

7. Realiseringsarenan

I detta kapitel redovisas analysen av de intervjuer som genomfördes i tre olika kommuner. Analysen fokuserar hur informanterna tolkar innehållsområdena undervisning, lek, delaktighet och inflytande samt sociala relationer, hur de tolkar införandet av läroplanstexten samt hur de beskriver att de omsätter den i praktiken. Kapitlet inleds med en beskrivning av de skolor och fritidshem där besök och intervjuer genomförts. Därefter följer resultatredovisningen av intervjuerna med verksamhetschefer¹⁰, rektorer och fritidshemspersonal redovisade i tre resultatavsnitt: hur de tolkar innehållsområdena, hur de tolkar och uppfattar införandet av läroplansdelen samt hur de beskriver att de omsätter fritidshemmets läroplansdel i praktiken, där det sista avsnittet ger stort utrymme åt ramfaktorers påverkan. Kapitlet avslutas med ett kommenterande och syntetiserande avsnitt med rubriken ”Pedagogisk kod, legitimitet och maktordningar”.

Strandskolan och Vikenskolan

Strandskolan och Vikenskolan ligger i Sjöstad och tillhör kommungruppen pendlingskommun med närhet till en storstad. När del fyra i Lgr 11 skulle implementeras i Sjöstad anställdes en fritidshemsutvecklare på 20 procent under ett år för att arbeta med implementeringsarbetet. All fritidshemspersonal deltog inte i de kommunövergripande implementeringsaktiviteterna, men implementeringsinsatser genomfördes även på skol-/områdesnivå, vilka möjliggjorde ett bredare deltagande. Det var vanligtvis rektor som höll i dessa diskussioner.

Strandskolan har drygt 100 elever från förskoleklass till och med årskurs tre. Skolan byggdes och invigdes i början av 1990-talet och ligger i ett bostadsområde med villor och radhus. På Strandskolan finns tre fritidshem. Det fritidshem jag besökte hade vid tiden för datainsamlingen cirka 40 elever i årskurs två och tre inskrivna. Fritidshemmet har en egen lokal ungefär lika stor som ett halvt klassrum, och i dess anslutning två mindre rum som används av fritidshemmet på eftermiddagarna, men som

¹⁰ Jag har genomgående valt att titulera tjänstepersonerna med kommunövergripande ansvar för fritidshemmen för verksamhetschef, även om det i realiteten finns olika titlar för detta i olika kommuner.

också ibland används som grupprum för skolans undervisning under skoldagen. Fritidshemmet använder sig av klassrummen när de står tomma under eftermiddagstid.

Fritidshemspersonalen på Strandskolan samverkar med varsin klasslärare och finns med i klassrummet en stor del av skoldagen. Det finns ingen avsatt tid när de båda yrkesgrupperna kan träffas för att diskutera och planera det gemensamma arbetet. Fritidshemspersonalen ansvarar under skoltid för rastverksamheten. Det innebär att de är ute med eleverna på skolans alla raster, där de initierar och ansvarar för olika rastaktiviteter.

På Strandskolan genomfördes två intervjuer, en intervju med den rektor som hade ansvar för fritidshemmets verksamhet och en gruppintervju med fritidshemspersonal. Rektorn var utbildad fritidspedagog och hade tidigare arbetat som fritidspedagog. I gruppintervjun deltog tre personal, två som arbetade i det fritidshem jag besökte, samt en personal som arbetade på ett annat av skolans fritidshem (med elever från en klass i årskurs ett och en klass i årskurs två). En av de intervjuade var utbildad barnskötare och hade mer än 40 års yrkeserfarenhet (Fritidshemspersonal 1, Strandskolan). Den andra personen var utbildad fritidspedagog och hade arbetat i yrket i nästan 20 år (Fritidshemspersonal 2, Strandskolan). Den tredje personen hade arbetat på fritidshem i tio år och utbildade sig vid tiden för datainsamlingen till lärare i fritidshem (Fritidshemspersonal 3, Strandskolan).

Vikensskolan är en skola med cirka 300 elever från förskoleklass till årskurs fem. Skolan ligger i ett område där det finns både hyreshus och områden med villor och radhus. Det finns totalt tio fritidshem på skolan. Det fritidshem som jag besökte, fritidshemmet för eleverna i årskurs två, har närmare 70 elever inskrivna, och samlar alla skolans elever i årskurs två. Här arbetar fem personal. Fritidshemmet har sina lokaler i ett stort hemvist. Vanligtvis nyttjar inte fritidshemmet klassrummen efter skoltid, men vid tillfället för fältarbetet fanns ett klassrum ledigt för fritidshemmet att nyttja.

På Vikensskolan är fritidshemspersonalen kopplad till varsin klass och arbetar delar av skoldagen i klassrummet tillsammans med klassläraren. Det finns inplanerade rastaktiviteter varje dag och dessa aktiviteter ansvarar en person i skolans fritidshemspersonal för enligt ett rullande schema. Övrig fritidshemspersonal finns ute på rasterna för att stötta eleverna i det sociala samspelet, men de har inte ansvar för de planerade aktiviteterna.

På Vikenskolan genomfördes två intervjuer, en med rektorn som var ansvarig för fritidshemmets verksamhet och en gruppintervju med fritidshemspersonal. Rektorn var utbildad fritidspedagog och hade arbetat som rektor på skolan i knappt fem år. Gruppintervjun genomfördes med fem personal som alla arbetade vid samma fritidshem. Två av dem var utbildade barnskötare med 30 (Fritidshemspersonal 1, Vikenskolan) respektive 40 (Fritidshemspersonal 2, Vikenskolan) års yrkeserfarenhet. Den tredje var förskollärare med närmare 40 års yrkeserfarenhet (Fritidshemspersonal 3, Vikenskolan). Den fjärde var utbildad lärare i fritidshem (Fritidshemspersonal 4, Vikenskolan) med några års erfarenhet av arbete i fritidshem. Den femte personen som deltog i gruppintervjun saknade pedagogisk utbildning och hade endast kort erfarenhet av arbete i fritidshem (Fritidshemspersonal 5, Vikenskolan).

Enbärsskolan och Hjortronskolan

Enbärsskolan och Hjortronskolan ligger i Bärköpings kommun som tillhör kommungruppen större stad. I Bärköpings kommun gavs en grupp rektorer i uppdrag att introducera och implementera den nya läroplansdelen. I detta syfte anordnades seminarier för alla rektorer i kommunen. I samarbete med huvudortens lärosäte anordnades även en seminariereserie för rektorer och fritidshemspersonal, där introduktionen av fritidshemmets läroplansdel ingick som ett inslag. All fritidshemspersonal deltog dock inte i de kommunövergripande implementeringsaktiviteterna, men implementeringsinsatser genomfördes även på skol-/områdesnivå.

Enbärsskolan är en skola med cirka 400 elever från förskoleklass upp till och med årskurs tre. Skolan ligger i ett bostadsområde som till största del består av hyreshus. Det finns fyra åldersblandade fritidshem på skolan. Ett fritidshem hade vid tidpunkten för datainsamlingen ungefär 35 elever inskrivna, medan de övriga hade mellan 70–80 inskrivna elever. På Enbärsskolan besökte jag de tre större fritidshemmen med elever från förskoleklass till årskurs tre. Alla tre hade fem personal anställda. Fritidshemmen delar lokaler med skolan. Vissa rum används främst av fritidshemmet men nyttjas också vid behov av skolan under skoldagen. Däremot använder inte fritidshemmet klassrum eller skolans grupprum under fritidshemstid.

Sedan en tid tillbaka arbetar Enbärsskolan med ett så kallat tvålärarsystem utifrån idén att det i varje klass ska finnas två klasslärare anställda och att det inte ska finnas behov av fritidshemspersonal i

klassrummet under skoltid. Då detta system var under uppbyggnad vid tiden för datainsamlingen fanns fortfarande behov av fritidshemspersonal i någon enstaka klass. Merparten av fritidshemspersonalen samverkar dock med skolan och skolans lärare på andra sätt än att hjälpa till i klassrummet. En av fritidshemspersonalen ansvarar exempelvis för verksamheten under skoldagens raster, hon planerar rastaktiviteter och ser till att det finns vuxna utspridda på olika delar av skolgården. Två andra samverkar med skolan genom att erbjuda alla klasser i årskurs två ett planerat program i skolskogen utifrån skolans läroplan. Skolan planerar för utökad möjlighet för fritidshemspersonalen att erbjuda planerade pass under skoldagen bland annat innehållande arbete med skolgemensamma temaarbeten samt lärande för hållbar utveckling.

På Enbärsskolan genomfördes två intervjuer, en med rektorn och en gruppintervju med fritidshemspersonalen. Rektorn var utbildad grundskollärare och hade arbetat som rektor inom förskola och grundskola innan hon började på Enbärsskolan. Gruppintervjun genomfördes med tre personal tillhörande skolans tre större fritidshem. En av de intervjuade var utbildad fritidspedagog och hade arbetat som det i nästan 20 år (Fritidshemspersonal 1, Enbärsskolan). Den andra personen var utbildad idrottslärare och hade cirka 15 års erfarenhet av den yrkesrollen, och hade nu arbetat i fritidshem i två år (Fritidshemspersonal 2, Enbärsskolan). Den tredje personen var utbildad lärare i fritidshem och hade vid tiden för datainsamlingen arbetat i sju år, varav två år på Enbärsskolan (Fritidshemspersonal 3, Enbärsskolan).

Hjortronskolan är en skola med cirka 450 elever från förskoleklass till årskurs sex. Skolan ligger i ett bostadsområde som till största del består av villor och radhus. Det finns totalt fem fritidshem på skolan. Fritidshemmen organiseras på så sätt att alla elever i en årskurs är inskrivna i samma fritidshem, bortsett från de äldsta eleverna där elever från årskurs fyra och fem utgör en fritidshemsgrupp. Fritidshemmen för eleverna i förskoleklass och lågstadiet har elever från tre olika klasser. På Hjortronskolan besöktes två fritidshem, ett för elever i årskurs ett och ett för elever i årskurs två, båda med mellan 50–60 elever. På respektive fritidshem arbetar tre fritidspedagoger. Båda fritidshemmen har små hemvistliknande lokaler och eftersom lokalerna är små använder det ena fritidshemmet både klassrum och gruppum under fritidshemstid, medan det andra fritidshemmet delar in elevgruppen i tre mindre grupper som växlar mellan att vara inomhus, ute på skolgården och i skogen.

Fritidshemspersonalen på Hjortronskolan var kopplade till varsin klass och arbetade delar av skoldagen i klassrummet tillsammans med

klassläraren. Fritidshemspersonalen hade totalt sex timmar planeringstid per person och vecka, och planerade och förberedde fritidshemmets verksamhet i huvudsak individuellt. Det fanns ingen schemalagd planeringstid tillsammans med övrig fritidshemspersonal eller med den klasslärare de samarbetade med.

På Hjortronskolan genomfördes två intervjuer, en med rektorn och en gruppintervju med fritidshemspersonal. Rektor hade arbetat som grundskollärare i tio år och som rektor i femton år. Gruppintervjun genomfördes med fem fritidspedagoger som arbetade på fritidshemmen för eleverna i årskurs ett och två. Alla fem hade genomgått fritidspedagogutbildning men hade olika lång erfarenhet i yrket. Tre av dem hade mellan 30 och 40 års erfarenhet i yrket (Fritidshemspersonal 1, 2, 3, Hjortronskolan). De två med nyast utbildning och minst yrkeserfarenhet utbildade sig under 1990-talet och hade vid tiden för datainsamlingen arbetat ungefär 20 år (Fritidshemspersonal 4 och Fritidshemspersonal 5, Hjortronskolan).

Björkskolan och Aspskolan

Björkskolan och Aspskolan ligger i Lövberga som tillhör kommungruppen mindre stad/tätort. I Lövberga arbetade en utsedd arbetsgrupp med implementeringen av den nya läroplansdelen i samarbete med ett befintligt fritidshemsnätverk. Nätverksträffarna i Lövberga utmynnade i att det togs fram en gemensam mål- och ansvarsbeskrivning för hela kommunens fritidshemsverksamhet som tog sin utgångspunkt i den nya läroplansdelen.

Björkskolan är en skola med ungefär 200 elever från förskoleklass till årskurs sex. Skolan är belägen på landsbygden strax utanför centralorten i kommunen och de kringliggande bostäderna är uteslutande villor. På Björkskolan finns ett fritidshem med närmare 100 elever inskrivna, de flesta från förskoleklass upp till och med årskurs fem. Fritidslokalerna består av flera olika rum som inretts för olika funktioner och som delas med förskoleklassen. Lokalerna ger ett slitet intryck och är i vissa fall spartanskt utrustade.

På Björkskolans fritidshem organiseras verksamheten genom att olika personer ansvarar för olika delar av verksamheten. Lärarna i förskoleklass tar emot eleverna på morgonen tillsammans med fyra elevassistenter som arbetar i skolan på förmiddagarna och på fritidshemmet på eftermiddagarna. Två barnskötare som arbetar deltid och börjar sin

arbetsdag vid halv elva tiden på förmiddagen är de som ansvarar för planeringen av fritidshemmets eftermiddagsverksamhet samt skollovens fritidshemsverksamhet. På eftermiddagarna arbetar barnskötarna tillsammans med elevassistenterna. Då är eleverna uppdelade i två grupper med tillgång till varsin halva av fritidshemslokalerna. Efter mellanmålet är eleverna alltid ute en stund, och efter utevistelsen, när eftermiddagsaktiviteterna börjar, får eleverna gå mellan de två fritidshemslokalerna. Tre dagar i veckan håller de två barnskötarna även i rastaktiviteterna på skolans lunchrast. I det arbetsrum där de två barnskötarna planerar skolans fritidshemsverksamhet finns en grovplanering för föregående termin uppsatt där verksamhetens olika aktiviteter kopplas till det centrala innehållet i fritidshemmets läroplansdel. En gång i månaden har de kvällsmöte med all fritidshemspersonal på skolan.

På Björkskolan genomfördes två intervjuer, en med rektorn och en gruppintervju med fritidshemspersonal. Rektorn var utbildad grundskollärare och var inne på sitt andra år som rektor. I gruppintervjun deltog tre personer. Två av dem var barnskötare med närmare 40 års yrkeserfarenhet. Den ena barnskötaren hade tidigare arbetat i förskolan under många år men hade de senaste fyra åren arbetat på fritidshem (Fritidshemspersonal 1, Björkskolan), och den andra hade arbetat på fritidshem i tjugo år (Fritidshemspersonal 2, Björkskolan). Den tredje personen var utbildad förskollärare och arbetade på fritidshemmet på morgonen och resten av arbetsdagen i förskoleklass. Hon hade sammanlagt 12 års yrkeserfarenhet (Fritidshemspersonal 3, Björkskolan).

Aspskolan är en skola med lite drygt 200 elever från förskoleklass upp till årskurs sex. Skolan är belägen i en stadsdel i Lövberga som har blandad bebyggelse med både flerfamiljshus och villor. Det finns totalt tre fritidshem på skolan, och jag besökte förskoleklassens fritidshem och fritidshemmet för eleverna i årskurs två till och med fyra. Förskoleklassens fritidshem hade cirka 25 elever inskrivna och fritidshemmet för årskurs två till sex hade cirka 45 elever inskrivna. Totalt är knappt 100 elever inskrivna fördelat på de tre olika fritidshemmen. Förskoleklassens fritidshem använder förskoleklassens lokaler under fritidshemstid, medan fritidshemmet för årskurs två till och med fyra har egna lokaler, däribland ett till ytan mindre hemvistliknande rum. Lokalerna för fritidshemmet med flest antal elever, eleverna från årskurs två till fyra, är till ytan mycket små. Detta gör att de planerar och genomför mycket verksamhet i den närliggande gymnastiksalen alternativt ute på skolgården och ibland används även bord i matsalen för skapande verksamhet. Aspskolans fritidshemspersonal har utarbetat en

verksamhetsplan där de haft fritidshemmets läroplansdel som utgångspunkt. De hade även arbetat fram en folder som beskriver fritidshemmets uppdrag för vårdnadshavarna. Vid tiden för datainsamlingen var den inte förnyad sedan fritidshemmets läroplansdel trätt i kraft vilket gjorde att den baserade sig på skollagen och läroplanens första och andra del.

På Aspskolan organiseras fritidshemsverksamheten på så sätt att fritidshemspersonalen samarbetar med en lärare, och arbetar i skolan med den läraren i klassrummet under skoldagen. Några av dem har särskilda uppdrag. En i fritidshemmets personalgrupp är till exempel ansvarig för hela skolans rastverksamhet och en annan undervisar i ett skolämne som hon är behörig att undervisa i. Eftermiddagen inleds med att eleverna kommer till fritidshemmen och personalen prickar av och småpratar med eleverna. Före mellanmålet är det utevistelse och efter mellanmålet sker olika av personalen planerade aktiviteter.

På Aspskolan genomfördes två intervjuer, en med rektorn och en gruppintervju med fritidshemspersonal. Rektorn är utbildad grundskollärare och har arbetat som rektor i fem år. Gruppintervjun genomfördes med två personer som arbetar på fritidshemmet för förskoleklassen och en som arbetar på fritidshemmet för elever i årskurs två till och med fyra. En av de intervjuade har många års erfarenhet av arbete som lärare i grundskolan, men har de senaste åtta åren arbetat på fritidshem (Fritidshemspersonal 1, Aspskolan). Den andra personen är utbildad förskollärare med många års erfarenhet av arbete i förskola och förskoleklass, och har de senaste tio åren arbetat på fritidshem (Fritidshemspersonal 2, Aspskolan). Den tredje personen saknar pedagogisk utbildning (Fritidshemspersonal 3, Aspskolan).

När jag citerar fritidshemspersonal kommer jag i fortsättningen att förkorta fritidshemspersonal (Fp) när jag hänvisar till de olika personernas utsagor, exempelvis (Fp1, Strandskolan).

Undervisning, lek, delaktighet och inflytande samt sociala relationer

Undervisning

Undervisning i fritidshemmet tolkades på olika sätt av de intervjuade. Tolkningarna kan grovt delas in i två kategorier: 1) undervisning motsvarar planerade och lärarledda aktiviteter som syftar till lärande av

något slag, 2) undervisning kan motsvara både planerade aktiviteter och situationer som uppkommer spontant. Båda tolkningarna fanns representerade på samtliga skolor.

De som företrädde den första tolkningen ansåg att begreppet förde tankarna till lärarledda och lärarinitierade aktiviteter tillhörande skolans praktik som inte är vanliga i fritidshemmet. Undervisningsliknande aktiviteter i fritidshemmet kunde förekomma exempelvis i samband med skapande aktiviteter där motivet eller materialet är förutbestämt av pedagogen som håller i aktiviteten. Verksamhetschefen i Bärköping uttryckte det som att undervisning ska initieras av läraren eller pedagogen för att det ska "räknas" som undervisning. Det är, sade hon, "pedagogernas intentioner, planering, syfte och anpassningar till just dom eleverna man har" och inte aktiviteten i sig som avgör om något är att betrakta som undervisning eller inte (Verksamhetschef, Bärköping). Spontan elevinitierad lek eller andra situationer där lärande uppstår spontant inkluderades således inte i denna förståelse av undervisning.

Fp 1: För mig är det liksom solklart, undervisning det är en lärarledd lektion, det tycker jag [fortfarande] är undervisning.

Fp 2: [...] undervisning är mer klassrumsstyrt, lärande skulle jag vilja kalla det vi sysslar med på fritids. (Strandskolan)

De som förstod undervisning på detta sätt kopplade samman undervisning med utvärdering och bedömning av elever. Detta togs bland annat upp av rektorn i uttalanden som: "sen det här med att man ska gå in och bedöma, alltså kliva in och göra undervisning, jag tycker inte det. Jag får inte ihop det riktigt där" (Rektor, Strandskolan). Rektorn kände sig obekvämd med begreppet undervisning trots att det sedan många år använts för att beskriva fritidshemmets verksamhet. Hon kände sig också osäker på hur hon i sitt pedagogiska ledarskap förväntas förhålla sig till undervisning i fritidshemmet. Hon berättade i detta sammanhang om en situation som uppstod när två nyutexaminerade lärare i fritidshem anställdes på skolan för några år sedan. De två nyanställda ville att undervisning i det praktiskt estetiska ämne de utbildat sig i skulle ingå i deras tjänster, något som rektorn och övrig personal på skolan inte ansåg var förenligt med hur de tolkade fritidshemmets uppdrag i fritidshemmets läroplansdel. Rektorn beskrev det som att de nyutexaminerade "ville kliva in och ta över undervisning helt enkelt" och att det blev "krockar" både med personal och med henne som rektor: "Du kan inte undervisa, alltså som en lärare. Det är två helt olika utbildningar" (Rektor, Strandskolan).

De som företrädde den andra tolkningen ansåg att undervisning inkluderar både planerade lärarledda lärandeaktiviteter och det mer situationsstyrda lärandet, det vill säga situationer som inte är planerade och lärarledda. En i personalgruppen på Strandskolan som vid tiden för datainsamlingen utbildade sig till lärare i fritidshem beskrev undervisning som något som sker ”hela tiden” och exemplifierade med det situationsstyrda lärande som uppstår när en pedagog fångar en elevs intresse för något, exempelvis något i naturen, och skapar dialog och lärande i stunden.

Ja, [...] min första tanke blir ju också den styrda situationen, men samtidigt vill jag ju inte tolka undervisning i fritidshemmet som [enbart] en sån situation utan jag vill snarare se det här tysta, det som sker hela tiden [...] om man ser nån som har hittat en skalbagge och man dyker in där och för en liten dialog kring den här skalbaggen och reflekterar över var den kommer ifrån och vad den äter och var den bor blir ju också ett undervisningstillfälle liksom, men också den vi har varit inne på den sociala biten där finns ju väldigt mycket som man ändå skulle kunna klassa som undervisning i och med att vi nästan har ett mål att sträva efter vad vi vill att eleverna ska lära sig och kunna liksom. Å, det är ju inte så att vi sitter liksom bakom ett skrivbord och pekar på en tavla att så här funkar det. (Fp 3, Strandskolan)

Liknande resonemang fördes även vid gruppintervjuerna på andra skolor.

Fp 3: Undervisning för mig det är ju hela tiden.

Fp 1: Lärande.

Fp 5: Allt från lekar till matematik till ja men göra bilder, att säga regler [och] alltså följa dom...

Fp 2: Ja, jag håller med undervisning det är allt, [från] det första samtalet på morgonen nästan alltså, ...mobilen, glöm inte att komma in och säg hej, när klockan ringer vad ska du göra då? Alltså det börjar ju nästan lärandet starar ju [...]

Fp 4: När de kommer innanför dörren. (Vikensskolan)

Gemensamt för båda tolkningarna var att fritidshemmets undervisning skiljer sig från skolans undervisning. Ett sätt att beskriva det på var att fritidshemmet ”ska förstärka den undervisning som sker i skolan men på

ett annat sätt” (Verksamhetschef, Lövberga). En i personalgruppen på Enbärsskolan som var utbildad fritidspedagog uttryckte det som att fritidshemmets undervisning ”inte [är] det här att man står och förmedlar någonting” (Fp 1, Enbärsskolan). Andra beskrivningar var att undervisning i fritidshemmet uppstår i stunden, det sker i mötet mellan elever och fritidshemspersonal i olika situationer och på många olika sätt både enskilt och i grupp samt både planerat och oplanerat, men även att undervisning sker när en vuxen är ”närvarande” och ”gör något” eller ”undersöker” något ”tillsammans” med eleverna (Fp 1 Enbärsskolan). Ytterligare en vanlig beskrivning var att framställa undervisning i fritidshemmet som lekfull. Rektorn på Enbärsskolan uttryckte det som att det är utifrån leken ”vi bygger våra undervisningssituationer” (Rektor, Enbärsskolan) och verksamhetschefen i Lövberga uttryckte det som att leken är fritidshemmets ”viktigaste verktyg” i undervisningen, att det är genom leken som fritidshemmet kompletterar grundskolans undervisning. Leken används för att ”angripa olika frågeställningar som är rätt allvarliga fast på ett lättsamt sätt liksom” (Verksamhetschefen, Lövberga). Genom leken får eleverna möjlighet till lärande i många olika sammanhang.

Fp 1: Men leken är väl en betydande, genom leken så kan man ju,

Fp 3: Få in så mycket. Ja. Till exempel när de leker restaurang vad mycket de får in där av matematik, att de kanske räknar, att de gör pengar och skriver menyer, alltså så mycket och provar olika roller. (Björkskolan)

Undervisning i fritidshemmet framträder i dessa beskrivningar som en svagt klassificerad och inramad verksamhet som liknar det som beskrivs som inbäddad undervisning av Ackesjö och Haglund (2021), det vill säga att undervisningen i fritidshem inkorporeras i verksamhetens rutiner och vardagliga aktiviteter. Fritidshemmets undervisning ”blir på ett annat sätt” (Fp 2, Björkskolan) och den bedrivs ”på ett lekfullt sätt och på ett vardagligt [sätt]” (Fp 1, Björkskolan).

Något annat som framhölls som utmärkande för fritidshemmets undervisning var att den tar sin utgångspunkt i elevernas intressen.

Det måste vara barnens och elevernas egna initiativ och nyfikenhet som, så att säga, styr hur man som pedagog ser till att få in dom här momenten och dom här områdena [punkterna under centralt innehåll] i verksamheten och synliggöra det för eleverna. (Verksamhetschef, Sjöstad)

Vi kanske lägger upp det på ett sätt och sen influeras det med elevinflytande utifrån fritidsråd eller andra grejer. Och jag tänker att det ju utifrån den där nyfikenheten som vi ska på något sätt kunna få våra elever att bygga vidare på ett lärande, och då är det ju nästan grunden i vår verksamhet skulle jag säga. (Rektor, Vikenskolan)

Användningen av begreppet undervisning för att beskriva fritidshemmets verksamhet ansågs statushöjande för fritidshemmet. Undervisningsbegreppet hjälper till att ”lyfta” fritidshemmets verksamhet och visa på att det ”inte bara handlar om förvaring, omsorg [...], utan det handlar också om att man är på fritidshemmet för att lära sig något” (Verksamhetschefen, Lövberga).

Men man såg också risker med användningen av begreppet. En risk som framhölls var att fritidshemmet skulle komma att likna skolan, att begreppet ”leder tankarna till någonting som är mer skolliknande” (Verksamhetschef, Sjöstad), att ”nu ska vi undervisa, då sätter vi dem i en skolbänk” (Rektor, Hjortronskolan). Med en frekvent användning av begreppet finns, som en av de intervjuade uttryckte det, en risk att ”[fritidshemmet] ska bli en eftermiddagsskola” (Verksamhetschef, Sjöstad). De befarade vidare att bruket av begreppet undervisning skulle medföra mindre utrymme för elevernas egna initiativ. De befarade också att fritidshemmets omsorgs- och värdegrundsarbete skulle behöva stå tillbaka.

Nä, men i stället för att vi ska efterlikna skolan [och] heta undervisning... för undervisning har ju också frångått det här omsorgsarbetet som man faktiskt också gör... det försvinner mer och mer fast barnen är mer och mer i skolan och på fritids. (Fp 4, Vikenskolan)

Av intervjuerna framgick att bruket av begreppet undervisning påverkat hur de själva tänker om den egna verksamheten.

[De] senaste åren tänker man mer att det är undervisning vi bedriver. Omsorgs delen är också stor men undervisningen tar större fokus eller får ta större fokus och vi får uttrycka att vi har en undervisning. (Fp 5, Hjortronskolan)

Sammanfattningsvis förknippades undervisningsbegreppet främst med skolans starkt klassificerade och inramade verksamhet. Men de intervjuade hade också, i olika utsträckning, omtolkat det till att passa den egna svagare klassificerade och inramade verksamheten. De som

förknippade undervisningsbegreppet med skolans starkt klassificerade och inramade verksamhet gjorde tolkningen att undervisning passar som beskrivning för planerade lärarledda aktiviteter. De uppfattade begreppet som starkt utbildningspedagogiskt kodat och min tolkning är att de befarade att en utbredning av begreppet undervisning skulle medföra att elevernas inflytande skulle minska och inramningen av fritidshemmets verksamhet stärkas.

De som hade omtolkat undervisningsbegreppet till att passa fritidshemmets svagt klassificerade och inramade verksamhet var främst de informanter som hade en pedagogisk högskoleutbildning med inriktning mot fritidshem. De informanter som hade omtolkat undervisningsbegreppet och gett det en vidare innebörd, ansåg att det passade att beskriva även lärandesituationer som uppkommer spontant i en svagt klassificerad och inramad verksamhet som fritidshemmet. De omtolkade det utbildningspedagogiskt kodade begreppet undervisning och "laddade det" med en fritidspedagogisk kod.¹¹ De "kodade om" undervisning till en lekbaserad och lekbetonad aktivitet som utgår från elevers intressen. De tolkade undervisning som något som också hör hemma i en socialpedagogiskt och fritidspedagogiskt kodad verksamhet.

Lek

De personer som intervjuats på realiseringsarenan gav uttryck för att leken "genomsyrar allt" de gör i fritidshemmet, och att det i fritidshemmet förekommer både fri lek, lärarplanerad och lärarstyrd lek. En del tolkade läroplanstexten som att båda dessa typer av lek hör hemma i fritidshemmet, det vill säga lek med både svag och stark inramning. Ett fåtal av de intervjuade tolkade dock läroplanstexten som att lek i fritidshemmet endast avser den planerade lärarstyrda och starkare inramade leken. Rektorn på Björkskolan beskrev det som "styrd lek med aktiviteter som är genomtänkta". Rektorn på Aspskolan uttryckte å sin sida till exempel att det "inte bara ska vara lek" utan att det ska finnas en struktur och ett "planerat fokus på lärande" samtidigt som det ska "ske med leken som bas, att man får det praktiska". Rektorn på Björkskolan beskrev dock den fria leken som delvis problematisk: "Lek är inget problem det är ett jättebra sätt att lära sig att leka. Men den fria otämjda leken är det som är problemet" (Rektor, Björkskolan). Rektorn ansåg med andra ord att leken i fritidshemmet ska ha en starkare inramning än vad den fria leken traditionellt har.

¹¹ Fritidspedagogisk kod definieras i kapitel 6 och handlar om att fritidshemmets undervisning tar sin utgångspunkt i elevernas intressen, behov och lekar samt är grupporienterad och situationsstyrd.

Av intervjuerna framkom att integreringen av lek och undervisning inte upplevdes framgå tillräckligt tydligt i läroplanstexten. I stället ansåg flera av de intervjuade att lek och undervisning beskrevs som olika aktiviteter, vilket uttrycktes på följande vis i en av gruppintervjuerna: ”Som det här med estetiska uttrycksformer alltså, antingen leker vi eller så har vi bild eller så har vi musik, men alltså, leken genomsyrar ju allt” (Fp 4, Vikenskolan).

Informanterna gav uttryck för uppfattningen att leken, generellt sett, fått för lite utrymme i fritidshemmets läroplanstext. Detta uttrycktes bland annat av en ur personalen på Strandskolan med orden: ”Ja, men den [leken] får ju väldigt lite plats egentligen” (Fp 3, Strandskolan). I ett, vad som kan tolkas som ett ironiskt tonfall, sade rektorn på Vikenskolan att hon var ”imponerad över att den [leken] gavs några rader alls”. Fritidshemspersonalen på Strandskolan uttryckte att lekens begränsade utrymme i läroplanstexten kunde bero på läroplanens fokus på det mätbara.

Fp 3: [...] den är ju ganska svår att styra vilket är poängen med leken i och för sig också, men därför är den kanske svår att använda ur ett pedagogiskt syfte där vi då enligt läroplanen ska ha ett mål. För det är svårt för oss att styra målet genom fri lek. Sen finns det ju många vinster med leken absolut. Det finns jättemycket som man kan koppla leken till i kapitlet [och] färdigheter man övar och allt kring sociala kunskaper [och] sådant där absolut, men det är ganska stort fokus på att försöka få till någon form av mätvärden i läroplanen och leken är svår att mäta. Därför kan jag tänka mig att den har en sådan liten plats som den har.

Fp 2: Ja.

Fp 3: Men det är synd. För det är ett väldigt bra redskap att...

Fp 2: Ja, både styrd lek och fri lek, men som du säger även de styrda lekarna är väldigt svåra att mäta.

Fp 1: Ja, det går ju inte riktigt.

Fp 3: Nej, [och] det är ju alltså, det är synd att allting måste kunna gå att få ett mätvärde på något sätt. För att få någon form av värde eller status överhuvudtaget. (Strandskolan)

Med andra ord ansåg personalen på Strandskolan att leken borde ha getts mer utrymme i läroplanstexten. Även fritidshemspersonalen på Vikenskolan menade att lekens centrala roll och betydelse borde ha beskrivits tydligare i läroplanstexten om fritidshemmet:

Fp 4, Vikenskolan: [...] Ja, det hade kunnat stå mer om lek.

Fp 2: Mycket mer.

Fp 4: Som det här med estetiska uttrycksformer alltså, antingen leker vi eller så har vi bild eller så har vi musik, men alltså, leken genomsyrar ju allt. [...]

Fp 2: Jag blir nästan förvånad över att det står så lite [...] För det var ju så himla stort för många år sedan då det här kom på förskolan det här molnet med "Har ni bara lekt i dag?"

Fp 1: Ja. Exakt!

Fp 2: Det var ju så himla stort alltså väldigt omdiskuterat när man verkligen lyfte fram leken.

Fp 1: Ja, men dom här bitarna försvinner ju när det handlar mer om undervisning. (Vikenskolan)

Liknande resonemang framfördes också av personalen på Hjortronskolan:

Nej, den [leken] finns inte med i texten så tydligt som det har varit tidigare kanske eller om vi ser tillbaka hur våran fritidshems-pedagogik, på nåt sätt har leken funnits med där ju som väldigt stor del. Den [leken] är ju inte alls så uttalat tydlig [i fritidshemmets läroplansdel]. Vi tolkar in mer i det just nu när vi sitter och pratar om det, får jag känslan av. (Fp 5, Hjortronskolan)

Fritidshemspersonalen på Enbärsskolan saknade också beskrivningar av vad lek är, "alltså det står ju egentligen inte vad lek är", och där lek trots allt nämns uppfattades texten förenklad och "väldigt diffus" (Fp 3, Enbärsskolan).

Som framredogörelsen ovan visar, var det vanligt att informanterna framhöll att leken genomsyrar allt som görs i fritidshemmet, och som integrerad med undervisningen. En tolkning som jag gör av detta är att

leken, i och med införandet av läroplansdelen, tenderar att få en starkare inramning än vad leken traditionellt haft i fritidshemmet.

Delaktighet och inflytande

Även delaktighet och inflytande visade sig vara ett läroplansinnehåll som uppfattades som viktigt och centralt i fritidshemmets verksamhet. Ett vanligt sätt att arbeta med detta läroplansinnehåll var förslagslådor, där fritidshemspersonalen fångade upp elevernas intressen och önskemål genom att eleverna fick lämna in förslag på aktiviteter.

Fp 4: Den [läroplanen] innehåller ju så mycket. Demokratiskt förhållningssätt.

Fp 2: Ja, inflytande.

Fp 5: [...] Inflytande, vad har jag för inflytande här på fritids? Ja, men jag får välja lek på idrottssalen eller jag får vara med [och] göra slajm. [Och], ja men det kan vara allt möjligt man får vara med på. Vad får just jag göra? [Och] i brevlådan får de lämna förslag. (Vikenskolan)

Ett annat vanligt sätt att arbeta med detta läroplansinnehåll var fritidsråd. På Björkskolan beskrev fritidshemspersonalen att elevernas deltagande i fritidsråden hade resulterat i att fritidshemmet börjat anordna aktiviteter på skolans raster.

Delaktighet och inflytande har vi också försökt jobba mycket med. Att de ska få vara med och dels just det här med fritidsråd att det är grunden till mycket att vi snappar upp deras intressen och, och det har ju lett till att vi har rastaktiviteter. (Fp 1, Björkskolan)

På samma skola hade fritidshemspersonalen, som en del i arbetet med elevers delaktighet och inflytande, också infört en aktivitetstavla där eleverna kunde välja aktiviteter. De aktiviteter som erbjöds eleverna och som presenterades på aktivitetstavlan, som togs fram på basis av elevgruppens intressen och önskemål. Med hjälp av aktivitetstavlan kunde eleverna göra individuella val. Aktivitetstavlan beskrevs som ett verktyg för eleverna att ”styra” vilken aktivitet de deltar i och på så sätt ”ha ett inflytande och delaktighet i verksamheten” (Fältanteckningar, Björkskolan). Eleverna valde aktivitet genom att markera en aktivitet med en magnet med sitt namn på. I och med detta försåg tavlan också

personalen med en överblick av var alla elever befann sig under fritidshemstiden.

Fp 2: Och aktiviteter som barnen är, jag tänkte på de här som barnen styr själv. Det är också en jättebra grej ju.

Fp 1: Och där kom ju också den här aktivitetstavlan till för att de själva ska kunna styra sitt innehåll i dagen liksom. [Och] att vi försöker även få in det här med skapande och det är

Fp 2: Musik och vila, massage, yoga. (Björkskolan)

De intervjuade framhöll, som framgång, delaktighet och inflytande som ett viktigt läroplansmål, och betonade en ambition att fånga upp både elevgruppens intressen och behov, samt att möjliggöra för eleverna att göra individuella val. Delaktighet och inflytande betraktades även som en förutsättning för elevernas trivsel och för att personalen ska kunna ge eleverna en god omsorg ”så att barnen ändå känner att de har en möjlighet att påverka och trivas” (Fp 1, Aspskolan).

Likt leken, beskrevs delaktighet och inflytande genomsyra hela verksamheten på de fritidshem som deltog i intervjuerna på realiseringsarenan. Detta kom till uttryck i utsagor som att ”barnens intressen och [barnens möjlighet att] kunna påverka” präglar allt de gör i fritidshemmet (Fp 3, Hjortronskolan). Rektorn på Enbärsskolan uttryckte det som att arbetet med demokrati utgör ”grunden” i verksamheten, att all den undervisning som bedrevs där tog sin utgångspunkt i elevernas behov, intressen och erfarenheter.

Det viktigaste tycker jag är elevinflytande [...] ”Vadet” tycker jag ska utgå från eleverna och det är ju i alla delar i läroplanen egentligen att det ska utgå från eleverna, men jag tycker att det är extra tydligt i fritidshemmet. Elevinflytande, eller att eleven styr innehållet det tycker jag är centralt [i fritidshemmets läroplansdel]. (Rektor, Björkskolan)

I intervjuerna användes begreppet fritidspedagogik i samband med samtalet om elevers delaktighet och inflytande. Fritidspedagogik framhölls vara ett bättre begrepp än undervisning för att beskriva en verksamhet som utgår ifrån elevers intressen och nyfikenhet och bygger på elevers delaktighet och inflytande. Rektorn på Vikensskolan uttryckte detta i termer av att begreppet fritidspedagogik förmedlar att

fritidshemspersonalen fångar lärandet i stunden och utgår från elevens intressen, nyfikenhet och behov.

En verksamhet som i hög grad bygger på elevers delaktighet, inflytande och intressen tenderar att vara svagt inramad, på så sätt att fritidshemspersonalen inte kan styra över verksamhetens innehåll och upplägg lika påtagligt som i skolans starkt inramade verksamhet där lärarens kontroll kan antas vara starkare. I enlighet med de pedagogiska koder som identifierades i föregående resultatkapitel är det en fritidspedagogisk kod som framträder när informanterna talar om vikten av elevernas delaktighet och inflytande, samt att verksamheten även ska bygga på elevernas intressen.

Sociala relationer

Arbetet med sociala relationer ansågs även det vara ett viktigt läroplansinnehåll i fritidshemmets verksamhet. ”Samspelet med andra” och ”hur man är på ett socialt sätt” (Rektor, Enbärsskolan) ansågs bidra med trygghet och självförtroende hos eleverna, vilket i sin tur beskrevs bidra till att de vågar uttrycka sig och utveckla goda sociala relationer.

Fp 3: Att bara få vara i ett socialt sammanhang utan en massa kringliggande krav [och] det är ju också nånstans en del i vårt uppdrag.

Fp 2: Jag tycker att det är en ganska stor del av vårt uppdrag just den här sociala biten som vi har pratat om, att det är huvuduppdraget. Jag känner lite grann att de andra delarna i det centrala innehållet är mer specifikation av olika inriktningar som man kan göra men den här sociala biten det är vårt huvuduppdrag. (Strandskolan)

Arbetet med sociala relationer upptog en stor del av fritidshemmets verksamhet enligt merparten av de intervjuade. En av Hjortronskolans fritidshemspersonal uttryckte det som att den ”sociala delen för oss är ju stor” (Fp 5). Att träna sig i att interagera med andra beskrevs av fritidshemspersonalen på Björkskolan som en del av fritidshemmets värdegrundsarbete:

Fp 1: Vi jobbar mycket med värdegrunden. Hur vi är mot varandra [...] vi pratar mycket om hur vi är mot varandra.

Fp 2: Ja, om allting egentligen. (Björkskolan)

En allmän uppfattning bland informanterna var att fritidshemmet har en viktig funktion att fylla i värdegrundsarbetet, eftersom skolan inte ansågs arbeta med det sociala lärandet i samma utsträckning som fritidshemmet.

[...] på olika sätt försöka liksom visa vikten av värdegrund. Inte bara här på skolan utan i framtiden. Där tycker jag också just det här med att man tänker också att rasten också är ett lärande där du får in det här så himla, himla mycket. Alltså ja, jag känner att skolan på nåt sätt tappar det där lite grann för att det blir så himla individstyrt, ja men alltså så där resultat [...] så ja man [skolan] har tappat det här [värdegrundsarbetet] mycket. (Fp 1, Enbärsskolan)

Fritidshemspersonalen betraktade därför arbetet med sociala relationer som en viktig del i fritidshemmets kompletterande uppdrag. Rektorn på Hjortronskolan uttryckte det som att fritidshemmet ska komplettera skolan genom ”att utveckla de sociala förmågorna”. Mot bakgrund av detta ansåg alla informanter att arbetet med sociala relationer och relationsskapande borde ha givits mer utrymme i fritidshemmets läroplansdel: ”eftersom det finns i de andra delarna [i läroplanen] hade det ju inte skadat om det även fanns med i vår [fritidshemmets läroplansdel]” (Fp 3, Strandskolan). En utbredd uppfattning bland informanterna var att relationsskapande aktiviteter och socialt lärande utgör en viktig del av grunden i fritidshemmets verksamhet.

Fp 2: [Det borde] vara mer tonvikt på relationsbygge, det är det som är vår grund till allting, vi ska bygga relationer med eleverna, med föräldrarna, med ledning med våra kollegor det tycker jag är fritidshemmets absoluta måste.

Fp 4: Det är grunden. (Vikensskolan)

Personalen på Aspskolan berättade att första gången som de tog del av fritidshemmets läroplansdel reagerade de på vad de uppfattade som avsaknaden av text om det sociala lärandet. De ansåg att texten betonade språk och kommunikation på bekostnad av normer och värden samt det sociala lärandet. När de bekantat sig mer med texten fann de att läroplanstexten även lyfte fram detta .

När vi först började titta på den [fritidshemmets läroplansdel] så tyckte vi ju att det var lite konstigt att man just hade lyft ut språk och kommunikation de här fyra [områdena under centralt innehåll]. Skulle de då vara viktigare? Det var nästan så det kändes. Ska det vara viktigare än det här med normer och värden, som vi tycker är

viktigast? Så reagerade vi ju, men sen så försökte vi ju titta på förmågorna och då är punkt ett, [det om] goda relationer och samarbeta, så då får vi ju in ändå sånt där. Men det kändes som lite annorlunda upplägg på något vis. Så då tyckte vi ju nästan att vi inte kände igen oss. Då var det nästan så här lite panik, men sen då man började sortera begreppen så ser man ju att det ändå sitter ihop. (Fp 1, Aspskolan)

Informanternas sätt att tala om arbetet med sociala relationer tyder på en verksamhet som präglas av en svag inramning. Exempel på detta går att återfinna i utsagor om att fritidshemmets uppdrag till stor del handlar om att eleverna får befinna sig i ett socialt sammanhang, samt att arbetet med sociala relationer genomsyrar allt de gör i fritidshemmet. Att arbeta med elevens samspel och relationer i gruppen förutsätter att personalen arbetar utifrån elevgruppens behov av att utveckla sociala relationer, vilket gör att fritidshemspersonalen måste vara lyhörd för, och arbeta med, uppkomna situationer vilket skulle kunna försvåras av en stark inramning. Att arbetet med sociala relationer betonas som något som genomsyrar verksamheten tolkar jag som ett artikulerande av en socialpedagogisk kod.

Införandet av del fyra

Ökad legitimitet

Införandet av en ny läroplansdel tillägnad fritidshemmet beskrevs som något nytt och i grunden positivt av samtliga informanter. Rektorn på Strandskolan formulerade det som att införandet av läroplanens del för fritidshemmet hade medfört att ”man tycker att fritids har blivit viktigare igen”, och att fritidshemmet fått mer uppmärksamhet på huvudmannanivå. Rektorn berättade att när hon började arbeta som rektor för några år sedan så talades det nästan aldrig om fritidshemmet på huvudmannanivå, utan enbart om förskolans och skolans verksamheter.

Framför allt uppfattade de flesta informanterna dock att införandet av del fyra i läroplanen gav fritidshemmets verksamhet en ökad legitimitet. Läroplansdelen gav fritidshemmet ”mandat att hantera ett uppdrag” (Verksamhetschef, Lövberga), uttalanden som tyder på en upplevelse av stärkt legitimitet för verksamheten. Rektorn på Hjortronskolan uttryckte det som att en egen läroplansdel väger tyngre än ett ”häfte” med allmänna råd.

Den egna läroplansdelen förväntades även påverka relationen mellan skolans och fritidshemmets personal och göra den mer jämlik. Rektorn på Hjortronskolan ansåg att tillkomsten av fritidshemmets läroplansdel tydliggjort att fritidshemmets personal och skolpersonal, trots olika avtal och arbetsförhållanden, arbetar ”i samma organisation” och att fritidshemmet, precis som skolan, har ett viktigt uppdrag.

När fritidshemspersonalen kommunicerade om den egna verksamheten med skolans personal, vårdnadshavare och rektor nyttjades läroplanstexten för att synliggöra och sätta ord på verksamheten. En i personalgruppen på Hjortronskolan uttryckte det som att texten tydliggjort fritidshemmets uppdrag, att ”innehållet och lärandet” blivit tydligare för dem och lett till att de ”sätter ord på det [...] för varandra och vi kan bli tydligare utåt mot föräldrar och rektor” (Fp 5, Hjortronskolan).

I relation till vårdnadshavarna användes läroplanstexten till stor del för att visa upp verksamheten. Detta tydliggjordes av kommentarer som: ”för att vi ska få respekt för det här så handlar det väldigt mycket om att visa utåt” (Fp 4, Vikensskolan). Min tolkning av detta, och liknande uttalanden, är att den nya läroplanstexten upplevdes ge den egna verksamheten ökad legitimitet, i detta fall gentemot vårdnadshavare. En av de intervjuade uttryckte sig på följande sätt: ”det är väl att man känner sig mer avslappnad, man behöver inte bevisa så mycket längre utan det är bara att hänvisa till läroplanen” (Fp 4, Vikensskolan).

Själva införandet av del fyra i läroplanen bidrog således till viss ökad legitimitet och därmed också till stärkt status för verksamheten. Det var särskilt bland fritidshemspersonal som reflektioner av detta slag var vanliga. Samtidigt var det en statushöjning som kom sig av att fritidshemmets verksamhet beskrevs med utbildningskodade begrepp och formuleringar, något som de intervjuade påpekade och anmärkte som mindre positivt.

Det centrala innehållet känns väl också som att det kanske är en del i kapitelinslaget [fritidshemmets läroplansdel] som är ett försök att höja statusen [för fritidshemmet] genom att kunna trycka mer på det som har mer status idag, vilket är den mer renodlade utbildningen i till exempel skolan. För man in delar av det i fritidshemmet, i alla fall i läroplanen så ska det höja statusen på fritidshemmet också. I stället för att kanske lyfta fram vad fritids liksom har för andra styrkor än att bara bli mer likt skolan. (Fp 3, Strandskolan)

En ökad status för fritidshemmet var efterlängtat. Flera informanter framhöll att fritidshemmet internt på skolan ofta hamnade i skuggan av skolans verksamhet. Detta tog sig olika uttryck. Ett exempel som togs upp var att skolans verksamhet ofta prioriterades framför fritidshemmets verksamhet i lokaltilldelning, nyttjande av personal och schemaläggning av planeringstid. Fritidshemmet ansågs också få liten uppmärksamhet i samhällsdebatten.

Att fritids är en sån viktig verksamhet och att det behöver lyftas upp mer. Det pratas om skolan, men fritids [...] det är ju där vi formar barnen till individer med den sociala biten. Vad viktigt det är att det finns utbildad personal och [förutsättningar]. (Fp 2, Enbärsskolan)

Bristande uppmärksamhet för fritidshemmet uppgavs också gälla i skolpolitiken. Erfarenheten hos Björkskolans fritidshemspersonal var att fritidshemmets verksamhet historiskt kommit i skymundan i skolpolitiken och inte värderats i samma utsträckning som skolans verksamhet.

Politiker tycker inte att det är så viktigt och här [...] gör vi ett väldigt bra jobb som liksom ingen är intresserad av, kan jag tycka. För vi är ju lika mycket värda som skolan, för vi har ju så mycket barn under långa tider och har ett bra innehåll och det tycker jag är viktigt. (Fp 1, Björkskolan)

Uttalanden som ”vi är ju lika mycket värda som skolan” och ”respekt” som nämnts ovan tolkar jag som ett uttryck för en upplevelse av att fritidshemmet befinner sig i en underordnad ställning gentemot skolan. Fritidshemspersonalens arbete med att synliggöra kopplingar mellan verksamheten och läroplanen tolkar jag som försök att legitimera fritidshemmets verksamhet och som ett sätt att (medvetet eller omedvetet) påverka den upplevda maktobalansen mellan skolans och fritidshemmets verksamheter. Försöken att legitimera verksamheten kan i sin tur förstås som ett sätt att på sikt skapa bättre förutsättningar för fritidshemmets verksamhet.

Stöd för det egna arbetet och yrkesrollen

Merparten av fritidshemspersonalen uppfattade den nya läroplansdelen som ett stöd för arbetet. Detta uttrycktes i uttalanden om att texten utgjorde ”ett hjälpmedel och något att falla tillbaka på” (Fp 1, Aspskolan). Verksamhetschefen i Lövberga uttryckte det som att läroplansdelen gett yrkesgruppen ”riktning och styrfart”. Texten upplevdes även bidra till

såväl egna reflektioner som till ett gemensamt förhållningssätt bland fritidshemspersonalen. De intervjuade upplevde att de, alltsedan fritidshemmets läroplansdel trätt i kraft, talade mycket mer om hur de arbetar och varför de gör som de gör. De satte ord, både verbalt och skriftligt, på sin verksamhet på ett sätt som de inte tidigare gjort, och detta hade bidragit till en större samsyn samt till ett mer gemensamt förhållningssätt. Så här uttryckte sig en i personalgruppen på Vikensskolan om ett mer gemensamt förhållningssätt: "[...] kunskaperna om den [läroplanstexten] skapar ju ett förhållningssätt, det gemensamma" (Fp 4, Vikensskolan).

På Hjortronskolan hade den nya läroplansdelen använts för att ta fram en gemensam arbetsplan för skolans samtliga fritidshem, något som inte gjorts tidigare eftersom varje fritidshem tidigare arbetat med egna arbetsplaner. Detta berättade rektorn på Hjortronskolan hade bidragit till att de fått en bättre "likvärdighet" mellan fritidshemmen och en "samsyn kring de här delarna". Ett liknande exempel framkom på Aspskolan där fritidshemspersonalen i dialog med rektorn hade tagit fram en lokal arbetsplan för fritidshemsverksamheten.

Fritidshemspersonalen, vid flertalet av fritidshemmen, gav uttryck för att de i sin vardagspraktik kopplar den egna verksamheten till läroplanens målbeskrivningar:

[...] att koppla det vi gör till läroplanen hela tiden, alltså det tycker jag är jättejättebra. Det är viktigt att visa det vi gör, att det finns en koppling, men jag vet inte om ledningen tar in det så eller om de ens uppmärksammar det men att det finns en otrolig koppling och det är väl en styrka för oss då. Även om vi inte alltid hinner diskutera det. (Fp 1, Strandskolan)

I vissa fritidshem gjordes detta i samband med planeringen. På Enbärsskolan visualiserades exempelvis det centrala innehållet i läroplanstexten i ett arbetsmaterial som personalen använde de sig av när de planerade verksamheten. På Björkskolan visualiserades kopplingarna direkt i den terminsbaserade grovplanering som fanns uppsatt i fritidshemspersonalens arbetsrum. I de allra flesta fall gjordes kopplingen till läroplanstexten efter att aktiviteten planerats och ibland också efter att den genomförts.

Nej, [och] sen har vi ju diskuterat hur vi ska göra den här kopplingen också [och] där är väl också det här många gånger eller kanske de flesta gångerna går man bakvägen: man har en tanke kring en

aktivitet först, sen ser man till ja, men den liksom tar in det här ur läroplanen, ja men det passar bra, då kör vi. I stället för att först gå till läroplanen, det här behovet har vi utifrån läroplanen: den här aktiviteten passar för det [läroplans-] ändamålet, då kör vi. Det blir ju alltså vi utgår ju oftast från aktiviteten så är det ju [och] det är väl i och för sig rätt vanligt. Det tror jag att de flesta gör. Det är lite såsom vi funkår också. Det är det man också tycker är intressant och kul själv liksom. Ja, men spännande att få göra det här med barnen. Det blir det engagemanget först [och] sen så kopplar man det [till läroplanstexten]. (Fp 3, Strandskolan)

Detta sätt att koppla aktiviteter till läroplanen ”bakvägen” stämmer också med hur personal på Vikenskolan beskrev sitt arbete:

Sen är det ju inte som jag sa förut att "Nu ska vi träna på att utveckla idéer här, hur gör vi det då?", utan det kan ju jag sitta på min lilla kammare ibland och skriva när jag skriver månadsbrev och sånt. Då tänker jag på nån aktivitet som vi har gjort så kan jag sitta och grubbla lite och skriva lite [och] då kommer man på när man reflekterar – wow, det här och det här och det här har vi gjort genom det här. (Fp 4, Vikenskolan)

Kopplingen mellan aktiviteter och läroplanen ansågs viktig i kommunikationen med vårdnadshavarna, vilket också nämnts i föregående avsnitt. Läroplanen användes som ett verktyg för att synliggöra olika aktivitetens syften och lärandemål för vårdnadshavarna.

Ja, det har blivit lite så också. För att vi ska försöka visa det för föräldrarna så har vi i vårt veckobrev [...] en sida med nästa veckas planering och då kopplingar till i och för sig inte rena utdrag där ur läroplanen, utan snarare förmågor och egenskaper som vi tränar på. Sen har vi dokumentation via den digitala lärplattformen [och] där ligger det ju inne så att man bara kan bocka i vilka delar i läroplanen man använder. Så när vi skriver vår dokumentation där så kopplar man ju det antingen till en LPP [lokal pedagogisk planering] vi själva har skrivit med direkta färdiga kopplingar, eller kan man för en aktivitet man inte har en färdig LPP för, kryssa i läroplanen så. Men det blir lite nånstans för att synliggöra lite för föräldrar att vi också har styrdokument att arbeta utifrån liksom. (Fp 3, Strandskolan)

Kopplingarna till läroplanen gjordes också för att synliggöra verksamheten för rektor, även om vissa gav uttryck för en upplevelse av att rektor inte uppmärksammade deras arbete i den utsträckning de skulle

önska. Införandet av läroplansdelen och det arbete de lagt ned på att tolka läroplanstexten hade, ansåg en del av de intervjuade, bidragit till att höja kvaliteten på verksamheten.

Samtidigt som det också kan vara inte bara kvalitetshöjande utan också underlättande att se okej det här är sådant vi behöver jobba med, det här är sådant vi kan jobba med. (Fp 2, Strandskolan)

Jag tolkar fritidshemspersonalens arbete med att synliggöra kopplingar mellan verksamheten och läroplanen som en del i deras arbete med att omsätta läroplanen i fritidshemmets praktik, men också som ett sätt att ytterligare legitimera fritidshemmets verksamhet. Av intervjuerna med fritidshemspersonal gör jag också tolkningen att läroplanstexten stärkt dem i deras yrkesroll, att texten ”stärkt fritidspedagogrollen positivt” (Fp 2, Enbärsskolan). Detta uttrycktes i termer av att läroplansdelen hjälpt dem att sätta ord på den verksamhet de bedrev, men även ”visa på vad man faktiskt behöver tid till” (Fp 3, Enbärsskolan) samt att texten ”lyft fritids” (Fp 1, Enbärsskolan). Denna tolkning gjorde också verksamhetschefen i Lövberga, som sade att läroplanstexten bidragit till att skapa ”en identitet för yrkesgruppen på fritidshemmen” (Verksamhetschef, Lövberga).

Tydligare uppdrag

I och med införandet av del fyra beskrevs fritidshemmets verksamhet inte enbart tillsammans med andra verksamheter i läroplanen. Detta var något som uppfattades bidra till att klargöra fritidshemmets uppdrag i relation till skolans uppdrag. Rektorn på Enbärsskolan uttryckte det som att ”det blev ett förtydligande så man inte hamnade i mängden med allt annat”.

Fritidshemmets uppdrag uppfattades som tydligare i och med att det beskrevs i en egen del i läroplanen, men som framgått tidigare i detta kapitel förekom olika uttolkningar av centrala delar av läroplanstexten, i synnerhet av vad undervisning innebär i fritidshemmet. I intervjuerna framkom också flera olika tolkningar av de formuleringar i del fyra som anger att fritidshemmets ska komplettera skolan. Det kompletterande uppdraget skrivs i del fyra fram som att:

Undervisningen i fritidshemmet kompletterar förskoleklassen och skolan genom att lärandet i högre grad ska vara situationsstyrt, upplevelsebaserat och grupporienterat samt utgå från elevernas behov intressen och initiativ. [...] Undervisningen i fritidshemmet ska komplettera förskoleklassen och skolan även genom att erbjuda

eleverna rekreation och vila för hälsa och välbefinnande.
(Skolverket, 2016c, s. 24)

Vissa av de intervjuade tolkade fritidshemmets kompletterande uppdrag som att fritidshemmet ska fördjupa eller förstärka skolans undervisning genom att göra mer av ”samma sak”, fast på ett annorlunda sätt. Rektorn på Aspskolan uttryckte det som att fritidshemmet kompletterar skolans undervisning genom att man tillför, fördjupar eller gör saker praktiskt ”så att det blir en förstärkning av det man gör på skoltiden”. Att komplettera genom att arbeta praktiskt och med skapande uttryckssätt nämndes även av personalen på Vikensskolan: ”vi tar in mycket av den kunskapen man lär sig i skolan fast på ett kanske mer praktiskt sätt” (Fp 4, Vikensskolan). Även på Enbärsskolan uttryckte sig fritidshemspersonalen på liknande sätt:

Fp 1: Man gör något inom samma område fast man gör någonting annat.

Fp 2: Man kanske gör lite mera skapande och utifrån de här förmågorna, men man förstärker undervisningen så därför är det ju viktigt att när vi kompletterar varandra, att vi har ett bra stor APT [Arbetsplatsträff] tillsammans med lärarna. Vad har vi för teman på gång? Vad jobbar ni med? Vad kan vi göra på fritids utifrån våra förmågor? (Enbärsskolan)

På Björkskolan hade läsläsning som aktivitet på fritidshemmet diskuterats. Rektorn var av åsikten att läsläsning kunde vara ett sätt för fritidshemmet att jobba med ”språk och kommunikationsdelen” och på så sätt komplettera skolans undervisning, men att fritidshemspersonalen inte ansåg att läsläsning hade ”en roll eller en plats på fritids” (Rektor, Björkskolan).

I linje med resonemanget om att förstärka och fördjupa skolans undervisning fanns uttalanden om att fritidshemmets och skolans undervisning ska skapa en helhet. Fritidshemmet uppfattades komplettera skolans undervisning genom att bidra med ”något annorlunda och något som hakar i det som sker i skolan” (Rektor, Björkskolan). Verksamhetschefen i Bärköping underströk att det i det kompletterande uppdraget ingick att skolan och fritidshemmet har gemensamma mål:

Komplement handlar ju om att, med samma syfte i blicken men med fler verktyg tillhanda, kunna planera och jämföra en verksamhet

som leder mot syftet. Det tycker jag är kompletterande. Man gör ju inte exakt likadant, men man gör inte någonting som leder åt ett annat håll. Man strävar åt samma håll, men man förfogar över andra verktyg i det arbetet. (Verksamhetschef, Bärköping)

En annan tolkning var att fritidshemmet har ett annat uppdrag än skolan, att fritidshemmet ska komplettera skolan med ”andra saker än vad de gör i skolan” (Fp 2, Hjortronskolan), att lärare i fritidshem ”har ett annat uppdrag” (Rektor, Hjortronskolan). Rektorn på Enbärsskolan uttryckte det som att ”fritidshemmet gör ju skoldagen komplett och då behöver vi erbjuda något annat” (Rektor, Enbärsskolan). Fritidshemspersonalen nämnde i detta sammanhang rastverksamhet, vila och rekreation.

När man kompletterar då sitter de [eleverna] och jobbar med något område och så känner de sig trötta på det. Då gör jag något helt annat, för det ska ju vara vila och rekreation också. Ja, och då känner jag att då hakar jag inte på dem [skolan] och det är ju att komplettera egentligen. Att man kompletterar, det betyder inte att man gör samma sak, utan man kan göra precis tvärtom. (Fp 2, Aspskolan)

Andra aktiviteter som nämndes i sammanhanget var fysisk aktivitet, lek, drama och naturupplevelser. I ”något annat” tolkades även fritidshemmets arbete med det sociala samspelet mellan elever in, som exempelvis ”kompissamtal”. Fungerade sociala relationer ansågs vara en förutsättning för att eleverna ska kunna ta till sig teoretiska kunskaper under skoldagen. Verksamhetschefen i Bärköping uttryckte det som att fritidshemmet kompletterar skolans mer styrda verksamhet genom att det utgör en ”friare arena” än skolan, och att fritidshemmet därför ”kan ge stöd för lärande och personlig utveckling och värdegrundsutveckling” i större utsträckning än vad skolan kan (Verksamhetschef, Bärköping). Ytterligare en tolkning var att fritidshemspersonalen förväntas komplettera skolans verksamhet genom att hålla ordning i klassrummet – att fritidshemspersonalen förväntas vara ett ”poliskomplement, alltså man blir en sorts polis” (Fp 2, Vikensskolan).

Användningen av ordet komplettera uppfattades alltså på flera olika sätt, och flera av de intervjuade uppfattade att ordet indikerade att fritidshemmet är underordnat skolans verksamhet, att ordet sänder signaler om en över- och underordning mellan verksamheterna. En av de intervjuade var uttalat kritisk och sade sig få ”taggarna utåt” när fritidshemmet beskrevs som ett komplement. ”Komplement känns som [något] man skulle kunna klara sig utan” (Fp 3, Vikensskolan). Denna person hade önskat en annan formulering eftersom hon, i det dagliga

arbetet, märkte av ett ojämlikt förhållande mellan verksamheterna, något som hon också tolkade in i läroplansformuleringarna om att fritidshemmet ska ”komplettera”.

I stället för formuleringar såsom ”undervisningen i fritidshemmet kompletterar förskoleklassen och skolan” (Skolverket, 2016c, s. 24) föredrog många uttrycket att skolan och fritidshemmet ska komplettera varandra, att skolan och fritidshemmet ”har olika uppdrag kring samma barn” (Rektor, Vikensskolan). De gav på detta sätt uttryck för att det i läroplansformuleringarna avseende det kompletterande uppdraget saknades jämnvikt mellan skolan och fritidshemmet.

Alltså vi har klassiska meningar att vi ska komplettera skolan sen behöver det inte vara att vi ska jobba som skolan gör på något sätt, utan det kan vara att vi gör precis det skolan inte gör och kompletterar på det sättet men det hade ju varit... Det hade man ju kunnat baka in, att skolan och fritidshemmet ska komplettera varandra hade gett en helt annan innebörd av uppdraget på något sätt. Bara för att den meningen gör någonstans att vi blir underordnade skolan [och], det kan jag tycka är synd. (Fp 3, Strandskolan)

Behov av fortsatt tolkningsarbete

Många, i synnerhet rektorer och verksamhetschefer, gav uttryck för ett behov av att fortsätta tolka läroplanstexten och att detta behövde göras gemensamt. Verksamhetschefen i Sjöstad efterfrågade en fördjupad diskussion om läroplanstextens meningsinnehåll.

Vi behöver ägna mer tid till att diskutera vad läroplanstexten betyder för oss. Hur vill vi att våra elever ska ha det när de är på fritids? Vad vill vi att de ska få med sig från fritids? Hur vill vi jobba kompletterande gentemot förskoleklass och skola? Så att frågorna blir större tycker jag. De behöver ta en större plats. (Verksamhetschef, Sjöstad)

Ett problem som framhölls när det gällde tolkningsarbetet var att det på sina håll saknades pedagogisk utbildning på högskolenivå i personalgrupperna. Detta upplevdes påverka tolkningsarbetet och kommunikationen både inom fritidshemspersonalgrupperna och mellan fritidshemspersonalen och skolans lärare. Verksamhetschefen i Lövberga gav till exempel uttryck för att om fritidshemmets undervisning ska komplettera skolans undervisning, så måste fritidshemspersonal och

klasslärare kunna mötas och utbyta tankar och planera tillsammans. För att kunna uppfylla det kompletterande uppdraget och uppnå förbättrad kvalitet i verksamheten behövs samarbete och ”utbyte mellan lärare och fritidshemspedagoger” som verksamhetschefen i Lövberga uttryckte det.

Det [tillgången till utbildad personal] är ett jättestort problem, och jag tror att kvaliteten i fritidshemmet skulle öka många, många gånger [...] bara vi hade duktig, intresserad personal som var på plats, men tyvärr så blir det utbildade människor som kommer dit [till fritidshemmet]. (Verksamhetschef, Lövberga)

Vikenskolans rektor uttryckte i stället att problemet var att fritidshemspersonalen behövde sätta sig in i läroplanstexten ännu mer, men för att tillsammans tolka texten behövs tid, något som denne ansåg saknades. Bristen på tid för gemensam planering, utvärdering och reflektion ansågs bidra till att personal som arbetat länge på samma skola, föll in i gamla hjulspår, ”man gör som man alltid har gjort” (Rektor, Vikenskolan). Detta indikerar att fritidshemmets svaga klassificering och inramning kvarstår. Det ”nya” skulle enligt rektorn i så fall bestå av att man i planeringen av verksamheten utgår från läroplanens uttryckta mål och förmågor, inte i efterhand kopplar aktiviteter i planeringen till läroplanens uppdragsbeskrivning, vilket hon ansåg var fallet idag:

Man [...] hittar en aktivitet som man själv tycker känns rolig och sen försöker man få med sig alla [elever]. Det kan också vara bra, det här medvetna [planerandet utifrån läroplanen] och att titta på förmågor, där tror jag vi är ovana fortfarande, för det är ett annat tänk. [Vi tänker mer] att nu har vi betat av det, nu är påskpyslet klart. (Rektor, Vikenskolan)

Vikten av att läroplanstexten fortsatt och kontinuerligt uttolkas och diskuteras framhölls även av andra rektorer. Rektorn på Enbärsskolan berättade att de tillsammans ”stött och blött” hur de ser på begreppen i läroplanen: ”vad lägger vi för värdeord i det och så vidare” (Rektor, Enbärsskolan). Trots dessa diskussioner ansåg rektorn att fritidshemmets läroplansdel inte var tillräckligt förankrad bland personalen. Den slutsatsen drog hon av att ”de [fritidshemspersonalen] ser det [uppdraget] på ganska olika sätt”. Hennes plan var att fortsätta arbeta med fritidshemmets läroplansdel under nästkommande läsår. ”Då ska vi göra det grundligt, gå igenom läroplanen, vad står det här för då och för oss på vår skola” (Rektor, Enbärsskolan). Detta visar att införandet av en läroplanstext är en process som pågår under en lägre tid och att reflektioner och diskussioner behöver ske fortlöpande.

Realiseringen av del fyra i fritidshemmets praktik

Organisatoriska förutsättningar påverkar praktiken

I intervjuerna med fritidshemspersonalen framkom det att arbetsorganisationen på skolorna var en betydande ramfaktor som påverkade personalens förutsättningar att utföra fritidshemmets uppdrag såsom det beskrivs i läroplanen. På alla skolor utom en (Enbärsskolan), arbetade fritidshemspersonalen med klassläraren i klassrummet under delar av eller hela skoldagen, vilket begränsade deras möjligheter att genomföra den egna fritidshemsverksamheten. Ett exempel på detta är Strandskolans fritidshem. Där arbetade fritidshemspersonalen i klassrummen under skoldagen för att skapa lugn i gruppen och tillse att eleverna gjorde det klassläraren sa. De ansvarade också för rastverksamheten under skoltid, vilket innebar att de var ute med eleverna på skolans alla raster för att initiera och delta i olika aktiviteter. Ansvaret för rastverksamheten hade i praktiken utmynnat i att fritidshemmet fick ta stort ansvar för hanteringen av konflikter som uppstod under raster men som då inte hann redas ut. Dessa skulle i stället redas ut under fritidshemstid. Sammantaget upplevdes detta begränsa fritidshemspersonalens möjligheter att genomföra det som de beskrev som ”den egna verksamheten”. Personalen ansåg till exempel att leken inte fick den plats i verksamheten som de önskade. Detta sades bero på att tiden efter skoldagens slut var alltför kort för vissa lekar, samt på att fritidshemstiden dessutom innehåller avbrott för exempelvis mellanmål och utevistelse.

Ja, men nu kan ni leka i tio minuter till för sen ska vi gå ut. Nu kan ni vara där i tio minuter till för sen så händer det här. Alltså, det blir så hackat på grund av att det är så kort tid. Våra barn slutar halv två och de börjar gå hem vid halv fyra. Alltså det här är ett dilemma kan jag tycka för oss. (Fp 1, Strandskolan)

Den nya läroplanstexten hade på alla skolor aktualiserat frågan om behovet av organisatoriska och tidsmässiga förutsättningar för att genomföra uppdraget. Personalen var starkt påverkade av hur verksamheten var organiserad på skolan. Rollen som hjälplärare (jfr. Andersson, 2013) uppfattades reducera deras möjligheter att genomföra fritidshemmets verksamhet. Tidsbundenheten och det som beskrevs som ”upphackad tid” gjorde att det kändes svårt att genomföra den verksamhet som de skulle vilja genomföra: ”[Vi] är så tidsbundna. Nej, nu är det mellanmål. Nej, nu... [och] Städa!” (Fp 1, Hjortronskolan). Under skolans lov upplevde de att de mer fritt kunde styra över tiden, eftersom de inte

behövde anpassa sig efter skolans schema. Exempelvis behövde inte eleverna avbryta sina lekar lika ofta:

Det är skönt med loven för då kan dom också fråga "Va! Behöver vi inte städa nånting?" Utan det kan vara kvar, få fortsätta. Man kan göra innan lunch och man får fortsätta efter lunchen liksom. (Fp 4, Hjortronskolan)

Enbärskolan skiljde ut sig från de övriga när det gällde arbetsorganisationen. Där tillämpades ett så kallat tvålärarsystem, vilket innebar att fritidshemspersonalen inte arbetade i klassrum med klasslärare under skoltiden. Däremot samarbetade fritidshemspersonalen med skolan genom att erbjuda uteundervisning för alla klasser i årskurs två, samt rastaktiviteter under skolans alla raster. Det fanns vid tiden för datainsamlingen planer på att utöka tvålärarsystemet ytterligare. Det här sättet att organisera skol- och fritidshemsverksamheten bidrog till att kraven på att fritidshemspersonalen skulle arbeta i klassrummet en stor del av dagen hade försvunnit nästan helt. Eftersom de inte förväntades agera hjälplärare i samma utsträckning som på andra skolor bidrog också tvålärarsystemet till att fritidshemspersonalen, jämfört med på övriga fritidshem, hade relativt goda möjligheter att hitta gemensam planeringstid. Skillnaden var särskilt stor i förhållande till Strandskolan där organiseringen av verksamheten utgick ifrån att fritidshemmet skulle möjliggöra skolans undervisning.

En specifik organisatorisk ramfaktor som påverkade praktiken var den tid som gavs för att planera fritidshemmets verksamhet. Den tillgång personalgruppen hade till gemensam planeringstid hade stark koppling till hur skolans och fritidshemmets verksamheter var organiserade och schemalagda. Gemensam planeringstid framhölls av fritidshemspersonalen som viktig för att kunna genomföra en verksamhet i enlighet med läroplanen. Hur mycket gemensam planeringstid olika fritidshem hade varierade mellan de olika skolorna. På en skola (Hjortronskolan) saknade fritidshemspersonalen helt gemensam planeringstid. Detta fick till följd att de hade delat upp planeringsarbetet mellan varandra. De hade var och en ansvar för att planera och förbereda olika delar av fritidshemsverksamheten. Fritidshemspersonalen på denna skola saknade också planeringstid tillsammans med de klasslärare de samarbetade med. I den mån de kommunicerade med varandra skedde det under pågående verksamhet.

Vi jobbar ju i arbetslag tillsammans med lärarna, [och] där kanske det skulle behövas lite mer tid. För vi samarbetar om exakt samma

barn [och] vi får ju inte till så jättemycket tid för att kunna prata om dom barnen vi jobbar med. (Fp 2, Hjortronskolan)

På en annan skola (Björkskolan) planerade de två barnskötarna i personalgruppen all fritidshemsverksamhet. Fritidshemmets verksamhet var här organiserad i en morgondel och en eftermiddagsdel. Förskollärarna i förskoleklass hade ansvar för fritidshemmet på morgonen. Under skoldagen arbetade elevassistenter i klasserna och samma elevassistenter hade sedan tillsammans med barnskötarna ansvaret för fritidshemmet på eftermiddagen. Elevassistenterna deltog däremot inte i planeringen av fritidshemmets aktiviteter. Ingen i personalen som arbetade på detta fritidshem på eftermiddagarna (som var det enda fritidshemmet på Björkskolan) hade pedagogisk utbildning, än mindre pedagogisk utbildning på högskolenivå med inriktning mot fritidshem. De två i personalgruppen som planerade verksamheten, och som deltog i intervjun, sade sig utgå från fritidshemmets läroplansdel när de planerade samt uppgav att texten givit dem ”väldigt många idéer” (Fp 3, Björkskolan). Däremot gav de uttryck för att resten av fritidshemspersonalen, det vill säga elevassistenterna, saknade kunskap om läroplanstexten och att de inte var tillräckligt insatta i den nya textdelen. Detta uppfattades försvåra möjligheterna att uppnå en samsyn och att kunna bedriva en bra verksamhet. De gav även uttryck för att det skulle fordras omfattande gemensam reflektions- och planeringstid för att ”kunna få ett gemensamt [förhållningssätt]” (Fp 2, Björkskolan).

På resterande skolor fanns gemensam planeringstid, om än i varierande omfattning. Hur mycket planeringstid de hade tillgång till var avhängigt hur mycket fritidshemspersonalen arbetade med klasslärarna i klassrummet under skoldagen. Ju mer fritidshemspersonalen arbetade i skolans undervisning under skoltid, desto mindre gemensam reflektions- och planeringstid hade de. På Aspskolan hade de till exempel organiserat arbetet på ett sådant sätt att fritidshemspersonalen hade uppdrag i skolan enbart under delar av skoldagen och de var således inte uppbundna i skolan under hela skoldagen, vilket gjorde att det fanns visst utrymme för gemensam planeringstid. Hur arbetet var organiserat fick således konsekvenser för hur mycket tid fritidshemspersonalen hade att planera och förbereda sin egen verksamhet.

Egna lokaler påverkar praktiken

På merparten av de besökta skolorna hade fritidshemmen tillgång till egna lokaler men delade också lokaler med skolan. Att dela lokaler med skolan upplevdes ofta ställa till med problem för fritidshemmen.

Fp 1: För det tar en stund att komma i gång med leken [och] sen i och med att de är i de lokalerna. De är i klassrummet oftast, jag tänker på alla de här spa-lekarna som har varit när vi hade den leklådan. Dels att komma i gång och göra biljetter [och] hela faderuttan runt det där, sen är det dags att städa liksom, man hinner kanske ta två tre kunder [och] sen börjar städningen för att det ska vara fint till dan efter.

Fp 3: Ja, jag tänker där blir vi också stoppklossar innan... alltså man vet att det är en halvtimme kvar [och] man vet hur mycket de drar fram i leken så "Ni behöver inte dra fram så mycket för då får ni... ni ska snart börja städa" principen. Då har man ju dödat hela leken egentligen.

Fp 1: Ja, men det är där man har skillnaden liksom, om man kunde dra fram det och låta det stå kvar, men det har ju varit ett problem då.

Fp 3: Ja, och det är det ju också. Eftersom vi egentligen inte har några andra större rum som är enbart fritidslokaler, utan vi måste använda klassrummen för då måste de vara helt iordningplockade till morgonen efter. Hade man haft en lika stor lokal som bara är fritids [och] leken skedde där, då hade man lika gärna kunnat liksom kör på ni får plocka undan det där i morgon eller vad det nu handlar om eller fortsätta leken i morgon.

Fp 2: Då blir ju dom lekarna mer förpassade till loven.

Fp 1: Ja, men precis, du ser ju såna lekar mer på loven för då behöver man inte städa.

Fp 3: Nä. [...] man har ingen tidspress. (Strandskolan)

På Björkskolan saknade fritidshemmet helt egna lokaler. Här delade fritidshemmet och förskoleklassen lokaler vilket påverkade båda verksamheterna på så vis att inget arbets- eller lekmaterial kunde lämnas framme till nästa dag eftersom en annan verksamhet då skulle använda lokalerna.

En del av de besökta skolorna hade också trånga lokaler. De trånga lokalerna betraktade exempelvis Aspskolans rektor som ett hinder för att kunna utföra uppdraget fullt ut. Denne uttryckte att uppdraget att kunna erbjuda rekreation och vila var särskilt svårt, eftersom lokalerna helt

enkelt inte räckte till för att uppnå lugn och ro genom att endast låta ett fåtal elever vistas i samma rum. Aspskolans fritidshem för de äldsta eleverna (årskurs 2–6) använde sig av idrottshallen. När det inte var möjligt var de utomhus i stor utsträckning, och för att få utrymme för estetiskt skapande verksamhet nyttjade de ibland skolans matsal. Även på Hjortronskolan var fritidshemmets lokaler små till ytan i förhållande till elevgruppernas storlek. För att kunna bedriva en fritidshemsverksamhet med utgångspunkt i läroplanen försökte personal hitta lösningar, bland annat genom att dela in barngruppen i tre mindre grupper som växlade mellan verksamhet på olika platser, som inomhus, utomhus på skolgården och exempelvis en närliggande lekpark eller skog.

Lokalsamordningen med skolan begränsade i vissa fall personalens möjligheter att genomföra en verksamhet med utgångspunkt i läroplanen. Alla de studerade fritidshemmen återfanns i samma byggnader som en skola och hade tillgång till egna lokaler, men det var stor variation i hur rymliga fritidshemmets lokaler var och om fritidshemmet också behövde använda sig av klassrum. Två av fritidshemmen (Vikensskolan och Enbärsskolan) hade egna lokaler inrymda i skolan och behövde därför endast i begränsad utsträckning använda skolans klassrum efter skoldagens slut. De resterande fritidshemmen (Strandskolan, Hjortronskolan, Björkskolan och Aspskolan) delade lokaler med skolan.

Att ramfaktorer som tillgång till lokaler spelar roll för hur uppdraget kan genomföras har även framkommit i tidigare studier (t.ex. Lager, 2020). Jag menar att tillgången till lokaler synliggör maktrelationer mellan fritidshemmet och skolan. På flera skolor i den här studien fick fritidshemmets svagare klassificerade och inramade verksamhet stå tillbaka för skolans starkare klassificerade och inramade verksamhet.

Utbildad personal påverkar praktiken

I intervjuerna med rektorerna och verksamhetscheferna framhölls bristen på tillgång till utbildad personal som en begränsande ramfaktor för att kunna genomföra fritidshemmets uppdrag. Björkskolans rektor beskrev bristen på utbildad fritidshemspersonal, och i synnerhet personal med lärarutbildning, som det största hindret för att bedriva en fritidshemsverksamhet utifrån läroplanen. Hon ansåg att de som inte är utbildade fritidspedagoger eller lärare i fritidshem inte har tillräckligt med kunskap om läroplanen och därför inte kan arbeta med alla delar i fritidshemmets läroplansdel. Hon beskrev det som att det blev ”mer fri lek” i fritidshemsverksamheten än vad hon ansåg vara intentionen i fritidshemmets läroplansdel. På Björkskolan visade det sig också vara

svårt att planera och arbeta utifrån en arbetsplan som bygger på läroplanen, då personalen saknade pedagogisk högskoleutbildning med inriktning mot fritidshem. Rektorn berättade att hon ombetts ta fram och utforma en lokal arbetsplan, men att hon inte sett någon mening med det när personalstyrkan saknade pedagogisk högskoleutbildning med sådan inriktning. Även en del av fritidshemspersonalen gav uttryck för att det var viktigt med personal med pedagogisk högskoleutbildning med inriktning mot fritidshem. Det uttrycktes tydligast av personalen på Enbärsskolan som ansåg att ”utbildad personal krävs” (Fp 3, Enbärsskolan) för att bedriva en fritidshemsverksamhet som tar sin utgångspunkt i del fyra.

Pedagogiska koder, legitimitet och maktordningar

När det gäller uttolkningen av läroplansinnehållet förelåg det både likheter och skillnader i hur informanterna på de olika skolorna i de olika kommunerna tolkade begrepp och centrala delar av fritidshemmets läroplanstext. Sammantaget tolkar jag informanternas utsagor om undervisning, lek, delaktighet och inflytande samt sociala relationer som att de uppfattade fritidshemmet som en till stor del socialpedagogisk och fritidspedagogisk kodad verksamhet. Leken, elevernas delaktighet och inflytande samt arbetet med sociala relationer betraktades som centrala delar av fritidshemmets verksamhet av de flesta informanterna i denna studie. Dessa innehållsområden uppfattades dock ha fått en relativt undanskymd roll i läroplanstexten, till skillnad från undervisning som de tyckte fått stort utrymme. Det återkommande bruket av begreppet undervisning gav läroplanstexten en stark utbildningspedagogisk kodning och den socialpedagogiska och fritidspedagogiska kodningen var mindre framträdande. Det fanns dock informanter som ”kodade om” begreppet undervisning för att passa fritidshemmets socialpedagogiskt och fritidspedagogiskt kodade verksamhet, och som såg undervisning i fritidshemmets kontext som en lekbaserad och lekbetonad aktivitet som utgår ifrån elevernas intressen. Det var personal med en pedagogisk högskoleutbildning med inriktning mot fritidshem som i högre grad än andra omtolkade och ”omkodade” begreppet undervisning, vilket harmoniserar med andra studier (Ackesjö & Haglund, 2021). De uttolkade undervisning som något som inte enbart hör hemma i skolans verksamhet utan som också hör hemma i fritidshemmets socialpedagogiskt och fritidspedagogiskt kodade verksamhet.

Införandet av fritidshemmets läroplanstext uppfattades över lag som en positiv händelse. Att fritidshemmet fått en egen del som beskrev

verksamhetens syfte och innehåll uppfattades ha bidragit till en ökad legitimitet och statushöjning för fritidshemmet. Den ökade legitimiteten och statushöjningen kan bero på att fritidshemmets utbildningspedagogiska kod stärktes genom den nya läroplansdelen. Några formuleringar i läroplansdelen signalerade visserligen vad som uppfattades som en över- och underordning mellan skola och fritidshem, att fritidshemmet underordnades skolan. Det handlade framför allt om formuleringen att fritidshemmet ska komplettera skolan. Framför allt uppfattades dock införandet av läroplansdelen stärka och legitimera verksamheten. Den hjälpte också personalen att synliggöra den egna verksamheten för sig själva, vilket gjorde dem tryggare i sin yrkesutövning och stärkte deras yrkesroll. Läroplanstexten användes också som ett verktyg för att synliggöra verksamheten för såväl vårdnadshavare som rektorer och andra lärare. Att koppla aktiviteter och inslag i den egna verksamheten till läroplanen och synliggöra det för vårdnadshavare, rektor och andra lärare tolkar jag som ett sätt att legitimera verksamheten och ett försök att höja fritidshemmets status. Bernstein (2003) menar att en kategoris relativa status beror på om den är obligatoriskt eller frivillig. Om kategorierna benämns som skola och fritidshem åskådliggör Bernsteins resonemang att skolan som är obligatorisk åtnjuter en högre status och legitimitet jämfört med den valbara verksamheten i fritidshemmet.

Enligt Bernstein är strukturer för pedagogiska koder förbundna med makt, vilket synliggörs i denna studie. I intervjumaterialet framkom att fritidshemmet, i olika utsträckning, uppfattades som underordnat skolan. Att personal i fritidshem upplever att de befinner sig i en underordning gentemot skolan har även framkommit i tidigare forskningsstudier (t.ex. Hansen, 1999; Hjalmarsson & Löfdahl Hultman, 2015). Underordningen synliggjordes tydligt i analysen av hur ramfaktorer påverkade fritidshemmets verksamhet, exempelvis hur mycket tid som fritidshemspersonalen förväntades vara i klassrummet under skoldagen, men även vilken tid de hade till förfogande för att planera och förbereda fritidshemsverksamheten samt tillgången till lokaler. Dessa ramfaktorer påverkade det dagliga arbetet, vilket även framkommit i tidigare studier (Lager, 2020). Det synliggjorde maktförhållanden mellan skola och fritidshem, där fritidshemmet många gånger underordnades skolan på så sätt att den fick anpassa sig efter skolans verksamhet. Personalens utbildningsbakgrund var en annan ramfaktor som hade betydelse för hur fritidshemmets uppdrag realiserades i vardagspraktiken, även om just denna inte synliggjorde maktförhållanden mellan skola och fritidshem. Personal med pedagogisk utbildning, i synnerhet högskoleutbildning med inriktning mot fritidshem, framställdes som en förutsättning för att kunna

bedriva en fritidshemsverksamhet som utgår från fritidshemmets läroplansdel. Att personalens utbildning spelar roll för en ändamålsenlig fritidshemsverksamhet har även observerats i tidigare studier (Lager, 2020).

8. Slutsatser och diskussion

Syftet med avhandlingen är att bidra med kunskap om förhandlingarna bakom formulerandet av del fyra i Lgr 11, med fokus på pedagogiska koder och maktförhållanden mellan skola och fritidshem, samt om de förhandlingar som kommer till uttryck när del fyra i Lgr 11 uttolkas och realiseras i fritidshemmets praktik. Tre forskningsfrågor har styrt studiens design och genomförande: 1) Vilket innehåll var föremål för förhandlingar när läroplansdelen om fritidshemmet togs fram, vad handlade de om och hur utföll de? 2) Hur uttolkas och realiseras läroplansdelen på kommunal verksamhetschefsnivå samt av rektorer och fritidshemspersonal, och vilken betydelse kan olika ramfaktorer ha för hur läroplansdelen realiseras i fritidshemmets praktik? 3) Vilka pedagogiska koder samt maktordningar mellan fritidshem och skola kommer till uttryck i formulering, uttolkning och realisering av läroplansdelen? När det gäller den första forskningsfrågan så har de kommentarer som inkom under formuleringen av del fyra i Lgr 11 samt hur de emottogs av Skolverkets arbetsgrupp och projektgrupp varit föremål för analys. När det gäller den andra forskningsfrågan så har analysen baserats på intervjuer genomförda på fritidshem på sex skolor fördelade på tre kommuner. Analysen som ligger till grund för den tredje forskningsfrågan baseras på både kommentarmaterialet och intervjumaterialet.

I detta avslutande kapitel presenteras inledningsvis avhandlingsstudiens resultat och slutsatser som dragits. Därefter diskuteras resultaten i relation till tidigare forskning. Kapitlet avslutas med en metoddiskussion, reflektioner kring avhandlingens kunskapsbidrag samt förslag på vidare forskning.

Förhandlingar på formuleringsarenan

Den första forskningsfrågan handlar om vilket innehåll som var föremål för förhandlingar när läroplansdelen om fritidshemmet togs fram, vad förhandlingarna handlade om, samt om hur de utföll.

Det innehåll som var föremål för flest kommentarer och förhandlingar var hur undervisning, lek, delaktighet och inflytande, samt sociala relationer framställdes i texten. Undervisningsbegreppet var det som diskuterades i särklass mest, därefter lek. Delaktighet och inflytande samt sociala

relationer kommenterades också mycket, men i mindre utsträckning jämfört med undervisning och lek.

Förhandlingarna om hur undervisning, lek, delaktighet och inflytande, samt sociala relationer skulle framställas i förslagstexterna handlade till stor del om vilken pedagogisk kod som läroplanstexten skulle förmedla. Användandet av vad som uppfattades som utbildningspedagogiskt kodade ord och formuleringar som till exempel undervisning ifrågasattes av kommentarlämnare eftersom de ansågs alltför förknippade med skolans tradition. Generellt accepterades dock användandet av utbildningspedagogiskt kodade ord och formuleringar så länge de balanserades upp med socialpedagogiskt och fritidspedagogisk kodade ord och formuleringar. Under hela formuleringprocessen inkom kommentarer om att stärka textens socialpedagogiska och fritidspedagogiska kodning. Ett generellt mönster var alltså att textens socialpedagogiska och fritidspedagogiska kodning behövde förstärkas och att åtskillnaden mellan skolans och fritidshemmets verksamhet skulle markeras tydligare. Förhandlingarna resulterade i en text som kan beskrivas som dominerad av en utbildningspedagogisk kod men med tydliga socialpedagogiskt och fritidspedagogiskt kodade inslag.

En slutsats är att förfaringssättet med att ta fram en läroplanstext explicit för fritidshemmet skapade förhoppningar om att det fanns relativt stora möjligheter att påverka formuleringarna. Skolverket vände sig till ett brett urval av aktörer och använde olika typer av kommunikationsvägar som remissförfarande och webbenkät. I realiteten hade de flesta kommentarlämnare dock små påverkansmöjligheter eftersom det fanns delar som inte var förhandlingsbara. Det var redan klart att undervisningsbegreppet skulle användas eftersom läroplanstexten bygger på skollagen och där används utbildning och undervisning genomgående. Det fanns också små påverkansmöjligheter rörande hur leken skulle framställas. Skolverkets syn på lek som metod och att metoder inte har plats i läroplanstexter medförde att det blev svårt att påverka hur leken skulle skrivas fram. Men analysen visar också att det togs hänsyn till kommentarlämnarnas åsikter. Det är synligt i textens formulering om att undervisningsbegreppet ska tolkas omfatta en helhet av omsorg, lärande och utveckling, men även i formuleringar som "lärandet i högre grad ska vara situationsstyrt, upplevelsebaserat och grupporienterat" (Skolverket, 2016, s. 24). Dessa formuleringar är exempel på att kommentarlämnare trots allt hade viss påverkan på textens kodning i riktning mot en mer socialpedagogisk och fritidspedagogisk kodning.

Förhandlingar på realiseringsarenan

Den andra forskningsfrågan handlar om hur fritidshemmets läroplanstext uttolkas och realiseras på kommunal verksamhetschefsnivå, av rektorer och fritidshemspersonal, samt vilken betydelse olika ramfaktorer kan ha för hur läroplansdelen realiseras i fritidshemmets praktik.

Att tolka och realisera del fyra i fritidshemmets praktik kan liknas vid att förhandla om och/eller omförhandla läroplansinnehållet. När det gäller informanternas uttolkningar av de centrala innehållsområden som var framträdande i förhandlingarna på formuleringsarenan, så var samsynen bland informanterna stor rörande lek, delaktighet och inflytande samt sociala relationer. Dessa innehållsområden ansågs som centrala för fritidshemmets verksamhet. Flertalet gav dock uttryck för att dessa områden inte framträdde tillräckligt i läroplanen, att den undanskymda plats de fick inte motsvarade den vikt informanterna lade vid dessa i fritidshemmets vardagsverksamhet.

När det gäller informanternas uttolkningar av begreppet undervisning var samsynen inte lika framträdande. En del av informanterna förknippade undervisning med skolan och det som sker i klassrummet och gav uttryck för att detta inte var förenligt med det sätt som de arbetade och bedrev undervisning på fritidshemmet. Andra ansåg att begreppet undervisning mycket väl kan användas för att beskriva den verksamhet de ägnar sig åt i fritidshemmet, att undervisningen är något som görs tillsammans med eleverna, att personal är medupptäckare och att undervisningen utgår från situationer som uppstår. I den här studiens empiriska material går det inte att identifiera några tydliga mönster i dessa åsiktsskillnader relaterade till kommun eller vilken skola man arbetar på. Fritidshemspersonalens utbildningsbakgrund tycks dock ha viss betydelse för hur de tolkade undervisningsbegreppet. De som hade en pedagogisk utbildning på högskolenivå med inriktning mot fritidshem tolkade i större utsträckning undervisningsbegreppet som något som sker tillsammans med eleverna eller uppstår när personalen fångar upp elevers funderingar i olika situationer. De omtolkade undervisningsbegreppet till att passa fritidshemmets mer socialpedagogiskt och fritidspedagogiskt kodade verksamhet.

En utbredd tolkning av själva införandet av läroplansdelen var att den förtydligade fritidshemmets uppdrag och att den gav ökad legitimitet åt fritidshemmets verksamhet. Fritidshemspersonalen uppfattade även läroplanstexten som ett stöd för sitt arbete, stärkande för yrkesrollen samt

att den ökade statusen för fritidshemmet. Den ökade statusen uppfattades som kopplad till läroplanstextens utbildningspedagogiska kodning.

När det gäller realiseringen av del fyra i läroplanen, hur del fyra omsattes i fritidshemmets praktik, så påverkades detta av hur fritidshemsverksamheten organiserades och integrerades med skolans verksamhet, tillgången till gemensam planeringstid, vilka lokaler som fritidshemmet hade att tillgå samt vilken utbildningsbakgrund fritidshemspersonalen hade. Dessa ramfaktorer hade betydelse för vilken fritidshemsverksamhet som blev möjlig att genomföra. Det visade sig till exempel att de fritidshem som av utrymmesskäl behövde använda klassrummen under fritidshemstid förhindrades att genomföra den verksamhet de eftersträvade att genomföra. Det visade sig också att mycket arbetstid i klassrummet, brist på gemensam planeringstid samt brist på utbildad personal tenderade att inverka negativt på verksamheten.

En slutsats är att undervisningsbegreppet accepterades i högre grad på realiseringsarenan än i kommentarmaterialet på formuleringsarenan. Flera av de intervjuade, i synnerhet de med pedagogisk utbildning på högskolenivå med inriktning mot fritidshem hade omtolkat det traditionellt starkt utbildningspedagogiskt kodade begreppet undervisning och gett det en vidare innebörd så att det bättre passade den socialpedagogiskt och fritidspedagogiskt kodade verksamhet de bedrev.

En annan slutsats är att införandet av läroplanstexten bidragit till ökad legitimitet för de deltagande fritidshemmets verksamhet och stärkt fritidshemspersonalen i deras yrkesroll, men att organiseringen av verksamheten, tillgången till gemensam planeringstid, tillgången till egna lokaler samt huruvida personalen hade pedagogisk utbildning på högskolenivå med inriktning mot fritidshem påverkade personalens möjligheter att genomföra den undervisning som skrivs fram i del fyra i läroplanen.

Pedagogiska koder och maktordningar mellan fritidshem och skola

Den tredje forskningsfrågan handlar om vilka pedagogiska koder samt vilka maktordningar mellan fritidshem och skola som kommer till uttryck i formulering, uttolkning och realisering av läroplansdelen.

Tre pedagogiska koder framträdde i formulering, uttolkning och realisering av fritidshemmets läroplanstext, den utbildningspedagogiska

koden, den socialpedagogiska koden och den fritidspedagogiska koden. På formuleringsarenan framträdde den utbildningspedagogiska koden framför allt i det återkommande användandet av undervisningsbegreppet i förslagstexterna, men i kommentarerna som inkom under formuleringsprocessen var den socialpedagogiska och den fritidspedagogiska koden starkt framträdande, och i vissa kommentarer var motståndet mot den utbildningspedagogiska kodningen starkt. Den utbildningspedagogiska koden, främst representerad av det frekventa bruket av undervisningsbegreppet, dominerade alltså textförslagen inklusive den slutgiltiga texten. Textens socialpedagogiska och fritidspedagogiska kod stärktes dock något under formuleringsprocessens gång. I kommentarmaterialet och den slutgiltiga texten synliggörs den socialpedagogiska koden i formuleringar om sociala relationer och omsorg och den fritidspedagogiska koden i formuleringar om lek samt i formuleringar att undervisningen ska utgå från "elevernas behov, intressen och erfarenheter" samt att "lärandet i högre grad ska vara situationsstyrt, upplevelsebaserat och grupporienterat" (Skolverket, 2016c, s. 24).

Även på realiseringsarenan dominerade den socialpedagogiska och den fritidspedagogiska koden framför den utbildningspedagogiska koden. Det starka avståndstagandet mot en utbildningspedagogisk kod som framkom i vissa delar av kommentarmaterialet var dock inte lika närvarande i intervjumaterialet på realiseringsarenan. Flera av de intervjuade, i synnerhet de med pedagogisk utbildning på högskolenivå med inriktning mot fritidshem, accepterade det traditionellt starkt utbildningspedagogiskt kodade begreppet undervisning och hade gett det en vidare innebörd så att det bättre passade den socialpedagogiskt och fritidspedagogiskt kodade verksamhet de bedrev.

På både formulerings- och realiseringsarenorna kom maktordningar mellan skola och fritidshem till uttryck som visade att fritidshemmet positionerades i en underordnad ställning gentemot skolan. På formuleringsarenan tog sig detta uttryck i kommentarer om krav på formuleringsförändringar för att värna fritidshemmets identitet. Om en svagt klassificerad och inramad verksamhet såsom fritidshemmet integreras med en starkt klassificerad och inramad verksamhet (exempelvis skolan) finns det risk för underordning i förhållande till den senare då fritidshemmets gränser är otydligare. För att värna den egna identiteten och undvika att vissa formuleringar riskerade att leda till en skolifiering av fritidshemmet ville kommentarlämnarna att texten tydligare skulle åskådliggöra skillnaderna mellan verksamheterna.

På realiseringsarenan kom underordningen främst till uttryck i analysen av realiseringen av uppdraget. Ramfaktorer kopplade till organiseringen av verksamheten, tillgången till gemensam planeringstid, tillgången till egna lokaler samt huruvida personalen hade pedagogisk utbildning på högskolenivå med inriktning mot fritidshem synliggjorde fritidshemmets många gånger underordnade position i förhållande till skolan. Hur arbetet organiserades på skolorna och huruvida exempelvis fritidshemmet delade lokaler med skolan och behövde anpassa sin verksamhet efter skolans, visade många gånger på att skolans verksamhet hade företräde framför fritidshemmets verksamhet, att skolans verksamhet satte villkoren för fritidshemmets verksamhet. Förutsättningar knutna till tillgång till lokaler, organisering av verksamheten och personalens utbildningsbakgrund gav indikationer på ojämlik maktordning mellan skola och fritidshem. De ramar som fritidshemsverksamheten har att förhålla sig till kan visa på vilken status och legitimitet som fritidshemmet har på en skola och hur arbetet organiserades på skolorna i den här studien tydde i de flesta fall på att skolans verksamhet prioriterades framför fritidshemmets.

En slutsats som dras är att läroplanstextens socialpedagogiska och fritidspedagogiska kodning stärktes under formuleringsprocessens gång som ett resultat av kommentarlämnarnas önskemål, men inte fullt ut i den utsträckning de önskade.

En andra slutsats är att den socialpedagogiska och fritidspedagogiska koden dominerade på realiseringsarenan, men att även den utbildningspedagogiska koden var närvarande.

En tredje slutsats är att ojämlika maktordningar mellan fritidshem och skola framträdde på såväl formuleringsarenan som realiseringsarenan, och att den svagare klassificerade och inramade fritidshemsverksamheten ofta underordnades den starkare klassificerade och inramade skolverksamheten på realiseringsarenan.

Diskussion

Upprätthållande av gränser för fritidshemmets identitet

Viljan att särskilja fritidshemmets verksamhet gentemot skolan som jag i denna studie visat förekommer har troligen sin grund i att fritidshemmet och skolan har sitt ursprung i två skilda pedagogiska traditioner (Haglund, 2004). För att inte riskera att förlora sin identitet behöver olika kategorier upprätthålla gränser gentemot andra kategorier (Bernstein,

2000). I synnerhet kommentarlämnarna men även de som intervjuades artikulerade och värnade om vad som kan beskrivas som en socialpedagogisk och fritidspedagogisk kod och en egenart i förhållande till skolan och dess starka utbildningspedagogiska kod. Att fritidshemmet präglas av en socialpedagogisk kod eller diskurs har även konstaterats i tidigare forskning (t.ex. Boström & Berg, 2018; Haglund, 2016; Lager, 2018a).

Behovet av att betona skillnad gentemot skolan och framhålla den egna pedagogiska traditionen kan växa fram ur upplevd underordning i den pedagogiska praktiken eller upplevd konkurrenssituation. Detta känns igen från tidigare forskning där det framkommit att utbildade lärare i fritidshem upplever att de befinner sig i ett underläge gentemot skolan, att det råder en maktobalans mellan fritidshemmets och skolans verksamhet (t.ex. Ackesjö m.fl., 2019; Calander, 1999; Hansen, 1999; Hjalmarsson & Löfdahl Hulman, 2015; Ludvigsson & Falkner, 2019). Både kommentarlämnare och intervjupersoner var över lag positivt inställda till att fritidshemmet nu har en egen del i läroplanen. Även om den egna delen i läroplanen bidragit till en delvis ökad legitimitet för verksamheten präglades ändå förhållandet mellan skola och fritidshem i stor utsträckning av en maktordning där fritidshemmet i de allra flesta fall upplevdes underordnat skolan. Skolans överordning kan relateras till Bernsteins (2003) resonemang om att en kategoris relativa status kan bero på om den är obligatorisk eller frivillig. Bernsteins resonemang åskådliggör att skolan som är obligatorisk åtnjuter en högre status och legitimitet jämfört med den valbara verksamheten i fritidshemmet. Fritidshemmet är inte heller enligt skollagens mening en egen skolform vilket skolan är. Detta liksom att en obligatorisk verksamhet har mer status än en frivillig verksamhet, bidrar till den upplevda underordningen av fritidshemmet (jfr. Andersson, 2013). Resultatet från denna studie bekräftar således vad som visats i tidigare forskning (t.ex. Ackesjö mfl, 2019; Hansen, 1999). Fritidshemspersonal upplever att deras yrkesroll hamnar i en underordnad position gentemot klasslärare samtidigt som forskning också visar att de ibland intar en underordnad roll mer eller mindre frivilligt (t.ex. Andersson, 2013; Hjalmarsson & Löfdahl Hultman, 2015).

Denna studie indikerar att skolans dominerande ställning gentemot fritidshemmet begränsar fritidshemmets möjligheter att genomföra läroplansuppdraget. I den här studien har det bland annat visat sig genom ramfaktorers påverkan på praktiken. De ramfaktorer som stått i fokus i analysen på realiseringsarenan har varit skolans och fritidshemmets organisering och samverkan, tillgång till gemensam planeringstid och

egna lokaler samt personalens utbildningsbakgrund. Dessa ramfaktorer påverkar realiseringen av fritidshemmets läroplan i fritidshemmets praktik då ramarna kan möjliggöra eller begränsa förutsättningarna som fritidshemspersonal ges att genomföra sitt uppdrag. Fritidshemmets ramfaktorer har även identifierats i tidigare forskning, som en faktor som påverkar verksamheten och då ofta i termer av förutsättningar och inte ramfaktorer (t.ex. Andersson, 2013; Lager, 2020). Även Skolinspektionen (2010, 2018) har i sina rapporter pekat på ramfaktorers påverkan på fritidshemsverksamheten. Fritidshemmets ramar har under lång tid snävats in mer och mer på grund av framför allt försämrade ekonomiska förutsättningar (t.ex. Andersson, 2020; Skolinspektionen, 2018). Rektorererna har en viktig roll när det gäller organiseringen av arbetet och till exempel hur lokalerna ska nyttjas. Även rektorernas syn på fritidshemmet och rektorernas ledarskap har visat sig vara betydelsefulla parametrar för vilka förutsättningar fritidshemmet ges (t.ex. Skolinspektionen, 2010). Samtidigt visar studier att rektorer behöver mer kunskap om fritidshemmets särskilda verksamhet för att de ska kunna fungera som pedagogiska ledare för verksamheten (Glaés-Coutts, 2021).

I föreliggande studie framkommer att ramfaktorer som tillgång till ändamålsenliga lokaler och en arbetsorganisation som möjliggör för fritidshemspersonal att genomföra sitt uppdrag har betydelse för vilka möjligheter fritidshemspersonalen ges att realisera fritidshemmets läroplansdel. Det finns risk för att det skapas en ond cirkel där de försämrade ramarna skapar en försämrad arbetssituation vilket kan leda till att fritidshemspersonal med pedagogisk högskoleutbildning med inriktning mot fritidshem lämnar yrket för andra arbeten samtidigt som färre söker sig till den pedagogiska högskoleutbildningen med inriktning mot fritidshem.

Undervisningsbegreppets centrala roll i förhandlingarna

Undervisningsbegreppet hade en central roll i förhandlingarna. Dess centrala roll kan förstås mot bakgrund av att begreppet upplevdes som starkt utbildningspedagogiskt kodat av flera kommentarlämnare och intervjupersoner och som starkt förknippat med skolans verksamhet. Som beskrivits i den historiska bakgrunden (kapitel 2) har inte undervisning som begrepp använts för att beskriva fritidshemmets verksamhet förrän vid införandet av läroplanen 2011. Fritidshemmets tidigare styrdokument, Socialstyrelsens pedagogiska program och sedermera Skolverkets allmänna råd, använde inte undervisning som begrepp. I dessa texter användes i stället ordet verksamhet (Socialstyrelsen, 1988; Skolverket, 1999, 2007, 2014). Det har på senare tid kommit en del

forskning om undervisning i fritidshem som visar att lärare i fritidshem är i en pågående process av att göra undervisningsbegreppet till sitt (t.ex. Ackesjö & Dahl, 2022; Ackesjö & Haglund, 2021; Lager, 2018a; Perselli & Haglund, 2022). Diskussionen kring utbildningspedagogiskt kodade begrepp har även förekommit i förskolan. Forskningsstudier visar att det bland förskollärare råder ett visst motstånd mot användningen av undervisningsbegreppet (Olsson m.fl., 2020; Tallberg Broman & Vallberg Roth, 2019) men att det också kan uppfattas som en statushöjning för verksamheten (Jonsson m.fl., 2017). Upplevd statushöjning genom bruket av undervisningsbegreppet är inte lika tydligt i den här studien, i synnerhet inte i kommentarmaterialet där särskilt ordet lärande ansågs vara ett mer passande ordval att använda i fritidshemmets läroplanstext vilket även visat sig i tidigare studier bland förskollärare (Vallberg Roth m.fl., 2018).

I föreliggande studie är acceptansen för undervisningsbegreppet större på realiseringsarenan än i kommentarmaterialet. På de studerade fritidshemmet är det i högre grad de med högskoleutbildning med inriktning mot fritidshem som använder undervisningsbegreppet för att beskriva den egna verksamheten. Att undervisningsbegreppet omtolkas för att beskriva den egna verksamheten tyder på en process där undervisningsbegreppet mer och mer accepteras men då med en vidare tolkning än den ”skoltolkning” som varit vanlig tidigare. Liknande mönster framkommer även i Ackesjö och Haglunds (2021) studie som visar på att undervisningen i fritidshemmet har tydliga inslag av undervisningspedagogisk tradition men där det också finns en tydlig kärna av fritidspedagogisk tradition. Att det främst är personal med pedagogisk högskoleutbildning med inriktning mot fritidshem som använder undervisningsbegreppet för att beskriva den egna verksamheten tolkar jag som att utbildningen har bidragit till att de har en yrkesgemensam kunskapsbas som gör att de omtolkar undervisningsbegreppet och uppfattar det som innefattande flera olika koder, även en socialpedagogisk och fritidspedagogisk kod.

Det fanns dock informanter som hade svårt att koppla läroplanstextens undervisningsbegrepp till den verksamhet de bedrev, som inte ansåg att de bedrev undervisning. Eventuellt hade ännu fler utvecklade och socialpedagogiskt och fritidspedagogiskt kodade beskrivningar i läroplanstexten underlättat omtolkningar av undervisningsbegreppet. Om Skolverket exempelvis tydligare i ingressen till läroplanens del för fritidshemmet hade beskrivit att undervisning i fritidshemmet handlar om att ta tillvara elevernas intressen, tidigare erfarenheter och nyfikenhet genom att lärarna har ett större fokus på de situationer som uppstår och

utgår ifrån dessa för att främja ett utforskande arbetssätt så kanske ännu fler fritidshemspersonal hade kunnat ta till sig undervisningsbegreppet. Omtolkning kanske hade underlättats om det tidigt i läroplanstexten framgått att undervisningen i fritidshemmet är mer praktiskt orienterad, situationsstyrd och upplevelsebaserad samtidigt som utgångspunkt tas i elevgruppen och att leken kan vara en utgångspunkt i undervisningen. Som ingressen är formulerad nu finns det en mening där undervisningen i fritidshemmet ska tolkas som en helhet av omsorg, lärande och utveckling. Denna vida tolkning riskerar att bli för otydlig och lämna för stort utrymme för tolkningar för en yrkesgrupp som tidigare inte använt sig av undervisningsbegreppet. På liknande sätt som Ackesjö och Persson (2019) argumenterar att styrningen av förskoleklass förändrats mot en mer skolorienterad policydiskurs finns i denna studie indikationer på farhågor om att läroplanstexten kan tolkas som att fritidshemmet ska bli en förlängning av skolan, att det finns en risk för ”skolifiering” av fritidshemmet.

Leken i förhandlingarna

I studien gav många kommentarlämnare och intervjupersoner uttryck för att leken har ett egenvärde och ansåg att detta inte framgick tydligt i läroplanstexten. De gav också uttryck för uppfattningen att leken genomsyrar all verksamhet i fritidshemmet och att den fria och svagt inramade leken inte har lika stark ställning och stöd i det läroplansstyrda fritidshemmet efter införandet av del fyra som innan. Den fria leken som tidigare haft en stark ställning i fritidshemmet är svår att kombinera med målstyrd undervisning. Att leken fått mindre utrymme i läroplanstexten samtidigt som undervisning givits mer plats kan sannolikt bidra till att fritidshemspersonalen börjar uppfatta lek som ett medel för undervisningen, snarare än som en egen aktivitet med ett egenvärde. Det kan också bli problematiskt om leken betraktas som något som genomsyrar allt i fritidshemmet, då det kan innebära att leken reduceras till ett verktyg för att lära sig annat (Holmberg & Kane, 2020). Den svagt inramade fria leken är en viktig komponent i fritidshemmets fritidspedagogiska kod. Med en starkare inramad lek, och i synnerhet om lek betraktas och praktiseras som ett medel för undervisning, förstärks fritidshemmets utbildningspedagogiska kod.

Bristen på tydliggörande av lekens egenvärde i styrdokument verkar vara ett mönster som återkommer i de nordiska länderna vilket en jämförande forskningsstudie kommit fram till (Øksnes m.fl., 2014). Om Skolverket menar att leken har stor betydelse för elevernas utveckling under de tidiga skolåren som det står i att läsa i läroplanens första del borde detta ha varit

något som förtydligats även i fritidshemmets läroplansdel eftersom fritidshemmet på ett tydligare sätt än skolan tar utgångspunkt i elevernas lek. Det blir problematiskt när styrdokument varken avgränsar eller preciserar leken eftersom lek då blir något som både begränsas, men samtidigt också kan användas för att passa olika syften, vilket blir fallet när leken finns med i uppräkningslistor av bland annat estetiska uttrycksformer (jfr. Holmberg & Kane, 2020).

Tydligare uppdrag?

Syftet med att införa en läroplanstext för fritidshemmet var att förtydliga fritidshemmets uppdrag (Regeringsbeslut U2015/191/S). Tidigare rapporter och tidigare forskningsstudier har pekat på att fritidshemmets uppdrag tidigare uppfattades som otydligt (t.ex. Andersson, 2013; Skolinspektionen, 2010). Både kommentarlämnare och de intervjuade i denna studie var positivt inställda till att fritidshemmet fick en egen del i läroplanen, en inställning som också förskollärare i förskoleklass gett uttryck för när det gäller förskoleklassens egen del i läroplanen (Lago, m.fl., 2018). En orsak till den överlag positiva inställningen till införandet av del fyra kan vara att den uppfattades bidra till ökad legitimitet för fritidshemmets verksamhet eftersom läroplanstexten ansågs synliggöra fritidshemspersonalens arbete som tidigare uppfattats osynliggjort (jfr. Lago, m.fl., 2018). En läroplanstext är en förordningstext vilket har en annan dignitet jämfört med allmänna råd, som enbart är rekommendationer för tillämpningen av förordningar, vilket kan ha bidragit till den uppfattade ökade legitimiteten (Ds 1998:43). Samtidigt som syftet med införandet av del fyra i Lgr 11 var att förtydliga uppdraget visar denna avhandlingsstudie att det på realiseringsarenan trots allt inte var helt tydligt hur läroplanstexten ska tolkas. Exempelvis uttolkades undervisningsbegreppet på olika sätt vilket även var fallet med fritidshemmets kompletterande uppdrag. Detta visar att det på realiseringsarenan sker förhandlingar om hur den formulerade läroplanen ska tolkas och omsättas i pedagogisk praktik. De som ska uttolka och omsätta läroplanen i praktiken arbetar i sammanhang präglade av pedagogiska traditioner samt under olika förutsättningar, vilket gör att en läroplanstext får delvis olika uttolkningar och realiserar på delvis olika sätt i olika praktiker.

Metoddiskussion

Inför genomförandet av ett forskningsprojekt ställs forskaren inför olika val. I det här avsnittet diskuteras de metodval som gjorts och för- respektive nackdelar med de olika valen.

För att fånga förhandlingarna på formuleringsarenan användes kommentarmaterialet som inkom under formuleringsprocessen som huvudsakligt datamaterial. Detta kompletterades i ett senare skede med intervjuer med personer ur Skolverkets projektgrupp och med arbetsgruppen. Fler intervjuer med projektgruppen och arbetsgruppen, samt även intervjuer med personer i referensgruppen, hade eventuellt kunnat ge en tydligare bild av deltagande personers intryck av förhandlingarna samtidigt som det också kan vara svårt för dem att dra sig till minnes hur en process upplevdes när den ligger några år tillbaka i tiden. Eftersom kommentarmaterialet är omfattande och även innehåller synpunkter från arbetsgruppen och referensgruppen så bör detta material, i kombination med de två intervjuer som genomfördes, ge en god bild av förhandlingarna.

Analysen på realiseringsarenan baserades i huvudsak på intervjudata. De observationer och fältanteckningar som genomfördes på realiseringsarenan användes mest för att möjliggöra beskrivningar av skolorna och fritidshemmen. Den delen av datamaterialet hade kunnat utökas för att också bygga ut och utveckla analysen, men hade då krävt längre tid i fältarbete vid varje skola. Individuella intervjuer hade eventuellt kunnat ge en tydligare bild av vad de enskilda personerna ansåg om läroplanstexten än vad gruppintervjuerna gjorde. Som jag argumenterar för i metodkapitlet (kapitel 5) anser jag att gruppintervjuerna fyllt sin funktion eftersom informanterna kunde delta i intervjusammanhang där de var trygga med varandra och med personer de var vana att arbeta och diskutera tillsammans med. Jag var mer intresserad av att komma åt deras gemensamma uttolkningar av fritidshemmets del i läroplanen än deras individuella uttolkningar. Gruppintervjuer är också ett mer tidseffektivt arbetssätt än enskilda intervjuer. Den intervjuade fritidshemspersonalen har i den här studien olika utbildning och yrkesbakgrund till skillnad från exempelvis Anderssons (2013) avhandlingsstudie där alla var utbildade fritidspedagoger. Deras utbildning och yrkesbakgrund var inget urvalskriterium när jag sökte efter fritidshem som skulle ingå i studien. Tanken med detta var att spegla den realitet som råder ute i landets fritidshem. Skolverkets statistik för fritidshem visar att andelen med pedagogisk högskoleutbildning med inriktning mot fritidshem är 44 procent på landets kommunala fritidshem och 11 procent av de kommunala fritidshemmen saknar personal med pedagogisk högskoleexamen (Skolverket, 2021).

Intresset för pedagogiska koder och maktordningar i förhandlingarna rörande del fyra i läroplanen gjorde att det tidigt i avhandlingsarbetet

överbägdades att använda diskursanalys som analysmetod i stället för tematisk analys. Men eftersom jag inte enbart var intresserad av hur kommentarlämnarna formulerade sig, det vill säga om vilken/vilka diskurser som framträdde i kommentarmaterialet utan framför allt var intresserad av vad som kommenterades så fann jag tematisk analys mer användbar.

Analysen av kommentarmaterialet tillhörande formuleringsprocessen kunde inledas snabbt då jag hade tillgång till datamaterialet strax innan jul 2016. Analysarbetet av kommentarmaterialet pågick under lång tid med en del avbrott för att återupptas igen vid senare tillfällen. Eftersom detta är ett forskningsprojekt som är tidsbegränsat bedömdes det som viktigt att datainsamlingen ute på fritidshemmen inte kunde vänta alltför länge. Intervjuerna på realiseringsarenan kom därför att genomföras innan den tematiska analysen av kommentarmaterialet var helt slutförd. Detta fick till följd att specifika frågor inte ställdes om alla slutgiltiga teman. Intervjuerna med en person ur projektgruppen och en ur arbetsgruppen blev däremot genomförda relativt sent i forskningsprocessen vilket hade både för- och nackdelar. Till nackdelarna hör att det blev lång tid mellan formuleringsprocessen och tiden för intervjun om densamma vilket kan ha försvårat för informanterna att minnas tillbaka efter en längre tid. En fördel var dock att min analys av kommentarmaterialet hade kommit längre vilket gjorde att jag kunde ställa mer specifika frågor i dessa intervjuer.

Det finns både för- och nackdelar med tillvägagångssättet att utgå från resultatet från analysen på formuleringsarenan i utformningen av intervjuerna på realiseringsarenan. Jag ville ta reda på hur informanterna på realiseringsarenan tolkade de innehållsområden som varit föremål för mest diskussion på formuleringsarenan, och fördelarna med detta förfaringsätt var att frågorna kunde koncentreras till dessa områden. Om frågorna hade varit mer öppna formulerade kanske resultatet delvis hade blivit ett annat, vilket är svårt att spekulera om. Öppet formulerade frågor kunde ha skapat svårigheter att få syn på och diskutera likheter och skillnader mellan vilka uttryck förhandlingarna tog sig på de olika arenorna.

Kommentarmaterialet från formuleringsarenan analyserades med hjälp av programvaran NVivo. Jag valde NVivo eftersom kommentarmaterialet är ett mycket omfattande material och skulle jag ha arbetat med utskriften på papper hade jag behövt stora ytor för att kunna sätta upp alla sidor. Jag arbetade induktivt med kodningen och innehållet i kommentarerna skapade koderna vilket gjorde att jag hade totalt lite drygt 100 koder innan

dessa sorterades samman i större grupper av koder. Dessutom är en del kommentarer blandade med flera koder vilket ytterligare hade försvårat att göra detta arbete manuellt. En nackdel med att använda NVivo var att det inledningsvis tog mycket tid i anspråk att gå igenom det omfattande materialet, koda kommentarerna och lära sig programvaran. När det arbetet var gjort så övervägde fördelarna eftersom materialet var lätt att sortera, omgruppera och omkoda allteftersom analysen fortskred. Intervjuerna från realiseringsarenan analyserades manuellt genom färgmarkeringar och noteringar på papper på de utskrivna transkripten. Intervjumaterialet är mindre omfattande än kommentarmaterialet och dessutom är transkripten mer organiserade och lättare att orientera sig i eftersom de baseras på intervjuguiden.

Avhandlingens kunskapsbidrag

Denna avhandlingsstudies övergripande kunskapsbidrag är att den ger kunskap om och inblick i en, för fritidshemmet, nutidshistorisk händelse bestående av formulerandet av en läroplanstext explicit för fritidshemmet. Således fyller denna studie en lucka i tidigare forskning avseende vilka förhandlingar som föregick formulerandet av fritidshemmets egen läroplansdel. Studien visar bland annat att läroplanstextens socialpedagogiska och fritidspedagogiska kod stärktes under förhandlingarna.

Ett annat kunskapsbidrag är att studien visar på en ojämlik maktordning mellan fritidshemmet och skolan på realiseringsarenan, vilket stärker tidigare analyser inom fritidshemsforskningen. Formuleringen och införandet av en egen läroplanstext för fritidshemmet tycks inte fullt ut ha bidragit med en mer jämlik balans i maktförhållandet mellan de två verksamheterna. Detta är särskilt tydligt i denna studie när påverkan av ramfaktorer belyses, såsom till exempel hur arbetsorganisationen och nyttjandet av lokaler ser ut.

De olika tolkningar av vad undervisning är i fritidshemmet som visats i denna studie stärker även tidigare analyser inom fritidshemsforskningen. Resultatet tyder dels på att undervisningsbegreppet behöver utvecklade beskrivningar för att bättre anpassas till och stärka fritidshemmet, dels på att det behöver arbetas mer med tolkning av läroplanen i verksamheten.

Fortsatt forskning

Det är nu några år sedan jag gjorde min datainsamling och eftersom processen med att uttolka och realisera fritidshemmets läroplansdel är något som pågår kontinuerligt runt om i landet finns ett behov av fortsatt forskning om realiseringen av del fyra i fritidshemmets pedagogiska praktik. Sådana studier skulle kunna bidra med kunskap om hur undervisningsbegreppet uttolkas i fler fritidshem än i de som ingått i denna studie. De skulle bidra med kunskap om variationer och generella mönster och även om eventuella förändringar över tid. Etnografiska studier skulle i detta sammanhang bidra till fördjupad kunskap om hur undervisning tolkas och genomförs i fritidshemmets vardagspraktik, vilket även Perselli och Haglund (2022) identifierat som ett område för vidare forskning.

Under min tid som doktorand har jag vid några tillfällen fått frågan om varför jag inte tillfrågat eleverna på fritidshemmet hur de upplever verksamheten i förhållande till läroplanen. Det är som bekant så att ett avhandlingsprojekt behöver ha tydliga avgränsningar och detta är en av de avgränsningar som gjorts. Studier som fångar barns perspektiv på fritidshemmets verksamhet är dock viktiga eftersom läroplanen och verksamheten, i alla fall enligt vissa synsätt, i slutänden är till för barnen. Forskningsstudier som fångar barnens perspektiv på fritidshemmet är ett relativt outforskat område inom svensk fritidshemsforskning (Klerfelt & Haglund, 2014a). Fortsatta studier inom detta område skulle därför kunna vara ett värdefullt kunskaps tillskott för det växande forskningsfältet om fritidshem.

Summary

Negotiating the curriculum for school-age educare: Formulation, interpretation, and realisation of part four in Lgr 11

Background and aim

Swedish school-age educare (henceforth denoted SAE) is a comprehensive part of the Swedish educational system attended by about 80 percent of pupils aged 6–9 years, and almost 20 percent of pupils aged 10–12 (Skolverket, 2021). During the late 1990s, responsibility for, and management of SAE were moved from the Ministry of Social Affairs to the Ministry of Education (Klerfelt, Haglund, Andersson, & Kane, 2019). Since 1998, the practice of SAE has been an educational practice and regulated by the same curriculum as compulsory school. The fact that both school and SAE have been regulated by the same curriculum has over the years created uncertainty among SAE staff regarding their duties. These two different practices, with different pedagogical traditions, are regulated by the same Education Act and curriculum text, and SAE staff both experience difficulties recognising themselves in the text and lack knowledge of the curriculum content (Andersson, 2013; Skolinspektionen, 2010). Since the organisational merging of SAE and compulsory school, there has been some discussion about the mission of SAE in relation to the mission of the school, and this has given rise to some tension between the two practices.

SAE got its own part in the curriculum in 2016, part four of the *Curriculum for the compulsory school, preschool class, and school-age educare* in 2011 (Lgr 11) (Skolverket, 2016). The purpose with this part was to clarify SAE's mission and core content. It is reasonable to assume that the process of formulating a specific curriculum part for the SAE and implementing this was characterised by discussions and negotiations. There are a few studies that deal with the SAE curriculum development during the last decades (e.g. Boström & Berg, 2018; Haglund, 2016; Klerfelt & Stecher, 2018; Lager, 2018), but none of these focused on the work with the formulation of the curriculum text and the comments that were received by the Swedish National Agency for Education.

When different traditions meet, for example when a governing document is introduced in a practice with a different background and partially different educational tradition, tension is created (e.g. Haglund, 2004; Hansen, 1999). This can be compared to when different pedagogical codes meet and are negotiated (Bernstein, 2000). In this thesis these negotiations and what it means to formulate, interpret, and realise the first explicit curriculum text for the SAE are studied.

The aim of this study is to contribute with knowledge about the negotiations behind formulating part four of the curriculum, with a focus on pedagogical codes and power relations between school and SAE, as well as the negotiations that are expressed when the curriculum text is interpreted and realised in SAE practice. To achieve this aim, the following research questions will be answered:

1. What content was the subject of negotiations when the curriculum part about SAE was formulated, what were the negotiations about, and how did they turn out?
2. How is the curriculum part interpreted and realised at the level of the municipal civil servants, by principals and SAE staff, and what importance can different frame factors have for how the curriculum part is realised in the SAE practice?
3. Which pedagogical codes and power relations between SAE and school are expressed in the formulation, interpretation, and realisation of the curriculum part?

Research overview

Even though research on SAE has increased in recent years, it is still a field of research in an early stage of development (Falkner & Ludvigsson, 2016; Klerfelt et al, 2019). During the last decade, the part of educational sciences that deals with SAE-like practices has begun to take shape internationally under the name extended education (Fraj & Kielblock, 2015).

In previous research that deals with SAE's collaboration and integration with the compulsory school, SAE is described as being in a subordinate position to the school (e.g. Calander, 1999; Hansen, 1999, Ackesjö et al, 2019). Prominent in the research is also the fact that SAE is in a field of tension between the traditions of SAE pedagogy and educational pedagogy (e.g. Andersson, 2013; Hjalmarsson & Löfdahl Hultman, 2015).

With the integration of the two practices, different discourses occur in parallel, and compete with each other (e.g. Gustafsson, 2003; Haglund, 2016; Munkhammar, 2001). Overall, previous research has made power relations visible, showing that SAE is in a subordinate position in relation to the school. In the everyday practice of SAE, the social-pedagogical discourse seems to dominate. In an ethnographic study Haglund (2016) shows that SAE staff attach great importance to the development of social relations in their pedagogical practice; on the other hand, education-pedagogical discourse clearly dominates the curriculum (e.g. Boström & Berg, 2018; Halgund, 2016; Lager, 2018a). Based on this research, the present study seeks further knowledge about pedagogical discourses (or codes, which is the term used in the present study) and power relations between SAE and schools in the pedagogical practice. As mentioned, there are studies of pedagogical discourses in SAE practice as well as analyses of discourses in the curriculum. There is, however, a lack of analyses of the work to produce part four of the curriculum. By analysing the comments during the formulation process and how the part is interpreted and realised in the practice of SAE, this thesis contributes additional knowledge about pedagogical codes in and power relations between school and SAE.

Theoretical framework

Lindensjö and Lundgren's (2014) theory of curriculum arenas demonstrates that a curriculum is negotiated at different arenas (i.e. the formulation arena, the transformation arena and the realisation arena). The figure of three curriculum arenas make visible the complexity of curriculum processes by showing that curriculum content is negotiated in different, yet coherent and interdependent arenas, and that schools and SAE do not exist "in a social or political vacuum" (Kallós & Lundgren, 1979, p. 10).

With the support of the frame factor theory, I mean that frame factors such as premises and schedules influence how a curriculum is implemented in the practice of SAE. The frame factors which were in focus in the analysis of how SAE's curriculum is implemented in the practice of SAE are of physical and administrative character (Lundgren, 1984b). In this study the physical frame factors comprise SAE's local conditions, and the administrative frames encompass the educational background of the staff and the organisational collaboration between school and SAE.

In order to analyse and understand the negotiations that took place when SAE's curriculum part of Lgr 11 was formulated, as well as when the

curriculum text is realised in pedagogical practice, parts of Bernstein's code theory is used. The concept of code is central to Bernstein's code theory (Solomon, 2000), a theory that aims to analyse which principles and norms characterise the organisation, content, communication, and relationships of pedagogical practices. Bernstein argues that school tends to reproduce social inequalities in society rather than trying to counteract them, and that pupils from working-class backgrounds are disadvantaged due to the communication principles that dominate school/education (Bernstein, 2000). Although this thesis does not address social inequalities, code theory is relevant to this study insofar as it helps to illuminate power relations in the formulation, interpretation, and realisation of a curriculum.

Bernstein (2000) argues that *Classification* and *framing* are important principles of power and control in educational contexts. Classification indicates boundaries between different categories, for example between school subjects, teacher categories or different activities. If the classification is strong, there is a clear division between school subjects, for example, while the opposite relationship applies if the classification is weak. In other words, the concept indicates how strongly or weakly a category is separated from other categories and enables analyses of how boundaries between different categories are maintained or blurred. Striving for strong classification is an expression of trying to maintain identity and distinctiveness in relation to another. "A can only be A if it can effectively insulate itself from B... If that insulation is broken, then a category is in danger of losing its identity" (Bernstein, 2000, p. 6). It is in the strength of the isolation between different categories that space is created, which makes a category specific (Bernstein, 2003b). In the isolation between different categories, power relations between different categories are also created and made visible, which makes classification a particularly important analytical tool in this study.

The concept of framing relates to communication and relationships within educational practice, how and by whom these are controlled. For example, how and by whom communication in the classroom is controlled, including the order and pace in which teaching situations are carried out. In a strongly framed pedagogical practice, it is the teacher who controls the communication, the relationships between those who participate and the structure, content, and implementation of the teaching, while a weakly framed pedagogical practice provides pupils with greater influence over the communication, the relationships, and the teaching situations (Bernstein, 2000). Bernstein's pairs of concepts, classification and framing make visible separation/proximity and power relations between

categories as well as control within categories. Classification and framing are concepts that are used in all analyses in this thesis to make power relations and control visible.

The strength/weakness of the classification and framing of a pedagogical practice constitutes an important basic structure in what Bernstein calls the *pedagogical code* (Bernstein, 2000). The pedagogical code is built up by the principles of power and control that the classification and framing represent (Bernstein, 2000, 2003a). The pedagogical code is not predetermined and neutral, rather the opposite, it is "a structure afflicted with power" (Nylund, 2013, p. 64. My translation). An important point of departure in this thesis is that the school practice is traditionally more strongly classified and framed than SAE practice (e.g. Gustafsson, 2003; Hansen, 1999). Although the school's power and control structures have varied over time and vary in different contexts, the school is in general, especially in comparison to SAE, a strongly classified and framed practice. This overall strong classification and framing is characteristic of an *educational-pedagogical code*. In comparison to the school, the practice of SAE is traditionally weakly classified and weakly framed, as it is not divided into subjects and pupils have greater influence over the activities. The educational-pedagogical code is in this thesis considered as a dominant and general pedagogical code in the educational context.

Method

The negotiations on formulating in the curriculum text have been studied through a thematic analysis of written comments received by the Swedish National Agency for Education during the process of formulation. The analysis was carried out in NVivo and the working method was essentially inductive to the extent that I initially worked with the material based on the open main question: What are the comments about in terms of content? After several readings of the comment material, a careful reading was made where coherent text sequences (in some cases one or two sentences, in other cases a paragraph or longer text section) were given initial codes based on the text sequence's content. The text sections with the associated initial content-based codes were entered into NVivo marked with who had made the comment and the date. After this initial coding, codes and accompanying coded text sequences that were considered to be close to or related to each other were grouped together as possible themes (Braun & Clarke, 2006).

In the realisation arena, interviews were conducted at a total of six schools in three different sized municipalities, to be able to capture unique

features and identify common patterns. The interviews were initially processed and analysed separately, one school at a time, starting with repeated close readings of the interview transcripts. During the analysis, the audio recordings of the interviews were also listened to repeatedly to pick up any nuances that might have been lost in the transcription and which could influence my interpretation. Since the identified themes from the analysis of the formulation of the curriculum text were used to design the interview guide, these themes also became the focus of the analysis of the interviews. Thus, during the analysis, sentences or shorter sections were colour marked corresponding to a theme. During the multiple readings of and listening to the interview material, interpretive notes were taken which also contained analytical concepts belonging to the theoretical framework. The writing process also began during the analysis. Hence, work switched between analysis, interpretations, re-interpretations, and writing.

Research ethics have been considered throughout the research process in accordance with the Swedish Research Council's guidelines (Vetenskapsrådet, 2017). The participants have been informed both in writing and orally about the purpose and method of the study. All interview material has been anonymised to the extent that schools, SAE, towns, and municipalities have been given fictitious names and personal names have been omitted.

Results

This thesis comprises two result chapters. First, a chapter regarding the results from the analysis of the comments received during the formulation process. Secondly, a chapter that presents the results and analysis of the interviews from the realisation arena. This summary follows the same structure.

The formulation arena

In the analysis of the comments, four thematic content areas emerged, *teaching*, *play*, *participation and influence*, and *social relations*. The negotiations on these content areas were about which pedagogical codes would characterise the text. A consistent feature was a desire to downplay the educational-pedagogical code, which is characterised by strong classification and framing, in favour of formulations that strengthen the text's *social-pedagogical* and *leisure-pedagogical coding*, which are characterised by weak classification and framing. This was expressed in comments as a need to clarify SAE's work with social relations and care (social-pedagogical code), as well as clarifications that SAE teaching is

based on the pupils' interests, needs and play, and is group-oriented and situation-based (leisure-pedagogical code). It was also expressed in the demand for a stronger classification in that the demarcation versus the school should appear more clearly in the text, especially in comments about teaching and play. Striving for a stronger classification vis-à-vis the school is understood as an expression of protecting the SAE's uniqueness and intrinsic value – a protection of what is perceived as an educational-pedagogical code different from the one that characterises the school. A concern that the uniqueness of the SAE's core will disappear, and the practice will lose its distinctive character, is particularly well illustrated in the use of the term "schoolification" in the comment material. Additionally, protecting the SAE's uniqueness and intrinsic value is understood as an attempt to strengthen the position of SAE practice vis-à-vis the school. If a weakly classified and framed activity, such as SAE, is integrated with a strongly classified and framed activity (e.g. school) there is a risk of subordination in relation to the latter since SAE lacks clear boundaries. As shown in many studies within the SAE research field, there is widespread experience among teachers in SAE of being in a subordinate position in relation to the school (e.g. Ackesjö m.fl., 2019; Andersson, 2013; Hansen, 1999; Hjalmarsson & Löfdahl Hultman, 2015). This subordination expressed itself in the comment material when pursuing a clear distinction vis-à-vis the school, thereby strengthening the identity and relative position of power of SAE.

There were also those who argued that a strong classification would produce an unnecessary separation between the SAE and school. This also seemed to be the ambition of the Swedish National Agency for Education. Those who advocated a strongly defined educational-pedagogical code strove for the concept of teaching to be used throughout and that play should be "sorted in" under teaching and learning. In the final text, the term teaching is used throughout, and most content is described with teaching as the main term. The centrality of the concept of teaching is a result in line with other studies where the SAE part of Lgr 11 has been studied (e.g. Ackesjö & Haglund, 2021; Haglund, 2016). This illustrates that the educational-pedagogical code is strong and that the Swedish National Agency for Education, as the representative of the educational-pedagogical code, had a great influence over the final product. But as the results also indicate, social-pedagogical and leisure-pedagogical coded concepts and formulations were included in the text during the formulation process.

The realisation arena

Regarding the interpretation of the curriculum content by the informants in the realisation arena, there were both similarities and differences in how the informants at the different schools in the different municipalities interpreted concepts and central parts of the SAE curriculum text. Among the informants, there were divided opinions on how the concept of teaching should be interpreted within the frame of SAE practice. On the one hand, it was interpreted as an educational-pedagogical coded concept with strong connection to the school's way of teaching. On the other hand, the term was interpreted to also include social-pedagogical and leisure-pedagogical coded words, such as work with social relations, starting from the pupils' interests and experiences, as well as what may arise in different situations.

In general, most of the informants considered play, pupils' participation and influence, and work with social relationships as central and important parts of SAE practice. On the other hand, they emphasised that play was given a hidden place in the SAE's curriculum part, and that the work with pupils' participation and influence and social relations did not appear to the extent they would have liked to see. Overall, the informants' statements about teaching, play, participation and influence, and social relations indicated that they perceived SAE as a social-pedagogical and leisure-pedagogically coded practice, and that this pedagogical coding was not fully reflected in the curriculum text, which was perceived to be too strongly educational-pedagogically coded with the frequent use of the term teaching.

The introduction of the SAE's curriculum text was generally perceived as positive since it was felt to have contributed to increased legitimacy and an increase in status for SAE. The curriculum text helped the SAE staff to make their own practice visible to themselves, which made them more confident in their work. The curriculum text was also used as a tool to make practice visible to guardians, pupils, the principal and other teachers. The linking of activities to the curriculum and making it visible may be a way to legitimise the SAE practice and an attempt to raise the status of SAE. A curriculum text is a governing text with a different dignity compared to the previous advisory text, which only held recommendations for the application of regulations, and may therefore have contributed to the perceived increased legitimacy.

The SAE staff at several of the studied SAEs expressed different degrees of subordination in relation to the school. The expressed subordination was made visible when they talked about how the work was organised at

the school, for example, and how much time the SAE staff were expected to be present in the classroom during the school day, but also when they discussed the amount of time that was set aside for planning and preparation. At all schools in this study, power relations between school and SAE appeared, but it varied in how significantly these power relations affected the daily work. Some informants also believed that certain wording in the curriculum text signalled the subordination of SAE in relation to the school. The wording that SAE should complement the school was for example interpreted as meaning that the SAE staff should be at the school's disposal. Even though the introduction of the curriculum was generally perceived to contribute to raising status, there were elements in the curriculum text that were perceived as that SAE has a subordinate position in relation to the school.

The SAE staff's opportunities to realise SAE practice and implement the curriculum text depended on several frame factors, such as how SAE practice was organised at the various schools, which premises SAE had available and, to some extent, the educational background of the staff. All SAEs that participated in this study were housed in the school's premises. A few SAEs had their own premises and used classrooms to a very limited extent (Vikenskolan and Enbärsskolan). Most SAEs shared premises with the school (Strandskolan, Hjortronskolan, Björksskolan and Aspskolan). For example, at Hjortronskolan, the two SAEs visited worked in slightly different ways, one SAE had very small, dedicated rooms and also used classrooms in the afternoons, and the second SAE had organised its practice in three smaller groups (inside, school yard and nature) so as not to use the classrooms. At Strandskolan, the whole school was organised so that SAE would enable the school's teaching. For example, the SAE staff were in the classrooms for a large part of the school day, the SAE staff were responsible for all recesses, and all conflicts between pupils should be handled at the present or upcoming recess or during SAE time. How the daily practice was organised by the principal and how the premises were used were frame factors that the SAE staff needed to relate to.

The SAE staff in this study had different professional and educational backgrounds and there were indications of some differences in how they interpreted the curriculum text. It was not possible to identify any clear patterns in these differences of opinion related to municipality or which school they worked at. However, the educational background of the SAE staff seems to affect how they interpreted the concept of teaching. Those who had a pedagogical education at university level with a focus on SAE interpreted the concept of teaching to a greater extent as something that happens together with the pupils or arises when the staff picks up on

pupils' thoughts in different situations. They reinterpreted the concept of teaching to suit the SAE's more social-pedagogically and leisure-pedagogically coded practice. But even among those with relevant education as teachers in SAE, there were different opinions and interpretations of the concept of teaching, where some expressed the opinion that 'learning' would have been preferred over 'teaching', while several interpreted 'teaching' as encompassing the processes that take place in SAE.

Discussion

Ever since SAE was integrated with the school, teachers in SAE have experienced that SAE is subordinated to the school (e.g. Ackesjö, et al, 2019; Hansen, 1999). This subordination was also visible in the arenas for formulation and realisation of the curriculum's part four which was the focus of this study. In the formulation arena, this was made visible by the fact that the concept of teaching was given an important tone-setting role in the curriculum text, as well as when play is mentioned among a list of aesthetic forms of expression and outdoor activities. Although the commenters called for developed definitions of what teaching means for SAE as well as developed formulations that could elevate the value of play, the Swedish National Agency for Education took the opinions of the commenters into account to a small extent. All in all, this shows the power relations that prevails within the education system, where the school with its strong educational-pedagogical code is valued higher than the SAE's social-pedagogically and leisure-pedagogically coded practice. Despite that, the SAE staff in this study expressed a feeling that the SAE's part of the curriculum contributed to increased legitimacy, as a curriculum text has a higher dignity than the advisory text that previously served as guidelines for SAE. The curriculum text is perceived as a support for the SAE's staff to be able to argue for SAE before both principals and civil servants, and also to show primary school teachers and guardians that the SAE has curriculum goals to work towards.

The results obtained in the present study indicate that even though the SAE curriculum text is dominated by an educational-pedagogical code, it is intertwined with the social-pedagogical and leisure-pedagogical codes. Throughout the analysis, this has become visible both in comments, realisation and to some extent in the finished curriculum text. Furthermore, the results indicate that the frame factors that surround SAE affect the opportunities that SAE staff are given to realise the curriculum.

Three main conclusions were drawn. First, the social-pedagogical and leisure-pedagogical coding of the curriculum text was strengthened during the formulation process as a result of the commenters' wishes, but not to the extent that the commenters wanted. Secondly, the social-pedagogical and leisure-pedagogical codes dominated in the realisation arena, but the educational-pedagogical code was also present. Thirdly, unequal power relations between SAE and school emerged on both the formulation arena and the realisation arena, and that the weaker classified and framed SAE were often subordinated to the more strongly classified and framed school in the realisation arena.

Referenser

- Ackesjö, H. (2010). *Läraridentiteter i förskoleklass. Berättelser från ett gränsland*. [Licenciatavhandling]. Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Ackesjö, H., & Dahl, M. (2022). Pedagogisk takt i fritidspedagogisk undervisning: En välregisserad dans mellan lärare och elever. *Nordisk tidsskrift för pedagogikk & kritikk*, 8(1), 63-77.
<https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3331>
- Ackesjö, H., & Haglund, B. (2021). Fritidspedagogisk undervisning: En fråga om intentionalitet, situationsstyrning och inbäddning. *Utbildning Och Lärande / Education And Learning*, 15(1), 69-87.
- Ackesjö, H., Lindqvist, P., & Nordänger, U. K. (2019). "Betwixt and Between": Leisure-time Teachers and the Construction of Professional Identities. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(6), 884-898.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1466356>
- Ackesjö, H., Nordänger, U. K., & Lindqvist, P. (2016). "Att jag kallar mig själv för lärare i fritidshem uppfattar jag skapar en viss provokation": Om de nya grundlärarna med inriktning mot arbete i fritidshem. *Educare-Vetenskapliga skrifter*, 1, 86-109.
- Ackesjö, H., & Persson, S. (2019). The schoolarization of the preschool class - policy discourses and educational restructuring in Sweden. *Nordic journal of studies in educational policy*, 5(2), 127-136.
<https://doi.org/10.1080/20020317.2019.1642082>
- Ahrenby, H. (2021). *Värdegrundsarbete i bildundervisning: en studie om iscensättning av policy i grundskolans senare år*. [Doktorsavhandling]. Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet, Umeå.
- Andersson, B. (2013). *Nya fritidspedagoger - i spänningsfältet mellan tradition och nya styrformer*. Umeå universitet, Umeå.
- Andersson, B. (2020). Fritidshemmets utveckling ur ett styrningsperspektiv. I B. Haglund, J. Gustafsson Nyckel, & K. Lager (Red.), *Fritidshemmets pedagogik i en ny tid* (pp. 35-58). Malmö: Gleerups.
- Bae, S., Mahoney, J., Maschke, S., & Stecher, L. (2020). *International developments in research on extended education: perspectives on extracurricular activities, after-school programmes, and all-day schools*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- Ball, S. J. (2006). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. I S. J. Ball (Red.), *Education policy and social class: the selected works of Stephen J. Ball*, 43-53. London: Routledge.
- Bengts, M. (2011). Det här gäller för dig! *Fritidspedagogen*, 2, 20-22.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique* (Rev. ed.). Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control: Vol. 3, Towards a theory of educational transmission*. London: Routledge.
- Boström, L., & Berg, G. (2018). Läroplansimplementering och korstryck i fritidshemmets arbete. *Educare - Vetenskapliga Skrifter*, 2, 107-132. <https://doi.org/10.24834/educare.2018.2.6>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., & Terry, G. (2019). Thematic Analysis. I P. Liamputtong (Red.), *Handbook of research methods in health social sciences: Vol 2*, 843-860. Singapore: Springer.
- Broady, D. (1999). Det svenska hos ramfaktorteorin. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(1), 111-121.
- Brodin, J., & Renblad, K. (2014). Early Childhood Educators' Perspectives of the Swedish National Curriculum for Preschool and Quality Work. *Early childhood education journal*, 43(5), 347-355. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0657-2>
- Calander, F. (1999). *Från fritidens pedagog till hjälplärare : fritidspedagogers och lärares yrkesrelation i integrerade arbetslag*. Uppsala : Acta Universitatis Upsaliensis : Univ. bibl. distributör, Uppsala.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Milton Park, Abingdon, Oxon, [England]: Routledge.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Dahl, M. (2014). *Fritidspedagogers handlingsrepertoar : pedagogiskt arbete med barns olika relationer*. Växjö: Linnaeus University Press, Växjö.

- Dahllöf, U. (1967). *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp : komparativa mål- och processanalyser av skolsystem 1*. Stockholm.
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (Fjärde upplagan ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Ds (1998:43). *Myndigheternas föreskrifter: handbok i författningsskrivning*. Stockholm: Fritzes.
- Elvstrand, H. (2020). Barns rättigheter och delaktighet i fritidshem. I B. Haglund, J. Gustafsson Nyckel, & K. Lager (Red.), *Fritidshemmets pedagogik i en ny tid (171-186)*. Malmö: Gleerups.
- Elvstrand, H., & Lago, L. (2020). Do they have a choice?: pupils' choices at LTCs in the intersection between tradition, values and new demands. *Education enquiry*, 11(1), 54-68.
<https://doi.org/10.1080/20004508.2019.1656505>
- Elvstrand, H., & Närvänen, A.-L. (2016). Children's own perspectives on participation in Leisure-time centers in Sweden. *American Journal of Educational Research*, 4(6), 496-503.
<https://doi.org/10.12691/education-4-6-10>
- Engdahl, I. (2004). Implementing a National Curriculum in Swedish Preschools. *International Journal of Early Childhood Education*, 10(2), 53-78.
- Englund, T. (1990). På väg mot en pedagogiskt dynamisk analys av innehållet. *Forskning om utbildning: Tidskrift för analys och debatt*, 1, 19-35.
- Englund, T. (2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Daidalos.
- Evaldsson, A.-C. (1993). *Play, disputes and social order: everyday life in two Swedish after-school centers*. [Doktorsavhandling]. Linköpings universitet, Linköping.
- Falkner, C., & Ludvigsson, A. (2016). *Fritidshem och fritidspedagogik - en forskningsöversikt*.
- Farooq, M. B., & De Villiers, C. (2017). Telephonic qualitative research interviews: When to consider them and how to do them. *Meditari Accountancy Research*, 25(2), 291-316.
<https://doi.org/10.1108/MEDAR-10-2016-0083>
- Fendler, R., & Puigcercós, R. M. (2015). New Learning Imaginaries: Youth Perspectives on Learning In and Outside School.

International Journal For Research On Extended Education, 3(2), 23-35. <https://doi.org/10.3224/ijree.v3i2.20887>

- Fredriksson, G. (1993). *Integration förskola, skola, fritidshem : utopi och verklighet : ett försök att skapa en annorlunda skola i en traditionell miljö*. Stockholm: HLS Högsk. för lärarutbildning, Stockholm.
- Gardesten, J. (2021). Ett handlingsteoretiskt perspektiv på undervisning – en essä med fritidshemmet som exempel. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 26(2-3), 139-148. <https://doi.org/10.15626/pfs26.0203.10>
- Glaés-Coutts, L. (2021). The Principal as the Instructional Leader in School-Age Educare. *Leadership and policy in schools*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/15700763.2021.2019792>
- Gustafsson, J. (2003). *Integration som text, diskursiv och social praktik : en policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. [Doktorsavhandling]. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg.
- Gustafsson Nyckel, J. (2020). Vägen mot det undervisande fritidshemmet. I B. Haglund, J. Gustafsson Nyckel, & K. Lager (Red.), *Fritidshemmets pedagogik i en ny tid*. 59-77. Malmö: Gleerups.
- Haglund, B. (2004). *Traditioner i möte : en kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan*. [Doktorsavhandling]. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg.
- Haglund, B. (2015). Pupil's Opportunities to Influence Activities: A Study of Everyday Practice at a Swedish Leisure-Time Centre. *Early Child Development and Care*, 185(10), 1556-1568. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1009908>
- Haglund, B. (2016). Fritidshemmets vardagspraktik i ett nytt diskursivt landskap. *Educare*, 1, 64-85.
- Haglund, B., Gustafsson Nyckel, J., & Lager, K. (2020). Inledning. I B. Haglund, J. Gustafsson Nyckel, & K. Lager (Red.), *Fritidshemmets pedagogik i en ny tid*. 9-12. Malmö: Gleerups.
- Hansen, M. (1999). *Yrkeskulturer i möte : läraren, fritidspedagogen och samverkan*. [Doktorsavhandling]. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg.

- Hansen Orwehag, M., & Mårdsjö Olsson, A.-C. (2011). Lärande i fria miljöer. I A. Klerfelt & B. Haglund (Red.), *Fritidspedagogik - fritidshemmets teorier och praktiker*. 115-136. Stockholm: Liber.
- Hjalmarsson, M., & Löfdahl Hultman, A. (2015). Confirming and Resisting an Underdog Position--Leisure-Time Teachers Dealing with a New Practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(4), 434-443.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1087139>
- Holmberg, L. (2018). *Konsten att producera lärande demokrater*. [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.
- Hurst, I. B. (2017). "Eat, Play, Go, Repeat". *Researching With Older Primary-Age Children to Re-theorise School-Age Care*. [Doktorsavhandling]. University of Melbourne, Melbourne.
 Hämtad från <http://unimelb.edu.au>
- Ihrskog, M. (2006). *Kompisar och kamrater : barns och ungas villkor för relationskapande i vardagen*. [Doktorsavhandling]. Växjö: Växjö University Press, Växjö. ReHämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:vxu:diva-51755DFulltext>
- Jarl, M., & Rönnberg, L. (2019). *Skolpolitik : från riksdagshus till klassrum* (Tredje upplagan ed.). Stockholm: Liber.
- Jonsson, A., Williams, P., & Pramling Samuelsson, I. (2017). Undervisningsbegreppet och dess innebörder uttryckta av förskolans lärare. *Forskning om undervisning & lärande*, 5(1), 90-109.
- Jonsson, K. (2021). *Socialt lärande i fritidshemmet - En intervjustudie med fritidshemspersonal och fritidshemsrektor*. Mälardalens högskola, Västerås.
- Jutzi, M., Schuepbach, M., Frei, L., Nieuwenboom, W., & Allmen, B. v. (2016). Pursuing a common goal. How school principals and after-school directors perceive professional culture of collaboration. *International Journal For Research On Extended Education*, 4(1), 9-28. <https://doi.org/10.3224/ijree.v4i1.24773>
- Kallós, D., & Lundgren, U. P. (1979). *Curriculum as a pedagogical problem*. Lund: LiberLäromedel/Gleerup.
- Kane, E. (2015). *Playing practices in school-age childcare: an action research project in Sweden and England*. [Doktorsavhandling]. Department of Child and Youth Studies, Stockholm University, Stockholm.

- Kane, E., & Holmberg, L. (2020). Den tacksamma leken : Legitimering av fritidshemsverksamhet genom utbildningspolitik och forskning. *Pedagogisk forskning i Sverige* (2-3), 92-113.
- Klerfelt, A., & Haglund, B. (2011). Introduktion till fritidspedagogik - ett område med många bottnar. I A. Klerfelt & B. Haglund (Red.), *Fritidspedagogik - fritidshemmets teorier och praktiker*. 5-8. Stockholm: Liber.
- Klerfelt, A., & Haglund, B. (2014a). Presentation of Research on School-Age Educare in Sweden. *International Journal For Research On Extended Education*, 2(1), 45-62.
- Klerfelt, A., & Haglund, B. (2014b). Walk-and-Talk conversations: A way to elicit children's perspectives and prominent discourses in school-age educare. *International Journal For Research On Extended Education*, 2(2), 119-134.
<https://doi.org/10.3224/ijree.v2i2.19550>
- Klerfelt, A., Haglund, B., Andersson, B., & Kane, E. (2019). Swedish School-age Educare: A Combination of Education and Care. I S. Maschke, L. Stecher, S. H. Bae, & J. Mahoney L (Red.), *International Developments in Research on Extended Education: Perspectives on Extracurricular Activities, after-School Programmes, and All-day Schools*. Leverkusen-Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Klerfelt, A., & Ljusberg, A.-L. (2018). Eliciting concepts in the field of extended education. A Swedish provoke. *International Journal For Research On Extended Education*, 6(2), 122-131.
<https://doi.org/10.3224/ijree.v6i2.03>
- Klerfelt, A., & Stecher, L. (2018). Swedish School-Age Educare Centres and German All-Day Schools: A Bi-National Comparison of Two Prototypes of Extended Education. *International Journal For Research On Extended Education*, 6(1), 49-65.
<https://doi.org/10.3224/ijree.v6i1.05>
- Kommittédirektiv (1989:16). *Kommitté för frågor om skola - skolbarnsomsorg*. (Dir. 1989:16).
- Kommittédirektiv (2006:19). *Översyn av grundskolans mål- och uppföljningssystem m.m.* (Dir. 2006:19).
- Kommittédirektiv (2018:102). *Stärkt kvalitet och likvärdighet i fritidshem och pedagogisk omsorg*. (Dir. 2018:102).
- Lager, K. (2015). *I spänningsfältet mellan kontroll och utveckling : en policystudie av systematiskt kvalitetsarbete i kommunen, förskolan och fritidshemmet*. [Doktorsavhandling]. Göteborg :

Acta universitatis Gothoburgensis, Göteborg. Hämtad från
[http://hdl.handle.net/2077/40661\\$\\$DFulltext](http://hdl.handle.net/2077/40661$$DFulltext)

- Lager, K. (2018a). Att undervisa i fritidshem: omsorg, lärande och utveckling i en helhet. *Educare* (2), 51-68.
<https://doi.org/10.24834/educare.2018.2.3>
- Lager, K. (2018b). Leisure-time centres: social pedagogical tradition in educational practice. *Early Child Development and Care*, 189(12), 2005-2017. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1429425>
- Lager, K. (2020). Possibilities and Impossibilities for Everyday Life: Institutional Spaces in School-Age Educare. *International Journal For Research On Extended Education*, 8(1), 22.
<https://doi.org/10.3224/ijree.v8i1.03>
- Lago, L. (2014). "Mellanklass kan man kalla det" : om tid och meningsskapande vid övergången från förskoleklass till årskurs ett. [Doktorsavhandling]. Linköpings universitet, Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier, Linköping.
- Lago, L., Ackesjö, H., & Persson, S. (2018). Erkännandets dynamik - förskoleklasslärares tolkningar av ny läroplanstext. *Educare - Vetenskapliga Skrifter*, 1, 7-25.
<https://doi.org/10.24834/educare.2018.1.1>
- Ledman, K. (2015). *Historia för yrkesprogrammen : innehåll och betydelse i policy och praktik*. Umeå : Umeå universitet, Umeå.
- Lilliedahl, J., Sundberg, D., & Wahlström, N. (2016). Teoribaserad utvärdering som svar på det tidiga 2000-talets frågor om utbildningsreformer. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 21(1-2), 9-29.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. I N. Denzin & Y. Lincon (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research*, 4(2), 97-128. Thousand Oaks: SAGE.
- Linde, G. (2012). *Det ska ni veta! : en introduktion till läroplansteori!* (3., [rev.] uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Lindensjö, B., & Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS förlag.
- Lindensjö, B., & Lundgren, U. P. (2014). *Utbildningsreformer och politisk styrning* (2. uppl. ed.). Stockholm: Liber.
- Ludvigsson, A., & Falkner, C. (2019). Fritidshem – ett gränsland i utbildningslandskapet. *Nordisk tidsskrift för pedagogikk & kritikk*, 5, 13-26. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1181>

- Lundgren, U. P. (1972). *Frame factors and the teaching process : a contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Lundgren, U. P. (1984a). *Between hope and happening: text and context in curriculum*. Victoria: Deakin University Press.
- Lundgren, U. P. (1984b). "Ramfaktorteorins" historia. I D. Broady & U. P. Lundgren (Red.), *Tema: Rätten att tala*, 69-81. Stockholm: Symposium.
- Lundgren, U. P. (1989). *Att organisera omvärlden : en introduktion till läroplansteori* (2. [dvs 4.] uppl.): Stockholm: Utbildningsförl. på uppdrag av Gymnasieutredningen.
- Lundgren, U. P. (2015). When curriculum theory came to Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy: Curriculum vs. Didaktik Revisited. Towards a Transnational Curriculum Theory*, 2015(1). <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.27000>
- Mannheim, K. (1976). *Ideology and utopia: an introduction to the sociology of knowledge* (Repr. ed.). London: Routledge & Kegan Paul.
- Martin Korpi, B. (2015). *Förskolan i politiken: om intentioner och beslut bakom den svenska förskolans framväxt*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Moore, R. (2013). *Basil bernstein: The thinker and the field*. London: Routledge.
- Morrow, S. L. (2005). Quality and Trustworthiness in Qualitative Research in Counseling Psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 250-260. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.250>
- Munkhammar, I. (2001). *Från samverkan till integration : arena för gömda motsägelser och förgivet tagna sanningar : en studie av hur förskollärare, fritidspedagoger och lärare formar en samverkan*. [Doktorsavhandling]. Luleå tekniska universitet.
- Nylund, M. (2013). *Yrkesutbildning, klass och kunskap : en studie om sociala och politiska implikationer av innehållets organisering i yrkesorienterad utbildning med fokus på 2011 års gymnasiereform*. Örebro universitet, Örebro.
- Olsson, M., Lundgren Eneflo, E., & Lindqvist, G. (2020). Undervisning i förskolan: en företeelse i rörelse. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(4), 30-56.

- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods : integrating theory and practice* (4. ed.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Perselli, A.-K., & Haglund, B. (2022). Barns perspektiv och barnperspektiv: en analys av utgångspunkter för fritidshemmets undervisning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 27(2), 75-95.
- Regeringsbeslut (U2015/191/S). *Uppdrag till Statens skolverk om förtydligande av förskoleklassens och fritidshemmets uppdrag m. m.* Hämtad från <http://www.regeringen.se/regeringsuppdrag/2015/01/u2015191s/>
- Rohlin, M. (2001). *Att styra i namn av barns fritid: en nutidshistoria om konstruktionen av dagens fritidshem i samordning med skolan.* [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet. HLS förlag.
- Rohlin, M. (2013). *Meningsskapande fritidshem: studio som arena för multimodalt lärande* (1. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerberg, L. (2007). *Tid för reformering: försöksverksamheten med slopad timplan i grundskolan.* [Doktorsavhandling]. Statsvetenskapliga institutionen, Umeå universitet, Umeå.
- Sannerstedt, A. (1997). Implementering: hur politiska beslut genomförs i praktiken. I B. Rothstein & T. Bergström (Red.), *Politik som organisation : förvaltningspolitikens grundproblem* (2., [utök.] uppl.). Stockholm: SNS Studieförb. Näringsliv och samhälle.
- SFS (1949:105). *Tryckfrihetsförordning.* Stockholm: Riksdagen.
- SFS (1997:1212). *Lag om ändring i skollagen (1985:1100).* Stockholm: Riksdagen.
- SFS (2003:406). *Lag om etikprövning av forskning som avser människor.* Stockholm: Riksdagen.
- SFS (2009:400). *Sekretesslagen.* Stockholm: Riksdagen.
- SFS (2010:800). *Skollagen (2010:800) : med Lagen om införande av skollagen (2010:801).* Stockholm: Stockholm : Norstedts juridik.
- Shuy, R. W. (2003). In-person versus telephone interviewing. I J. A. Holstein & J. F. Gubrium (Red.), *Inside interviewing: new lenses, new concerns*, 175-193. Thousand Oaks, California: Sage.
- Skolinspektionen. (2010). *Kvalitet i fritidshem.* Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen. (2018). *Undervisning i fritidshemmet inom områdena språk och kommunikation samt natur och samhälle.* Stockholm: Skolinspektionen.

- Skolverket. (1999). *Allmänna råd med kommentarer för fritidshem*. Stockholm: Statens skolverk.
- Skolverket. (2000). *Finns fritids?: en utvärdering av kvalitet i fritidshem*. Stockholm: Liber distribution.
- Skolverket. (2007). *Kvalitet i fritidshe : allmänna råd och kommentarer*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011a). *Fritidshemmet - en samtalsguide om uppdrag, kvalitet och utveckling*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2014). *Allmänna råd med kommentarer: Fritidshem*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2016a). *Fritidshemmet - lär känna läroplanen*.
- Skolverket. (2016b). *Fritidshemmet : ett kommentarmaterial till läroplanens fjärde del*. Stockholm: Skolverket .:
- Skolverket. (2016c). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2016*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2018). *Nya läroplansdelar för fritidshemmet och förskoleklassen En utvärdering av Skolverkets insatser samt implementeringen av läroplansdelen för fritidshemmet*. Stockholm.
- Skolverket. (2021). *PM - Elever och personal i fritidshemmet läsåret 2020/2021*. Hämtad från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=7997>
- SKR. (2017). *Kommungruppsindelning*. Hämtad från <https://skl.se/tjanster/kommunerlandsting/faktakommunerochlandsting/kommungruppsindelning.2051.html>
- Socialstyrelsen. (1988). *Pedagogiskt program för fritidshem*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Solomon, J. (2000). Bernstein interviewed. I B. Bernstein (Red.), *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*, 197-213. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- SOU (1974:42). *Barns fritid: fritidsverksamhet för 7-12-åringar : betänkande*. Stockholm: Allmänna förlaget
- SOU (1974:53). *Skolans arbetsmiljö: betänkande*. Stockholm: Stockholm : Allmänna förlaget

- SOU (1985:12). *Skolbarnsomsorgen: Betänkande av fritidshemskommittén*. Stockholm: Liber
- SOU (1991:54). *Skola - skolbarnsomsorg, en helhet. Betänkande av skolbarnsomsorgskommittén*. Stockholm: Allmänna förlaget
- SOU (1992:94). *Skola för bildning: huvudbetänkande. (91-38-13169-2)*. Stockholm: Allmänna förl.
- SOU (1997:21). *Växa i lärande: förslag till läroplan för barn och unga 6-16 år: delbetänkande. (91-38-20514-9)*. Stockholm: Fritze
- SOU (2007:28). *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan: Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem*. Stockholm: Stockholm: Fritzes
- SOU (2014:5). *Staten får inte abdikera - om kommunaliseringen av den svenska skolan*. Stockholm: Stockholm: Fritzes
- SOU (2020:34). *Stärkt kvalitet och likvärdighet i fritidshem och pedagogisk omsorg*. Stockholm: Stockholm: Nordstedts Juridik.
- Stecher, L., & Maschke, S. (2013). Editorial. *International Journal For Research On Extended Education*, 1(1), 1-2.
- Sundberg, D. (2021). *Svenska läroplaner: läroplansteori för de pedagogiska professionerna* (Uppl. 1). Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Akademien (u.å.). Skol-område. I Svenska Akedemiens ordbok. Hämtad från <https://www.saob.se>
- Svensson, R. (1981). *Offentlig socialisation: det nya fritidshemmet i teori och praktik*. Lund: Liber Läromedel.
- Tallberg Broman, I., & Vallberg Roth, A.-C. (2019). *Förskollärare, förtydligt undervisningsuppdrag och professionella strategier*. Hämtad från <https://mau.diva-portal.org/smash/resultList.jsf?aq=%5B%5B%7B%22localid%22%3D30578%7D%5D%5D&dswid=-1586>
- Ursberg, M. (1996). *Det möjliga mötet: en studie av fritidspedagogers förhållningssätt i samspel med barngrupper inom skolbarnsomsorgen*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet: Lpo 94, anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet, Regeringskansliet.

- Vallberg Roth, A.-C. (2001). Läroplaner för de yngre barnen : Utvecklingen från 1800-talets mitt till idag. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 6(4), 241-269.
- Vallberg Roth, A.-C. (2011). *De yngre barnens läroplanshistoria : didaktik, dokumentation och bedömning i förskola* (2., [rev.] uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Vallberg Roth, A.-C., Aasa, S., Ekberg, J.-E., Holmberg, Y., Sjöström, J., & Stensson, C. (2019). *Vad kan känneteckna undervisning och sambedömning i förskola? Förskollärares och chefers/rektorers skriftliga beskrivningar år 2018*. Malmö universitet.
- Vallberg Roth, A.-C., Holmberg, Y., Palla, L., Stensson, C., & Tallberg Broman, I. (2018). *Undervisning och sambedömning i förskola: Förskollärares och chefers skriftliga beskrivningar år 2016*. Malmö universitet.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vinnervik, P. (2021). *När lärare formar ett nytt ämnesinnehåll : intentioner, förutsättningar och utmaningar med att införa programmering i skolan*. [Doktorsavhandling]. Institutionen för naturvetenskapernas och matematikens didaktik, Umeå universitet, Umeå.
- Wahlström, N. (2018). *Läroplansteori och didaktik* (Andra upplagan. ed.). Malmö: Gleerup Utbildning AB.
- Wahlström, N., & Sundberg, D. (2015). *En teoribaserad utvärdering av läroplanen Lgr 11*. Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering (IFAU)
- Watts, M., & Ebbutt, D. (1987). More Than the Sum of the Parts: Research Methods in Group Interviewing. *British Educational Research Journal*, 13(1), 25-34.
<https://doi.org/10.1080/0141192870130103>
- Øksnes, M., Knutas, A., Ludvigsson, A., Falkner, C., & Kjær, B. (2014). Lekens rolle i skandinaviske skolefritidsordninger og fritidshjem. *Barn*, 32(3), 107-122.

Bilagor

Detaljerade frågor om processen

- Vad var *projektgruppens* uppdrag? Vad arbetade ni med i projektgruppen?
- Hur var projektgruppen sammansatt? Vilka personer/funktioner? Hur många?
- Hur utsågs *arbetsgruppen*? Vad hade arbetsgruppen för uppdrag?
- Hur utsågs vilka som skulle ingå i *referensgruppen*? (Ingick ämnesdidaktikerna i den?)
Vad hade referensgruppen för uppdrag?
- Gick *webbenkäten* ut till allmänheten eller var det ett urval av yrkesverksamma som fick den utskickad?
- Hur gick det till när de olika förslagstexterna togs fram? Hur togs t ex de olika kommentarer som kom in om hand och bearbetades i utarbetandet av nästa förslagstext? Var det främst arbetsgruppen eller projektgruppen som arbetade med detta?
- Vilket inflytande hade arbetsgruppen och referensgruppen över framtagandet av de olika textförslagen och vad som slutligen kom att stå i läroplanstexten? (i förhållande till Skolverket)
- Jag funderar lite över maktförhållandena i en sådan här process: Hur såg samarbetet och maktrelationerna mellan Skolverket och andra grupper ut? I vilken utsträckning tog ni i Skolverkets projektgrupp intryck av/lät sig påverkas av inkomna kommentarer (från arbetsgrupp, referensgrupp etc)? Vilket inflytande hade t ex arbetsgruppen på innehållet i och utformandet av de olika textförslagen och vad som slutligen kom att stå i läroplanstexten?
- Var det några synpunkter som kom fram som ni på Skolverket t ex *inte* kunde ta hänsyn till, där ni inte kunde kompromissa, och som därför inte heller gett avtryck i den slutgiltiga texten? Vad gällde det i så fall?
- Jag har i min analys av kommentarerna tittat närmare på vad kommentarlämnarna skriver om *undervisning, lek, delaktighet och inflytande samt sociala relationer*. Var det något som rörde dessa områden där du upplever att ni på Skolverket inte var beredda att kompromissa? Vad gällde det i så fall?
- Var det något rörande områdena *undervisning, lek, delaktighet och inflytande samt sociala relationer* där du känner att ni på Skolverket fick "ge efter"/"ge med er" efter påtryckningar från arbetsgruppen eller referensgruppen? Vad gällde det i så fall?
- Undervisning och lek diskuterades mycket
- Jag har också tittat närmare på om det i kommentarmaterialet förelåg skillnader mellan olika yrkesgrupper. Kunde du märka av åsiktsskillnader mellan yrkesgrupper under arbetet med läroplanen?
- Jag har jämfört den förslagstext som ni skickade till Utbildningsdepartementet med den läroplanstext som trädde i kraft i juli 2016. Där har jag sett att "friluftsliv" bytts ut mot "utevistelse" samt att några tillägg gjorts i syftestexten, t ex "undervisningen ska stimulera elevernas utveckling och lärande" samt till meningen "eleverna ska erbjudas en variation av arbetssätt, uttrycksformer och lärmiljöer" har "som integrerar omsorg och lärande" lagts till. Hur ser du på dessa förändringar?

Allmänna frågor om arbetsprocessen och den färdiga läroplanstexten

- Är det något i arbetsproceduren med att ta fram en ny läroplanstext som du är särskilt nöjd/missnöjd med? Varför?
- Är du nöjd med slutprodukten? Varför, varför inte? (Är det t ex något du saknar/något du velat ge mer utrymme, något du anser borde ha tonats ned?)

- Är det några av formuleringarna om *undervisning, lek, delaktighet och inflytande samt sociala relationer* som du är särskilt nöjd/missnöjd över?
- Avslutningsvis är det något angående formuleringsprocessen och fritidshemmets del i läroplanen som du upplever inte kommit fram i intervjun som du vill tillägga?

Formuleringsprocessen

- Vad var ert uppdrag? Vad arbetade ni med i arbetsgruppen?
- Hur gick det till när de olika förslagstexterna togs fram? Hur togs t ex de olika kommentarer som kom in om hand och bearbetades i utarbetandet av nästa förslagstext? Av vem/vilka/vilken grupp?

Inflytande/makt i relation till Skolverket

- Vilket *inflytande* tycker du att ni i arbetsgruppen hade över framtagandet av de olika textförslagen och vad som slutligen kom att stå i läroplanstexten i relation till Skolverkets projektgrupp?
- Var det några synpunkter som ni i arbetsgruppen framförde eller som kom in från referensgruppen och webenkäten som du menar *inte* fick gehör hos projektgruppen/Skolverket, och som det *inte* togs hänsyn till under formuleringsprocessen, och som därför inte heller gett avtryck i den slutgiltiga texten? I så fall vilka?
- Följdfråga: Jag har i min analys av kommentarerna tittat närmare på vad kommentarlämnarna skriver om *undervisning, lek, delaktighet och inflytande samt sociala relationer*. Var det något som rörde dessa områden där du upplever att Skolverkets projektgrupp hade en bestämd uppfattning som gjorde att de inte var beredda att kompromissa? Vad gällde det i så fall?

Inflytande/makt internt i gruppen

- Förelåg en samsyn i arbetsgruppen eller upplevde du att det fanns olika uppfattningar om innehållet i och hur läroplanstexten skulle formuleras?
 - Om det senare, vad var man oense om?
- Jag har i min analys av kommentarerna tittat närmare på vad kommentarlämnarna skriver om *undervisning, lek, delaktighet och inflytande samt sociala relationer*. Var det något rörande dessa områden där åsikterna i arbetsgruppen gick isär?
 - I så fall, vad gällde det och på vilket sätt gick åsikterna isär?
- Jag har också tittat närmare på om det i kommentarmaterialet förelåg skillnader mellan olika yrkesgrupper – om t ex lärare i fritidshem hade en annan syn på verksamheten och vad som skulle stå i läroplanen än t ex forskare. Kunde du märka av åsiktsskillnader mellan yrkesgrupper inom arbetsgruppen?
 - Kunde du se något sådant i de kommentarer som kom in?

Allmänna frågor om arbetsprocessen och den färdiga läroplanstexten

- Är det något i arbetsproceduren med att ta fram en ny läroplanstext som du är särskilt nöjd/missnöjd med? Varför?
- Är du nöjd med slutprodukten? Varför, varför inte?
 - Följdfrågor beroende på svaret: Vad saknar du? Vad hade du velat ge mer utrymme? Vad anser du borde ha tonats ned?
- Är det några av formuleringarna om *undervisning, lek, delaktighet och inflytande samt sociala relationer* som du är särskilt nöjd över? Missnöjd över?
- Avslutningsvis är det något angående formuleringsprocessen och fritidshemmets del i läroplanen som du upplever inte kommit fram i intervjun som du vill tillägga?



Information om forskningsprojekt om fritidshemmet i läroplanen

Hej!

Mitt namn är Maria Norqvist och jag är doktorand vid institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap vid Umeå universitet. Innan jag påbörjade min forskarutbildning arbetade jag som fritidspedagog i 20 år. I min forskning intresserar jag mig för hur del fyra i läroplanen (Lgr 11) tolkas och omsätts i praktiken på fritidshemmet.

I avhandlingsarbetets första delstudie har textdokument från processen i framtagandet av del fyra analyserats. Den andra delstudien riktar fokus på hur del fyra i läroplanen tolkas och omsätts i fritidshemmets praktik. För att nå kunskap om detta kommer jag under 2018 att besöka ett antal fritidshem i några kommuner och genomföra intervjuer med fritidspedagoger/-lärare. Jag vill med detta brev informera er om min forskning och hur studien kommer att genomföras.

När jag besöker skolan deltar jag under några dagar som observatör i fritidshemsverksamheten, samt sitter med vid planeringsmöten eller andra möten som rör verksamheten. Syftet med detta är att få inblick i verksamheten, och därmed underlag för de intervjuer som ska genomföras. Under besöksdagarna genomförs nämligen också en gruppintervju med fyra till fem av fritidshemspersonalen samt en enskild intervju med rektor. Intervjuerna kommer att handla om hur ni tolkar fritidshemmets uppdrag och de olika begrepp som används i del fyra i läroplanen och hur ni omsätter det i fritidshemmets praktik.

När vi träffas kommer ni att få muntlig information om projektet samt ges möjlighet att ställa frågor. I samband med besöket kommer ni också skriftligt få ge ert samtycke till deltagande i studien. Ert deltagande är förstås frivilligt och alla har när som helst rätt att avbryta sin medverkan utan att ange något skäl för detta. Det är också viktigt att känna till att ni är anonyma. Allt material kommer att kodas på ett sådant sätt att inga personuppgifter kommer att kunna utläsas av materialet. Den information som samlas in kommer enbart att användas för forskningsändamål och utbildning samt vid forskningskonferenser.

Om ni önskar mer information om mitt avhandlingsarbete kontakta mig, Maria Norqvist 090-786 6422 maria.norqvist@umu.se vid Umeå universitet.

Med vänlig hälsning

Maria Norqvist

Intervjuguide Arbetslag

Den här gruppintervjun kommer att ta ca en och en halv timme. Den kommer att beröra introduktionen av läroplanen, tolkningar av del fyra på ett övergripande plan, tolkning av olika begrepp, beskrivning av verksamheten, lärarrollen samt några avslutande frågor.

Introduktionen av läroplanen

- Har del fyra i läroplanen introducerats? Hur i så fall?
 - Vem introducerade? Hur har ni arbetat med detta?
 - Uppstod det några diskussioner i samband med detta? Vilka i så fall?
 - Har ni upplevt att del fyra kan tolkas på olika sätt?

Tolkningar av del fyra på ett övergripande plan

- Hur tolkar ni fritidshemmets uppdrag så som det skrivs fram i del fyra?
 - Vad är det centrala/det viktiga i del fyra i läroplanen?
 - Vad består det nya av i del fyra i läroplanen anser ni?
 - Är det något ni saknar i läroplanen, som ni tycker borde ha lyfts fram?
 - Upplever ni att del fyra i läroplanen har tydliggjort fritidshemmets uppdrag?

Tolkning av olika begrepp

- Hur tolkar ni begreppet undervisning?
- Hur tolkar ni begreppet kompletterande uppdraget?
- Ett begrepp som förekommer i remissvaren men som inte nämns i läroplanstexten är fritidspedagogik, vad lägger ni in i det? Tycker ni att det är synligt i läroplanstexten?
- I remissvaren kan jag se att leken diskuteras. Hur uppfattar ni skrivningarna om leken? Vilken roll tycker ni att leken ges i texten?
- Ett begrepp som förekommer i remissvaren men inte i läroplanstexten är det kompensatoriska uppdraget. När ni läser läroplanstexten, tycker ni att det kompensatoriska uppdraget går att tolka in i texten, och i så fall hur?

Beskrivning av verksamheten

- Kan ni berätta kort om er verksamhet?
- Hur ser er verksamhet ut i relation till läroplanens del fyra?
- Upplever ni några hinder för att bedriva er verksamhet utifrån läroplanens del fyra?
 - Ställer del fyra andra krav på er än tidigare?
 - I vilken utsträckning skulle ni säga att den nya delen i läroplanen påverkat er verksamhet? På vilka sätt skulle ni säga att er verksamhet påverkats av läroplanens del fyra?

Lärarrollen

- Hur ser ni på fritidslärarrollen?
- Anser ni att fritidslärarrollen har förändrats i och med läroplanens del fyra? I så fall hur?

Avslutande frågor

- Är det något som ni tycker är viktigt som inte kommit fram under intervjun?
- Hur länge har ni arbetat och vilken utbildning har ni?
- Om det visar sig behövas kan jag få återkomma till er med eventuella följdfrågor?

Intervjuguide Rektor

Den här intervjun kommer att ta ca en timme. Den kommer att beröra introduktionen av läroplanen, tolkningar av del fyra på ett övergripande plan, tolkning av olika begrepp, beskrivning av verksamheten, lärarrollen samt några avslutande frågor.

Introduktionen av läroplanen

- Har del fyra i läroplanen introducerats? Hur i så fall?
 - Vem introducerade? Hur har du arbetat med detta?
 - Uppstod det några diskussioner i samband med detta? Vilka i så fall?
 - Har du upplevt att del fyra kan tolkas på olika sätt?

Tolkningar av del fyra på ett övergripande plan

- Hur tolkar du fritidshemmets uppdrag så som det skrivs fram i del fyra?
 - Vad är det centrala/det viktiga i del fyra i läroplanen?
 - Vad består det nya av i del fyra i läroplanen anser du?
 - Är det något du saknar i läroplanen, som du tycker borde ha lyfts fram?
- Upplever du att del fyra i läroplanen har tydliggjort fritidshemmets uppdrag?

Tolkning av olika begrepp

- Hur tolkar du begreppet undervisning?
- Hur tolkar du begreppet kompletterande uppdraget?
- Ett begrepp som förekommer i remissvaren men som inte nämns i läroplanstexten är fritidspedagogik, vad lägger du in i det? Tycker du att det är synligt i läroplanstexten?
- I remissvaren kan jag se att leken diskuteras. Hur uppfattar du skrivningarna om leken? Vilken roll tycker du att leken ges i texten?
- Ett begrepp som förekommer i remissvaren men inte i läroplanstexten är det kompensatoriska uppdraget. När du läser läroplanstexten, tycker du att det kompensatoriska uppdraget går att tolka in i texten, och i så fall hur?

Beskrivning av verksamheten

- Kan du berätta kort om er fritidsverksamhet?
- Hur ser er fritidsverksamhet ut i relation till läroplanens del fyra?
- Upplever du några hinder för att bedriva er fritidsverksamhet utifrån läroplanens del fyra?
 - Ställer del fyra andra krav på dig än tidigare?
 - I vilken utsträckning skulle du säga att den nya delen i läroplanen påverkat er fritidsverksamhet? På vilka sätt skulle du säga att er fritidsverksamhet påverkats av läroplanens del fyra?

Lärarrollen

- Hur ser du på fritidslärarrollen?
- Anser du att fritidslärarrollen har förändrats i och med läroplanens del fyra? I så fall hur?

Avslutande frågor

- Är det något som du tycker är viktigt som inte kommit fram under intervjun?
- Hur länge har du arbetat och vilken bakgrund har du?
- Om det visar sig behövas kan jag få återkomma till dig med eventuella följdfrågor?

Intervjuguide Verksamhetschef

Den här intervjun kommer att ta ca en timme. Den kommer att beröra introduktionen av del fyra i läroplanen, tolkningar av del fyra på ett övergripande plan, tolkning av olika begrepp, beskrivning av fritidshemsverksamheten, lärarrollen samt några avslutande frågor.

Introduktionen av läroplanens del fyra

- Hur har ni arbetat med introduktion av del fyra i läroplanen i er kommun?
 - Vem introducerade? Hur har du arbetat med detta?
 - Uppstod det några diskussioner i samband med detta? Vilka i så fall?
 - Har du upplevt att del fyra kan tolkas på olika sätt?

Tolkningar av del fyra på ett övergripande plan

- Hur tolkar du fritidshemmets uppdrag så som det skrivs fram i del fyra?
 - Vad är det centrala/det viktiga i del fyra i läroplanen?
 - Vad består det nya av i del fyra i läroplanen anser du?
 - Är det något du saknar i läroplanens del fyra, som du tycker borde ha lyfts fram?
- Upplever du att del fyra i läroplanen har tydliggjort fritidshemmets uppdrag?

Tolkning av olika begrepp

- Hur tolkar du begreppet undervisning när det gäller fritidshemmet?
- Hur tolkar du begreppet kompletterande uppdraget?
- Ett begrepp som förekommer i remissvaren men som inte nämns i läroplanstexten är fritidspedagogik, vad lägger du in i det? Tycker du att det är synligt i läroplanstexten?
- I remissvaren kan jag se att leken diskuteras. Hur uppfattar du skrivningarna om leken? Vilken roll tycker du att leken ges i texten?
- Ett begrepp som förekommer i remissvaren men inte i läroplanstexten är det kompensatoriska uppdraget. När du läser läroplanstexten, tycker du att det kompensatoriska uppdraget går att tolka in i texten, och i så fall hur?

Beskrivning av verksamheten

- Kan du berätta kort om er kommuns fritidshemsverksamhet?
 - Hur ser er fritidshemsverksamhet ut i relation till läroplanens del fyra?
 - Upplever du några hinder för att bedriva er fritidshemsverksamhet utifrån läroplanens del fyra?
 - Ställer del fyra andra krav på dig än tidigare?
 - I vilken utsträckning skulle du säga att den nya delen i läroplanen påverkat er fritidshemsverksamhet? På vilka sätt skulle du säga att er fritidshemsverksamhet påverkats av läroplanens del fyra?

Lärarrollen

- Hur ser du på fritidslärarrollen?
- Anser du att fritidslärarrollen har förändrats i och med läroplanens del fyra? I så fall hur?

Avslutande frågor

- Är det något som du tycker är viktigt som inte kommit fram under intervjun?
- Hur länge har du arbetat som verksamhetschef med detta ansvar och vilken bakgrund har du?
- Om det visar sig behövas kan jag få återkomma till dig med eventuella följdfrågor?



Intyg om samtycke

Jag är doktorand i pedagogiskt arbete vid Umeå Universitet. I min forskning intresserar jag mig för hur del fyra i läroplanen (Lgr 11) tolkas och omsätts i praktiken på fritidshemmet.

I avhandlingsarbetets första delstudie har textdokument från processen i framtagandet av del fyra analyserats. Den andra delstudien riktar fokus på hur del fyra i läroplanen tolkas och omsätts i fritidshemmets praktik. För att nå kunskap om detta kommer jag under 2018 att besöka ett antal fritidshem i några kommuner och genomföra intervjuer med fritidspedagoger/-lärare. Jag vill med detta brev informera er om min forskning och hur studien kommer att genomföras.

När jag besöker skolan deltar jag under några dagar som observatör i fritidshemsverksamheten, samt sitter med vid planeringsmöten eller andra möten som rör verksamheten. Syftet med detta är att få inblick i verksamheten, och därmed underlag för de intervjuer som ska genomföras. Under besöksdagarna genomförs nämligen också en gruppintervju med fyra till fem av fritidshemspersonalen samt en enskild intervju med rektor. Intervjuerna kommer att handla om hur ni tolkar fritidshemmets uppdrag och de olika begrepp som används i del fyra i läroplanen och hur ni omsätter det i fritidshemmets praktik.

Viktigt att veta

- Det är helt frivilligt att delta i studien.
- Du kan avbryta din medverkan när som helst och utan förklaring.
- Det finns inga faror med att vara med i studien.
- Din ljudinspelning kommer bara att användas av mig som studerande.
- Resultatet från studien kommer att publiceras i en doktorsavhandling, där kommer du som deltagare inte att kunna identifieras.
- Har du några frågor redan nu eller under studiens gång angående denna studie är du välkommen att kontakta Maria Norqvist, 090-786 6422, 070-6547761.

Vänliga hälsningar Maria Norqvist.



UMEÅ UNIVERSITET

INFORMERAT SAMTYCKE

Jag har fått skriftlig information om avhandlingsarbetet samt tillfälle att ställa frågor om studien. Jag känner till att mitt deltagande är helt frivilligt, samt att jag när som helst och utan närmare förklaring kan avbryta mitt deltagande. Med detta dokument intygar jag att jag ger mitt samtycke till deltagande.

Ort

Datum

Namnunderskrift

Namnförtydligande

Exp. 2015-04-16

Version 2015-04-16

Fritidshemmet

I detta avsnitt förtydligas syftet och innehållet med utbildningen i fritidshemmet.

Utbildningen i fritidshem ska, enligt 14 kap. 2 § skollagen (2010:800), utgå från en helhetssyn på eleven och elevens behov samt komplettera utbildningen i förskoleklass och skola. Utbildningen ska erbjuda en meningsfull fritid och rekreation, främja allsidiga kontakter och social gemenskap samt stimulera elevens utveckling och lärande. Undervisningen i fritidshem ska utgå från den värdegrund och det uppdrag som anges i läroplanens första del och från övergripande mål och riktlinjer i läroplanens andra del samt orienteras mot innehållet i läroplanens tredje del för de årskurser som representeras i fritidshemmet.

Syfte

Helhetssyn på eleven och elevens lärande

Undervisningen i fritidshem ska utgå från en helhetssyn på eleven, elevens behov, intressen och lärande. Ett av fritidshemmets syften är att ta till vara elevens lust att lära genom utforskande, laborativa och praktiska arbetsätt.

Utbildningen i fritidshemmet ska erbjuda en god omsorg och en utvecklande lärmiljö som är anpassad till elevernas olika förutsättningar och behov. Elevens utveckling ska därför ses som en helhet där utveckling, lärande och omsorg integreras för att stimulera elevens lärande samt fysiska, intellektuella, sociala och emotionella utveckling. Utbildningen ska erbjuda eleven stabilitet genom samvaro med andra och genom stöd av tillitsfulla och bärande relationer till andra.

Lärandet i fritidshemmet ska ske i sammanhang kopplade till elevens upplevelser och till verklighetsnära och vardagliga situationer. Med ett tematiskt, ämnesintegrerat arbetsätt får eleven möjlighet att se hur ämnesområden hör samman och anknyter till företeelser i vardagen och i världen i stort. Helhetssyn innebär också att lärande sker i alla situationer under elevens dag. Fritidshemmet ska därför i samverkan med förskoleklassen och skolan bidra till att eleven upplever innehållet i skoldagen som en helhet.

Komplettera utbildningen i förskoleklass och skola

Fritidshemmet kompletterar skolans tids- och innehållsmässigt. Verksamheten bedrivs inom fritidshemmets ram och ska planeras, följas upp och utvecklas genom systematiskt kvalitetsarbete. Fritidspedagogisk verksamhet kan också integreras med undervisning inom förskoleklassens och skolans ram.

Utbildningen ska, genom ett fritidspedagogiskt perspektiv, komplettera och förstärka undervisningen i skolan och förskoleklassen. I fritidshemmet ska eleven få möjlighet att möta läroplanens kunskapsmål på andra sätt och med andra infallsvinklar än de som förskoleklassen och skolan erbjuder. I undervisningen ska eleven möta en variation av aktiviteter, arbetsätt och arbetsformer. Elevens lärande och utveckling stimuleras i lärmiljöer och sammanhang som kompletterar utbildningen i förskoleklass och skola.

Att komplettera innebär också att elevens hela situation och eventuella behov av särskilt stöd ska beaktas så att fritidshemmet tillsammans med förskoleklass och skola kan fylla sitt kompensatoriska uppdrag att uppväga skillnader i elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig undervisningen. Undervisningen ska därför anpassas så att alla elever ges möjlighet att delta i undervisningen utifrån sina förutsättningar.

Meningsfull fritid och rekreation

Meningsfull fritid och rekreation ger tid för såväl lärande som utrymme för återhämtning. Elevens lärande och lek i olika grupper ska balanseras med rekreation och vila för elevens hälsa och välbefinnande så att eleven kan utmanas vidare i sin kreativa och intellektuella utveckling. Betydelsefulla inslag i meningsfull fritid ska vara lek, rörelse och skapande arbete. Eleven ska ges möjlighet att bearbeta intryck, utveckla fantasi, kreativitet och sin samarbets- och kommunikationsförmåga.

En förutsättning för att eleven ska uppleva fritiden som meningsfull är att verksamheten är trygg, rolig, utvecklande och stimulerande och att den formas utifrån elevens ålder, mognad, behov, intressen och

erfarenheter. Eleven ska ges möjlighet att vara delaktig i och ha inflytande över utformningen av verksamheten för att uppleva den som meningsfull. Eleven ska ges möjlighet att uttrycka sina önskemål och åsikter och ges möjlighet att förstå de prioriteringar och ställningstaganden som personalen gör.

Fritidshemmets undervisning ska bidra till att stimulera och utmana eleven samt ge eleven möjligheter att vidga sina kunskaper och erfarenheter. Det ska finnas en balans mellan de intressen som eleven redan har tillägnat sig, och att undervisningen visar på alternativ och inspirerar till nya upptäckter. Undervisningen ska ge eleven möjlighet att uppleva andra miljöer och sammanhang än dem, som eleven själv väljer och är hänvisad till.

Allsidiga kontakter och social gemenskap

På fritidshemmet ska eleven ingå i trygga sociala sammanhang, något som är betydelsefullt för elevens identitetsutveckling och för att eleven ska kunna ta sig an lärande och nya utmaningar. Eleven ska ges möjlighet att utveckla hållbara kamratrelationer och en grupptillhörighet samt möta andra i olika gruppkonstellationer. Undervisningen ska bidra till att eleven får erfara och uppleva möten med människor i olika miljöer och kulturer och därmed bidra till att eleven vidgar sitt perspektiv och sin förståelse av omvärlden. Det innebär också möten med olikheter och mångfald i den egna gruppen och i närsamhället.

Fritidshemmets verksamhet erbjuder rika möjligheter att vidga elevens perspektiv genom att erbjuda och inspirera till sådana lekar och aktiviteter som motverkar traditionella och könsbundna val. Flickor och pojkar ska på fritidshemmet ges samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller.

Förhållningssättet i utbildningen påverkar elevens förståelse och respekt för de rättigheter och skyldigheter som gäller i ett demokratiskt samhälle och därför är personalen viktiga som förebilder. Elevens utveckling och socialisation sker i grupp. Stor vikt ska läggas vid att uppmuntra eleven att i samspel med kamrater utveckla sin sociala kompetens. Fritidshemmet ska också verka för att den enskilda eleven och elevgruppen utvecklar förmåga och vilja att utöva inflytande i och ta ansvar för fritidshemsverksamheten. I gruppen prövas och diskuteras sociala normer och värden gemensamt för att utveckla elevens förmåga att hantera konflikter och lösa problem.

Stimulera utveckling och lärande

Begreppet undervisning ska ges en vid tolkning när det gäller fritidshemmet, där omsorg, lek, utveckling och lärande bildar en helhet. Undervisningen ska kännetecknas av utforskande, laborativa och praktiska arbetssätt som vidgar och fördjupar elevens kunskaper, erfarenheter och upplevelser. Lärandet ska bidra till elevens måluppfyllelse genom att skapa sammanhang i och förståelse för lärandet utifrån läroplanens kunskapsmål. Undervisningen ska ge eleven tillfälle att utforska sina intressen och använda sina erfarenheter i upplevelsebaserat lärande, lärande i formella och informella situationer och i stimulerande miljöer samt vidga sina intresse- och kunskapsområden utifrån ålder och erfarenhet. Utbildningen ska vara grupporienterad, där relationer elever emellan och mellan elev och lärare är viktiga redskap för att stödja och stimulera eleven i sin förståelse av omvärlden. Språk och kommunikation är därför viktiga förutsättningar för att eleven ska förstå sig själv och andra samt kunna verka i gruppen och i samhället.

Leken är viktig för elevens utveckling och lärande. Undervisningen ska erbjuda varierad och utvecklad lek i stimulerande lekmiljöer så att elevens självständighet och tillit till den egna förmågan stärks. Leken blir ett verktyg för att göra världen begriplig. Undervisningen ska ge förutsättningar för eleven att själv göra upptäckter och kunna utveckla sina intressen, sin fantasi och nyfikenhet genom egen initierad lek, gemensamma lekar och lek initierad av läraren.

Innehåll

Helhetssyn på eleven och elevens lärande

- Allsidiga lärmiljöer som inspirerar till såväl aktiviteter och interaktion som till lugn och reflektion.
- Trygghet, omsorg, tillhörighet och social samvaro i fritidshemsgruppen.
- Teman utifrån elevernas intresseområden samt ämnesintegrerade teman i aktuella läroplans- och kunskapsområden i skolan.

- Utforskande, laborerande och experimenterande på områden där eleven kan vidareutveckla och vidga sina intressen och fördjupa sina kunskaper, färdigheter och förmågor.
- Möten med elevens vårdnadshavare samt information till vårdnadshavare om fritidshemmet syfte och mål.

Komplettera övriga utbildningen i förskoleklass och skola

- Aktiviteter och lek som bidrar till elevens utveckling mot läroplanens mål.
- En variation av aktiviteter och olika angreppssätt där eleven kan stärka sin självkänsla.
- Formellt, informellt, situationsstyrt och upplevelsebaserat lärande.
- Upptäckter, lärande, lek, äventyr, avkoppling och rekreation i natur och samhälle.

Meningfull fritid och rekreation

- Planering, genomförande och utvärdering av enskilda och gruppriktade processer.
- Barns rättigheter utifrån upplevelser, frågor och perspektiv som eleven finner intressanta.
- Närsamhällets och föreningslivets utbud för fritid och rekreation.
- Vistelse i och upplevelser av natur, närmiljö och samhälle.
- Kultur, barnkultur samt kulturella företeelser som eleven själv finner intressanta.
- Diskussioner om samband mellan livsstil och hälsa och konsekvenser av elevens olika val.

Allsidiga kontakter och social gemenskap

- Hänsynstagande och empati vid lek och i fritidshemsverksamheten i övrigt.
- Samarbete, problemlösning, konflikthantering och demokratiskt beslutsfattande i grupp.
- Samspel som stärker elevens relationskompetens.
- Egna ställningstaganden, resonemang, argument och analyser utifrån olika ståndpunkter i situationer och samtal som uppstår i gruppen.
- Normer och regler i dagliga aktiviteter och social samvaro samt språkbruk och hur ord och yttranden uppfattas av omgivningen.
- Traditioner, kulturarv och kulturell mångfald i konkret upplevelse samt fritidshemmets egna traditioner.
- Flerkulturella och sociala möten och insikter om hur man lever och verkar i samhället.

Stimulera utveckling och lärande

- Språkutveckling i fritidshemmets aktiviteter och möten, i form av muntlig och skriftlig kommunikation, ord och begrepp som används för att uttrycka reflektioner, känslor, behov och åsikter.
- Läsa, berätta och diskutera texter kopplade till elevernas intressen och till tematiska områden.
- Praktisk, laborativ matematik, problemlösning, matematiska symboler och begreppsbyggnad.
- Modern teknik som ett verktyg för daglig kommunikation, skapande, lärande och rekreation.
- Skapande och förmedlande av upplevelser, tankar och erfarenheter i flera, vidgade och utvecklade estetiska uttrycksformer som språk, bild, musik, drama och dans.
- Konstruktion och problemlösning, planera och omsätta idéer i praktisk handling, pröva och utvärdera, samt slutföra arbeten.
- Motorik, koordination och kroppsuppfattning i lek, spel och idrotter.
- God hantering av miljön och hållbar utveckling i konkreta och vardagsnära aktiviteter.
- Etik och livsfrågor utifrån upplevelser och perspektiv som eleven finner intressanta.

Läroplansförtydliganden kring förskoleklassens och fritidshemmets uppdrag

Texternas uppbyggnad

Inflygning

Direkt under rubrikerna Förskoleklassen respektive Fritidshemmet ligger en kort inflygningstext som återger hur uppdraget för respektive skolform beskrivs i skollagen. I detta avsnitt beskrivs också kortfattat relationen mellan läroplansförtydligandet och läroplanens del 1 och 2.

Syfte

Under rubriken syfte anges syftet med undervisningen i respektive verksamhetsform. För att säkerställa sambandet mellan uppdraget såsom det uttrycks i skollagen och syftet med undervisningen har vi tills vidare valt att ordna syftet under rubriker hämtade från skollagens uppdragsbeskrivning.

Detta avsnitt beskriver vilka kunskaper och förmågor som undervisningen ska syfta till att utveckla hos eleverna. Texten riktar sig huvudsakligen till undervisningen, men där det är påkallat används de bredare begreppen utbildning eller verksamhet.

Innehåll

Under rubriken innehåll anges vilket innehåll undervisningen ska behandla för att ge eleverna möjlighet att utveckla de kunskaper och förmågor som anges i syftestexten. En viktig utgångspunkt är att det ska gå att se sambandet mellan innehåll och syfte utan att syftesformuleringar upprepas i innehållet.

Förändringar jämfört med förra utkastet

Jämfört med det förra utkastet som referensgrupperna fick lämna synpunkter på har texterna genomgått en del förändringar. Ändringarna har utgått från följande principer:

- Rena upprepningar från läroplanens del 1 och 2, eller från andra ställen i texten, har strukits eller formulerats om. Vi får inte dubbelreglera.
- Förskoleklassens och fritidshemmets texter har närmast sig varandra. De ska skilja sig åt där det är befogat utifrån verksamheternas olika uppdrag eller förutsättningar, men ha samma formuleringar där vi vill förmedla samma budskap.
- Tidigare skrivningar som varit formulerade som allmänna beskrivningar av verkligheten har formulerats om för att tydligt uttrycka syftet med undervisningen.
- Innehållet har mer formulerats som ett renodlat innehåll, utan hänvisningar till vilka förmågor eller kunskaper undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utveckla. Förmågor och kunskaper ska synas i syftestexten istället.

17:20

Exp. 2015-05-06

323.

4.

Version 2015-05-05

Fritidshemmet

I detta avsnitt förtydligas syftet och innehållet med utbildningen i fritidshemmet.

Utbildningen i fritidshem ska enligt skollagen komplettera utbildningen i förskoleklassen och skolformer och särskilda utbildningsformer där skolplikt kan fullgöras i. Fritidshemmet ska stimulera elevernas utveckling och lärande samt erbjuda dem en meningsfull fritid och rekreation. Utbildningen ska utgå från en helhetssyn på eleven och elevens behov. Fritidshemmet ska främja allsidiga kontakter och social gemenskap.

Undervisningen i fritidshemmet ska utgå från skolans värdegrund och uppdrag samt övergripande mål och riktlinjer som framgår av denna läroplan. Av 1 § denna läroplan framgår att läroplanen i tillämpliga delar ska gälla för förskoleklassen. Begreppet undervisning ska ges en vid tolkning i fritidshemmet, då omsorg, utveckling och lärande är en helhet i undervisningen.

Syfte

Helhetssyn på eleven och elevens behov

Utbildningen i fritidshemmet ska erbjuda en god omsorg och en utvecklande lärmiljö som tar hänsyn till elevernas olika förutsättningar och behov. Omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet. Undervisningen ska stimulera elevernas allsidiga utveckling genom att ta tillvara elevernas lust att lära samt vidga och fördjupa elevernas kunskaper, erfarenheter och upplevelser.

Undervisningen ska främja leken, kreativiteten och det lustfyllda lärandet samt ta till vara och stärka elevernas intresse för att lära och erövra nya erfarenheter och kunskaper. Lärande i fritidshemmet ska erbjuda rika möjligheter till skapande, utforskande och praktiska arbetssätt. I leken kan eleverna bearbeta intryck, utveckla fantasi och kreativitet samt utveckla sin förmåga att samarbeta och kommunicera. I undervisningen ska eleverna uppmuntras att pröva egna idéer och lösa problem och därigenom ges möjlighet att utveckla kreativitet, nyfikenhet och tilltro till sin egen förmåga. Modern teknik

Undervisningen ska ta sin utgångspunkt i elevernas intressen och erfarenheter från förskolan, förskoleklassen, skolan och andra sammanhang, men också innehålla nya utmaningar. Det ska finnas en balans mellan de intressen som eleverna redan har tillägnat sig och de nya upptäckter som undervisningen kan visa på och inspirera till. Undervisningen ska ge eleverna möjlighet att uppleva andra miljöer och sammanhang än de som eleverna själva väljer och är hänvisade till.

Ett utvecklat samarbete mellan fritidshem, förskoleklass och skola ger eleverna möjlighet att uppleva helhet och sammanhang i sin utbildning.

Främja allsidiga kontakter och social gemenskap

I fritidshemmet ska eleven ingå i trygga sociala sammanhang, något som är betydelsefullt för elevens identitetsutveckling och för att eleven ska kunna ta sig an lärande och nya utmaningar. I undervisningen ska eleverna få uppmuntran och positiv respons vilket hjälper dem att utveckla en positiv självbild och stödjer deras förutsättningar för utveckling och lärande.

Eleven ska i olika gruppkonstellationer ges möjlighet att utveckla goda kamratrelationer och grupptillhörighet. Undervisningen ska ta tillvara olikheter och mångfald såväl i den egna gruppen som i möten med det omgivande samhället. Därmed ges eleverna möjlighet att vidga sin förståelse av omvärlden.

Eleverna ska ges möjlighet att utveckla och pröva sin identitet i möte och samspel med andra och i olika aktiviteter. Undervisningen ska inspirera och erbjuda rika möjligheter till aktiviteter som ger alternativ till val grundade på kön, social eller kulturell bakgrund.

Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla förtrogenhet med demokratiska principer, arbetssätt och processer genom att utöva inflytande och ta ansvar i verksamheten. I gruppen ska normer

Kommentar [AM1]: Var i texten och hur ska vi förtydliga verksamhetens ansvar för att eleverna ska kunna lära sig att använda modern teknik som ett verktyg för kunskapsökande kommunikation skapande och lärande?

och värden prövas och diskuteras för att utveckla elevernas förmåga att hantera konflikter och lösa problem. Genom undervisningen ska eleverna dessutom ges möjlighet att uttrycka och pröva sina ställningstaganden i möten med andra uppfattningar.

Komplettera utbildningen i förskoleklass och skola samt erbjuda meningsfull fritid och rekreation
Utbildningen i fritidshemmet ska komplettera förskoleklassen och skolan tids- och innehållsmässigt.

Undervisningen i fritidshemmet ska ge eleven möjlighet att utvecklas mot läroplanens värdegrund och kunskapsmål på sätt som kompletterar och varierar de arbetssätt och infallsvinklar som förskoleklassen och skolan erbjuder. I undervisningen ska eleven möta en variation av aktiviteter, arbetssätt och lärmiljöer. Varierade arbetssätt innebär också en förstärkning av utbildningens möjligheter att beakta elevens hela situation och behov av stöd och stimulans så att skillnader i elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig undervisningen kan uppvägas.

En förutsättning för att eleven ska uppleva utbildningen vid fritidshemmet som meningsfull är en trygg, rolig, utvecklande och stimulerande verksamhet som formas utifrån elevens ålder, mognad, behov, intressen och erfarenheter.

Betydelsefulla inslag i undervisningen ska vara lek, rörelse och skapande arbete. Elevens lärande och lek i olika grupper ska kompletteras med rekreation och vila för elevens hälsa och välbefinnande så att eleven kan utmana vidare i sin utveckling. Undervisningen ska ge eleverna möjlighet att bearbeta intryck, utveckla fantasi, kreativitet och sin samarbets- och kommunikationsförmåga.

Stimulera elevens utveckling och lärande

Undervisningen ska ta tillvara elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter, utvidga och fördjupa dessa utifrån ålder och erfarenhet. I undervisningen är relationer elever emellan och mellan elever och lärare viktiga redskap för att stödja och stimulera eleverna i sin förståelse av omvärlden. Därför ska eleverna i undervisningen ges möjlighet att lära genom upplevelser och situationer i egeninitierade aktiviteter och aktiviteter initierade av läraren.

Leken är viktig för elevernas lust och välbefinnande samt för utveckling och lärande. Leken är ett verktyg för att göra världen begriplig. Undervisningen ska ge förutsättningar för eleverna att själv göra upptäckter och kunna utveckla sina intressen, sin fantasi och nyfikenhet genom egeninitierad lek, gemensamma lekar och lek initierad av läraren.

Språk och kommunikation är viktiga förutsättningar för att eleverna ska förstå sig själva och andra samt kunna verka i gruppen och i samhället. Genom undervisningen ska eleverna ges tilltro till och möjlighet att utveckla sin språkliga förmåga för att kunna tänka, lära och kommunicera med andra samt uttrycka sig i olika sammanhang och för olika syften. Undervisningen ska ta tillvara, stimulera och utmana varje elevs språkutveckling och uppmuntra och ta tillvara elevens nyfikenhet och intresse för den skriftspråkliga världen. Undervisningen ska även ge eleverna möjlighet att utveckla intresse för bilder, texter och olika medier samt sin förmåga att använda sig av, tolka och samtala om dessa. Undervisningen ska ge eleverna möjlighet att utveckla nyanserat talspråk, ordförråd och begreppsförståelse.

Undervisningen ska på olika sätt uppmuntra, stödja och skapa möjligheter för elever med andra modersmål än svenska att använda både det svenska språket och sitt eller sina modersmål.

Genom undervisningen ska eleverna ges tilltro till och möjlighet att utveckla sin matematiska förmåga. Undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar intresse för matematik och förståelse för matematikens användningsområden i vardagen. Undervisningen ska ta tillvara, utmana och stimulera elevernas förmåga att använda matematik för att undersöka, reflektera över och kommunicera med andra om olika problemställningar i vardagen. Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla sin förståelse för begrepp och för matematiska resonemang.

Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla kunskaper om samband och fenomen i naturen och samhället samt nyfikenhet på och intresse för att undersöka omvärlden. Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla sin förmåga att urskalja teknik i vardagen och

Kommentar [AM2]: Det här stycket har vi inte hunnit bearbeta i den omfattning som andra stycken.

Kommentar [AM3]:
Har vi fått in de två övergripande målen nedan? Om inte, var ska de in och ge gärna förslag på formuleringar:
- I undervisningen ska eleverna ges möjlighet att använda sig av ett kritiskt tänkande och självständigt formulera ståndpunkter grundade på kunskaper och enska överväganden.
- I undervisningen ska eleverna även ges möjlighet att lösa problem och omsätta idéer i handling på ett kreativt sätt.

Kommentar [AM4]:
Syns följande övergripande mål i tillräcklig utsträckning?
- Demokrati och mänskliga rättigheter -
- kritiskt tänkande
- Kulturarvet
- Kunskap om likheter och olikheter

utforska hur enkel teknik fungerar. Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att urskilja, utforska, dokumentera, ställa frågor om och samtala om natur och samhälle.

Undervisningen ska bidra till kunskaper om förutsättningarna för en god miljö och en hållbar utveckling samt kunskaper om och förståelse för den egna livsstilens betydelse för hälsan, miljön och samhället. Undervisningen ska ge eleverna möjlighet att förstå hur vardagsliv och arbete kan utformas så att det bidrar till en bättre miljö och en hållbar utveckling i såväl natur som samhälle.

Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla sina allsidiga rörelseförmågor och intresse för att vara fysiskt aktiva och vistas i naturen. Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla kunskaper om och förståelse för den egna livsstilens betydelse för hälsan, miljön och samhället.

Innehåll

Innehåller i punkterna nedan är inbördes beroende och kan inte betraktas som separerade från varandra. Innehållet bildar en helhet i fritidshemmets uppdrag.

Stimulera utveckling och lärande

Språkutveckling och kommunikation

- Lyssna och berätta samt samtala om elevnära upplevelser och frågor.
- Högläsning och egen läsning, tolkning och samtal utifrån bilder, texter och olika medier.
- Ord och begrepp som uttrycker tankar, känslor, behov och åsikter. Ställa frågor argumentera.
- Skapande och förmedlande av upplevelser, tankar och erfarenheter i olika uttrycksformer såsom bild, sång och musik samt drama och dans.

Matematik

- Användning av matematik i lek, spel och andra vardagliga sammanhang.
- Undersöka, reflektera över och pröva olika lösningar av problemställningar med hjälp av matematik.

Kommentar [AMS]: Det här är bara påbörjat. Punkterna under rubriken innehåll ska ses som exempel som bara dockar mot de korta skrivningarna om språkutveckling och matematiska förmågor under syftesubrubriken Stimulera utveckling och lärande. Vi avser att formulera innehåll kopplat till syftestextens olika rubriker.

Förtydligar dessa punkter innehållet?

Skolverkets arbetsversion 2015-08-18

Fritidshemmet

Undervisningen i fritidshemmet ska utgå från den värdegrund och det uppdrag samt de övergripande mål och riktlinjer som framgår av denna läroplan.

Syfte

Undervisningen i fritidshemmet ska erbjuda eleverna en meningsfull fritid genom att ta sin utgångspunkt i elevernas behov, intressen och erfarenheter, men också kontinuerligt utmana eleverna vidare genom att visa på och inspirera till nya upptäckter. I undervisningen ska eleverna erbjudas en variation av aktiviteter och lärmiljöer.

Undervisningen i fritidshemmet kompletterar förskoleklassen och skolan genom att lärandet i högre grad ska vara situationsstyrt och upplevelsebaserat och utgå från elevernas behov, intressen och initiativ. Betydelsefulla inslag i undervisningen ska vara lek, rörelse och skapande med estetiska uttrycksformer samt utforskande och praktiska arbetssätt för att främja elevernas fantasi, inlevelse och samarbetsförmåga. I undervisningen ska eleverna uppmuntras och utmanas att pröva egna och andras idéer, lösa problem och omsätta idéerna i handling. Därigenom ska eleverna ges möjlighet att utveckla kreativitet, nyfikenhet och tilltro till sin egen förmåga. Undervisningen i fritidshemmet kompletterar förskoleklassen och skolan även genom att erbjuda eleverna rekreation och vila för hälsa och välbefinnande.

I undervisningen ska eleverna ingå i trygga sociala sammanhang för att kunna utveckla goda kamratrelationer och känna tillhörighet i elevgruppen. De ska också ges möjlighet att utveckla och pröva sin identitet och sina egna uppfattningar i möte och samspel med andra. Undervisningen ska ta tillvara olikheter och mångfald och på så sätt ge eleverna möjlighet att fördjupa sin förståelse för olika sätt att tänka och vara. I undervisningen ska eleverna också ges möjlighet att utveckla förtrogenhet med demokratiska principer, arbetssätt och processer genom att de får utöva inflytande och ta ansvar i verksamheten. Därigenom ska eleverna ges förutsättningar att utveckla tilltro till sig själva samt sin förmåga att samarbeta och hantera konflikter på ett konstruktivt sätt.

Genom undervisningen ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att kommunicera med tal- och skriftspråk samt kroppsliga och estetiska uttrycksformer för att kunna tänka, lära och uttrycka sig i olika sammanhang och för skilda syften. Undervisningen ska även ge eleverna möjlighet att använda matematik för kommunikation och för att lösa problem samt för att utforska och beskriva sin omvärld. Dessutom ska undervisningen i de dagliga aktiviteterna på

olika sätt uppmuntra, stödja och skapa möjligheter för elever med andra modersmål än svenska att använda både svenska och sitt modersmål.

Vidare ska undervisningen bidra till att utveckla elevernas kunskaper om natur, kultur och samhälle genom att ge dem rika möjligheter att utforska, ställa frågor kring och samtala om företeelser och samband i omvärlden. Genom att eleverna får vistas i natur och samhälle ska undervisningen också stärka deras möjligheter att ta del av ett aktivt förenings-, kultur- och friluftsliv i närmiljön.

Undervisningen ska vidare bidra till elevernas förståelse för sin delaktighet i naturens olika kretslopp samt för betydelsen av ett varsamt förhållningssätt till natur och miljö. Undervisningen ska också ge eleverna möjlighet att utveckla kunskaper om hur de olika val som människor gör kan bidra till en god hälsa, en god miljö och ett hållbart samhälle.

Eleverna ska ges förutsättningar att utveckla en allsidig rörelseförmåga genom att få delta i olika rörelseaktiviteter. Genom att eleverna får möjlighet att uppleva rörelseglädje ska undervisningen också bidra till att de eleverna får förståelse för hur fysisk aktivitet och friluftsliv kan påverka det fysiska och psykiska välbefinnandet genom hela livet.

Genom undervisningen i fritidshemmet ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att:

- skapa och upprätthålla goda relationer samt samarbeta med ett demokratiskt och empatiskt förhållningssätt som grund,
- pröva och utveckla idéer, lösa problem och omsätta idéerna i handling,
- kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer i olika sammanhang och för skilda syften,
- utforska och beskriva företeelser och samband i natur och i samhälle,
- röra sig allsidigt i olika miljöer samt förstå vikten av att värna om sin hälsa och sitt välbefinnande, och
- ta hänsyn till personliga behov av balans mellan aktivitet och vila.

Innehåll

Kommunikation och estetiska uttrycksformer

- Samtal och berättande om ämnesområden som är bekanta för eleverna, till exempel etiska frågor och vardagliga händelser. Att lyssna, ställa frågor samt framföra egna åsikter och argument.
- Tolkning av och samtal om form, innehåll och budskap i bilder, texter, musik och andra estetiska uttrycksformer.
- Ord och begrepp som uttrycker behov, känslor, kunskaper och åsikter. Hur ord och yttranden kan uppfattas av och påverka mig själv och andra.
- Skapande och kommunikation genom lek, bild, rörelse, musik, dans och drama. Hur digitala medier kan användas för skapande och kommunikation.
- Skapande, byggande och konstruktion med hjälp av olika material, redskap och tekniker.

Natur och samhälle

- Olika sätt att utforska företeelser och samband i natur och samhälle, till exempel genom studiebesök och digitala medier. Hur företeelser och samband i natur och samhälle kan beskrivas, till exempel med ord och bilder.
- Hur matematik kan användas för att beskriva vardagliga företeelser och lösa vardagliga problem.
- Normer och regler i elevernas vardag, till exempel i lekar och spel, och varför regler kan behövas.
- Hur etnicitet, könsroller, kroppsideal och konsumtion framställs i medier och populärkultur utifrån ett normkritiskt och källkritiskt förhållningssätt.
- Hur gemensamma beslut kan fattas och hur konflikter kan hanteras på ett konstruktivt sätt, utifrån demokratiska värderingar och principer, i sammanhang som är bekanta för eleverna.
- Hur människors olika val i vardagen kan bidra till en hållbar utveckling.
- Närsamhällets och föreningslivets utbud av kultur, fritid och rekreation.

Lek, rörelse och friluftsliv

- Lekar, till exempel gruppstärkande lekar, regellekar och traditionella lekar från olika kulturer.
- Idrott och andra fysiska aktiviteter inomhus samt utomhus under olika årstider och i olika väder.
- Friluftsliv under olika årstider, samt närmiljöns möjligheter till vistelse i naturen och på andra platser för fysisk aktivitet och naturupplevelser.
- Säkerhet och hänsyn till miljö och andra människor vid friluftsliv samt vistelser vid vatten. Rättigheter och skyldigheter i naturen enligt allemansrätten.
- Livsstilens betydelse för hälsan, till exempel hur kost, sömn och balansen mellan fysisk aktivitet och vila påverkar det psykiska och fysiska välbefinnandet.

Grundskolan remissversion 2015-09-15
Dnr 2015:201

Fritidshemmet

Undervisningen i fritidshemmet ska utgå från den värdegrund och det uppdrag samt de övergripande mål och riktlinjer som framgår av del 1 och 2 i denna läroplan. Undervisningen ska dessutom bidra till att ge eleverna förutsättningar att utvecklas i riktning mot kunskapsmålen i läroplanens andra del.

Syfte

Undervisningen i fritidshemmet ska erbjuda eleverna en meningsfull fritid genom att ta sin utgångspunkt i elevernas behov, intressen och erfarenheter, men också kontinuerligt utmana eleverna vidare genom att inspirera till nya upptäckter. I undervisningen ska eleverna erbjudas en variation av arbetssätt, arbetsformer och lärmiljöer.

Undervisningen i fritidshemmet kompletterar förskoleklassen och skolan genom att lärandet i högre grad ska vara situationsstyrt och upplevelsebaserat och utgå från elevernas behov, intressen och initiativ. Undervisningen syftar till att främja elevernas fantasi, inlevelse och samarbetsförmåga genom lek, rörelse och skapande med estetiska uttrycksformer samt utforskande och praktiska arbetssätt. I undervisningen ska eleverna uppmuntras och utmanas att pröva egna och andras idéer, lösa problem och omsätta idéerna i handling. Därigenom ska eleverna ges möjlighet att utveckla kreativitet, nyfikenhet och tilltro till sin egen förmåga. Undervisningen i fritidshemmet kompletterar förskoleklassen och skolan även genom att erbjuda eleverna rekreation och vila för hälsa och välbefinnande.

Undervisningen ska ge eleverna möjlighet att utveckla goda kamratrelationer samt känna tillhörighet och trygghet i elevgruppen. Eleverna ska också ges möjlighet att utveckla och pröva sin identitet och sina egna uppfattningar i möte och samspel med andra. Undervisningen ska ta tillvara olikheter och mångfald och på så sätt ge eleverna möjlighet att fördjupa sin förståelse för olika sätt att tänka och vara. I undervisningen ska eleverna också ges möjlighet att utveckla förtrogenhet med demokratiska principer, arbetssätt och processer genom att de får utöva inflytande och ta ansvar i verksamheten. Därigenom ska eleverna ges förutsättningar att utveckla tilltro till sig själva samt sin förmåga att samarbeta och hantera konflikter på ett konstruktivt sätt.

Genom undervisningen ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att kommunicera med tal- och skriftspråk samt med kroppsliga och estetiska uttrycksformer för att kunna tänka, lära och uttrycka sig i olika sammanhang och för skilda syften. Dessutom ska undervis-

ningen i de dagliga aktiviteterna på olika sätt stödja och skapa möjligheter för elever med andra modersmål än svenska att använda både svenska och sitt modersmål.

Vidare ska undervisningen bidra till att utveckla elevernas kunskaper om natur, teknik och samhälle genom att ge dem rika möjligheter att utforska, ställa frågor kring och samtala om företeelser och samband i omvärlden. Undervisningen ska också ge eleverna möjlighet att använda matematik för att beskriva omvärlden och lösa vardagliga problem. Genom att eleverna får vistas i natur och samhälle ska undervisningen också stärka deras möjligheter att ta del av ett aktivt förenings-, kultur- och friluftsliv i närmiljön.

Undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar förståelse för sin delaktighet i naturens olika kretslopp samt för betydelsen av ett varsamt förhållningssätt till natur och miljö. Undervisningen ska också ge eleverna möjlighet att utveckla kunskaper om hur de olika val som människor gör kan bidra till en god hälsa, en god miljö och ett hållbart samhälle.

Eleverna ska ges förutsättningar att utveckla en allsidig rörelseförmåga genom att få delta i rörelseaktiviteter och friluftsliv i olika miljöer. Undervisningen ska ge eleverna möjlighet att uppleva rörelseglädje och därigenom utveckla ett intresse för att vara fysiskt aktiva. Vidare ska undervisningen bidra till en förståelse för hur fysisk aktivitet och friluftsliv kan påverka hälsa och välbefinnande.

Genom undervisningen i fritidshemmet ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att:

- pröva och utveckla idéer, lösa problem och omsätta idéerna i handling,
- ta hänsyn till personliga behov av balans mellan aktivitet och vila,
- skapa och upprätthålla goda relationer samt samarbeta med ett demokratiskt och empatiskt förhållningssätt som grund,
- kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer i olika sammanhang och för skilda syften,
- utforska och beskriva företeelser och samband i natur, teknik och samhälle, samt
- röra sig allsidigt i olika miljöer samt förstå vad som kan påverka hälsa och välbefinnande.

Innehåll

Kommunikation och estetiska uttrycksformer

- Samtal och berättande om ämnesområden som är bekanta för eleverna, till exempel etiska frågor och vardagliga händelser. Att lyssna, ställa frågor samt framföra egna åsikter och argument.
- Tolkning av och samtal om form, innehåll och budskap i bilder, texter, musik och andra estetiska uttrycksformer.
- Ord och begrepp som uttrycker behov, känslor, kunskaper och åsikter. Hur ord och yttranden kan uppfattas av och påverka en själv och andra.
- Skapande och kommunikation genom lek, bild, rörelse, musik, dans och drama. Hur digitala medier kan användas för skapande och kommunikation.
- Skapande, byggande och konstruktion med hjälp av olika material, redskap och tekniker.

Natur, teknik och samhälle

- Olika sätt att utforska företeelser och samband i natur, teknik och samhälle, till exempel genom studiebesök och digitala medier. Hur företeelser och samband i natur, teknik och samhälle kan beskrivas, till exempel med ord och bilder.
- Hur matematik kan användas för att beskriva vardagliga företeelser och för att lösa vardagliga problem.
- Normer och regler i elevernas vardag, till exempel i lekar och spel, och varför regler kan behövas.
- Hur etnicitet, könsroller, kroppsideal och konsumtion framställs i medier och populärkultur utifrån ett normkritiskt och källkritiskt förhållningssätt.
- Hur gemensamma beslut kan fattas och hur konflikter kan hanteras på ett konstruktivt sätt, utifrån demokratiska värderingar och principer, i sammanhang som är bekanta för eleverna.
- Hur människors olika val i vardagen kan bidra till en hållbar utveckling.
- Närsamhällets och föreningslivets utbud av aktiviteter och platser för kultur, fritid och rekreation.
- Att orientera sig i närmiljön och hur man beter sig i trafiken på ett säkert sätt.

Lek, rörelse och friluftsliv

- Lekar initierade av eleverna och lekar organiserade av lärare.
- Idrott och andra fysiska aktiviteter inomhus samt utomhus under olika årstider och i olika väder.
- Friluftsliv under olika årstider, samt närmiljöns möjligheter till vistelse i naturen och på andra platser för fysisk aktivitet och naturupplevelser.
- Säkerhet och hänsyn till miljö och andra människor vid friluftsliv och vistelser vid vatten. Rättigheter och skyldigheter i naturen enligt allemansrätten.
- Livsstilens betydelse för hälsan, till exempel hur kost, sömn och balansen mellan fysisk aktivitet och vila påverkar det psykiska och fysiska välbefinnandet.

Grundskolan
Dnr 2015:201

Fritidshemmets syfte och centrala innehåll

Undervisningen i fritidshemmet ska utgå från den värdegrund och det uppdrag samt de övergripande mål och riktlinjer som framgår av del 1 och 2 i denna läroplan. Denna del kompletterar del 1 och del 2 genom att förtydliga syftet med och det centrala innehållet i undervisningen i fritidshemmet. Begreppet undervisning ska ges en vid tolkning i fritidshemmet, där omsorg, utveckling och lärande utgör en helhet.

Syfte

Undervisningen i fritidshemmet ska erbjuda eleverna en meningsfull fritid genom att ta sin utgångspunkt i elevernas behov, intressen och erfarenheter, men också kontinuerligt utmana eleverna vidare genom att inspirera till nya upptäckter. I undervisningen ska eleverna erbjudas en variation av arbetssätt, uttrycksformer och lärmiljöer.

Undervisningen i fritidshemmet kompletterar förskoleklassen och skolan genom att lärandet i högre grad ska vara situationsstyrt, upplevelsebaserat och grupporienterat samt utgå från elevernas behov, intressen och initiativ. Undervisningen syftar till att främja elevernas fantasi, inlevelse och förmåga att lära tillsammans med andra genom lek, rörelse och skapande med estetiska uttrycksformer samt utforskande och praktiska arbetssätt. I undervisningen ska eleverna genom leken ges möjlighet att bearbeta intryck, pröva olika identiteter, utveckla fantasi och kreativitet samt sin förmåga att samarbeta och kommunicera. I undervisningen ska eleverna uppmuntras och utmanas att pröva egna och andras idéer, lösa problem och omsätta idéerna i handling. Därigenom ska eleverna ges möjlighet att utveckla kreativitet, nyfikenhet och tilltro till sin egen förmåga. Undervisningen i fritidshemmet ska komplettera förskoleklassen och skolan även genom att erbjuda eleverna rekreation och vila för hälsa och välbefinnande.

Undervisningen ska ge eleverna möjlighet att utveckla goda kamratrelationer samt känna tillhörighet och trygghet i elevgruppen. Eleverna ska också ges möjlighet att utveckla och pröva identiteter och uppfattningar i möte och samspel med andra. Undervisningen ska ta tillvara olikheter och mångfald och på så sätt ge eleverna möjlighet att fördjupa sin förståelse för olika sätt att tänka och vara. I undervisningen ska eleverna också ges möjlighet att utveckla förtrogenhet med demokratiska principer, arbetssätt och processer genom att de får utöva inflytande och ta ansvar i verksamheten. Därigenom ska eleverna ges förutsättningar att utveckla tilltro till sig själva samt sin förmåga att samarbeta och att hantera konflikter på ett konstruktivt sätt.

Undervisningen ska ta till vara elevernas nyfikenhet och ge dem möjlighet att utveckla sitt intresse för och sin förmåga att kommunicera med olika språkliga uttrycksformer. Dessutom ska undervisningen i de dagliga aktiviteterna på olika sätt stödja och skapa möjligheter för elever med annat modersmål än svenska att använda både svenska och sitt modersmål. Undervisningen ska också ge eleverna möjlighet att skapa och uttrycka sig genom olika estetiska uttrycksformer. På så sätt ska undervisningen ge eleverna förutsättningar att kunna tänka, lära och kommunicera i olika sammanhang och för skilda syften.

Vidare ska undervisningen bidra till att utveckla elevernas intresse för och kunskaper om natur, teknik och samhälle genom att ge dem möjligheter att utforska, ställa frågor kring och samtala om företeelser och samband i omvärlden. Undervisningen ska också ge eleverna möjlighet att använda matematik för att beskriva omvärlden och lösa vardagliga problem. Vidare ska undervisningen ge eleverna möjlighet att utveckla kunskaper om hur de olika val som människor gör kan bidra till en hållbar utveckling. Genom att eleverna får vistas i natur och samhälle ska undervisningen också stärka deras möjligheter att ta del av ett aktivt förenings-, kultur- och friluftsliv i närmiljön.

Eleverna ska ges förutsättningar att utveckla en allsidig rörelseförmåga genom att få delta i fysiska aktiviteter och friluftsliv i olika miljöer. Undervisningen ska ge eleverna möjlighet att uppleva rörelseglädje och därigenom utveckla ett intresse för att vara fysiskt aktiva. Vidare ska undervisningen bidra till en förståelse för hur fysisk aktivitet och friluftsliv kan påverka hälsa och välbefinnande.

Genom undervisningen i fritidshemmet ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att:

- pröva och utveckla idéer, lösa problem och omsätta idéerna i handling,
- ta hänsyn till personliga behov av balans mellan aktivitet och vila,
- skapa och upprätthålla goda relationer samt samarbeta med ett demokratiskt och empatiskt förhållningssätt som grund,
- kommunicera med språkliga uttrycksformer i olika sammanhang och för skilda syften,
- skapa och uttrycka sig genom olika estetiska uttrycksformer,
- utforska och beskriva företeelser och samband i natur, teknik och samhälle, samt
- röra sig allsidigt i olika miljöer samt förstå vad som kan påverka hälsa och välbefinnande.

Centralt innehåll

Språk och kommunikation

- Att samtala, lyssna, ställa frågor samt framföra egna tankar, åsikter och argument om olika ämnesområden, till exempel etiska frågor och vardagliga händelser.
- Att samtala om olika typer av texter.
- Ord och begrepp som uttrycker behov, känslor, kunskaper och åsikter. Hur ord och yttranden kan uppfattas av och påverka en själv och andra.
- Hur digitala verktyg och medier kan användas för kommunikation.

Skapande och estetiska uttrycksformer

- Skapande genom olika estetiska uttrycksformer, till exempel lek, bild, musik, dans och drama.
- Hur olika material, redskap och tekniker kan användas för att skapa och uttrycka sig.
- Att tolka och samtala om olika estetiska uttryck.
- Hur digitala verktyg kan användas för framställning av olika estetiska uttryck.

Natur, teknik och samhälle

- Olika sätt att utforska företeelser och samband i natur, teknik och samhälle, till exempel genom samtal, studiebesök och digitala medier. Hur företeelser och samband kan beskrivas, till exempel med ord och bilder.
- Matematik som redskap för att beskriva vardagliga företeelser och för att lösa vardagliga problem.
- Byggande och konstruktion med hjälp av olika material, redskap och tekniker.
- Normer och regler i elevernas vardag, till exempel i lekar och spel, och varför regler kan behövas.
- Etnicitet, könsroller, kroppsideal och konsumtion samt kritisk granskning av hur dessa företeelser framställs i medier och populärkultur.
- Hur gemensamma beslut kan fattas och hur konflikter kan hanteras på ett konstruktivt sätt, utifrån demokratiska värderingar och principer, i sammanhang som är bekanta för eleverna.
- Barnets rättigheter i enlighet med konventionen om barnets rättigheter (barnkonventionen).

Grundskolan
Dnr 2015:201

- Hur människors olika val i vardagen kan bidra till en hållbar utveckling.
- Närsamhällets och föreningslivets utbud av aktiviteter och platser för kultur, fritid och rekreation.
- Att orientera sig i närmiljön och hur man beter sig i trafiken på ett säkert sätt.

Lekar, fysiska aktiviteter och friluftsliv

- Att initiera, organisera och delta i lekar av olika slag.
- Idrotter och andra fysiska aktiviteter inomhus och utomhus under olika årstider och i olika väder.
- Friluftsliv under olika årstider, samt närmiljöns möjligheter till vistelse i naturen och på andra platser för fysisk aktivitet och naturupplevelser.
- Säkerhet och hänsyn till miljö och andra människor vid friluftsliv och vistelse vid vatten. Rättigheter och skyldigheter i naturen enligt allemansrätten.
- Livsstilens betydelse för hälsan, till exempel hur kost, sömn och balansen mellan fysisk aktivitet och vila påverkar det psykiska och fysiska välbefinnandet.

4. Fritidshemmet

Fritidshemmets syfte och centrala innehåll

Undervisningen i fritidshemmet ska utgå från den värdegrund och det uppdrag samt de övergripande mål och riktlinjer som framgår av del 1 och 2 i denna läroplan.

Denna del kompletterar del 1 och 2 genom att förtydliga syftet med och det centrala innehållet i undervisningen i fritidshemmet. Begreppet undervisning ska ges en vid tolkning i fritidshemmet där omsorg, utveckling och lärande utgör en helhet.

Syfte

Undervisningen i fritidshemmet ska stimulera elevernas utveckling och lärande samt erbjuda eleverna en meningsfull fritid. Detta ska ske genom att undervisningen tar sin utgångspunkt i elevernas behov, intressen och erfarenheter, men också att eleverna kontinuerligt utmanas ytterligare genom att de inspireras till nya upptäckter. I undervisningen ska eleverna erbjudas en variation av arbetsätt, uttrycksformer och lärmiljöer som integrerar omsorg och lärande.

Undervisningen i fritidshemmet kompletterar förskoleklassen och skolan genom att lärandet i högre grad ska vara situationsstyrt, upplevelsebaserat och grupporienterat samt utgå från elevernas behov, intressen och initiativ. Undervisningen syftar till att främja elevernas fantasi och förmåga att lära tillsammans med andra genom lek, rörelse och skapande genom estetiska uttrycksformer samt med utforskande och praktiska arbetsätt. I undervisningen ska eleverna genom leken ges möjlighet att bearbeta intryck, pröva sin identitet, utveckla kreativitet samt sin förmåga att samarbeta och kommunicera. I undervisningen ska eleverna uppmuntras och utmanas att pröva egna och andras idéer, lösa problem och omsätta idéerna i handling. Därigenom ska eleverna ges möjlighet att utveckla kreativitet, nyfikenhet och tilltro till sin egen förmåga. Undervisningen i fritidshemmet ska komplettera förskoleklassen och skolan även genom att erbjuda eleverna rekreation och vila för hälsa och välbefinnande.

Undervisningen ska ge eleverna möjlighet att utveckla goda kamratrelationer samt känna tillhörighet och trygghet i elevgruppen. Eleverna ska också ges möjlighet att utveckla och pröva identiteter och uppfattningar i möte och samspel med andra. Undervisningen ska ta tillvara olikheter och mångfald och på så sätt ge eleverna möjlighet att fördjupa sin förståelse för olika sätt att tänka och vara. I undervisningen ska eleverna också ges möjlighet att utveckla förtrogenhet med demokratiska principer, arbetsätt och processer genom att de får vara delaktiga, utöva inflytande och ta ansvar i verksamheten. Därigenom ska eleverna ges förutsättningar att utveckla tilltro till sig själva samt sin förmåga att samarbeta och att hantera konflikter på ett konstruktivt sätt.

Undervisningen ska ta tillvara elevernas nyfikenhet och ge dem möjlighet att utveckla sitt intresse för och sin förmåga att kommunicera med olika språkliga uttrycksformer. Dessutom ska undervisningen sträva efter att på olika sätt skapa möjligheter för elever

med annat modersmål än svenska att använda både svenska och sitt modersmål. Undervisningen ska också ge eleverna möjlighet att skapa och uttrycka sig genom olika estetiska uttrycksformer. På så sätt ska undervisningen ge eleverna förutsättningar att kunna tänka, lära och kommunicera i olika sammanhang och för skilda syften.

Vidare ska undervisningen bidra till att utveckla elevernas intresse för och kunskaper om natur, teknik och samhälle genom att ge dem möjligheter att utforska, ställa frågor kring och samtala om företeelser och samband i omvärlden. Undervisningen ska också ge eleverna möjlighet att använda matematik för att beskriva omvärlden och lösa vardagliga problem. Vidare ska undervisningen ge eleverna möjlighet att utveckla kunskaper om hur de olika val som människor gör kan bidra till en hållbar utveckling. Genom att eleverna får vistas i natur och samhälle ska undervisningen också stärka deras möjligheter att ta del av ett aktivt förenings-, kultur- och friluftsliv i närmiljön.

Eleverna ska ges förutsättningar att utveckla en allsidig rörelseförmåga genom att få delta i fysiska aktiviteter och vistelse i olika naturmiljöer. Undervisningen ska ge eleverna möjlighet att uppleva rörelseglädje och därigenom utveckla ett intresse för att vara fysiskt aktiva. Vidare ska undervisningen bidra till en förståelse för hur fysisk aktivitet och utevistelse kan påverka hälsa och välbefinnande.

Genom undervisningen i fritidshemmet ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att

- pröva och utveckla idéer, lösa problem och omsätta idéerna i handling,
- ta hänsyn till personliga behov av balans mellan aktivitet och vila,
- skapa och upprätthålla goda relationer samt samarbeta utifrån ett demokratiskt och empatiskt förhållningssätt,
- kommunicera med språkliga uttrycksformer i olika sammanhang och för skilda syften,
- skapa och uttrycka sig genom olika estetiska uttrycksformer,
- utforska och beskriva företeelser och samband i natur, teknik och samhälle, samt
- röra sig allsidigt i olika miljöer samt förstå vad som kan påverka hälsa och välbefinnande.

Centralt innehåll

Undervisningen ska behandla följande centrala innehåll.

Språk och kommunikation

- Samtala, lyssna, ställa frågor samt framföra egna tankar, åsikter och argument om olika områden, till exempel etiska frågor och vardagliga händelser.
- Samtala om olika typer av texter.
- Digitala verktyg och medier för kommunikation.

- Säker och ansvarsfull kommunikation, även i digitala sammanhang.
- Ord och begrepp som uttrycker behov, känslor, kunskaper och åsikter. Hur ord och yttranden kan uppfattas av och påverka en själv och andra.

Skapande och estetiska uttrycksformer

- Skapande genom olika estetiska uttrycksformer, till exempel lek, bild, musik, dans och drama.
- Olika material, redskap och tekniker för att skapa och uttrycka sig.
- Tolka och samtala om olika estetiska uttryck.
- Digitala verktyg för framställning av olika estetiska uttryck.

Natur och samhälle

- Olika sätt att utforska företeelser och samband i natur, teknik och samhälle, till exempel genom samtal, studiebesök och digitala medier. Hur företeelser och samband kan beskrivas, till exempel med ord och bilder.
- Matematik som redskap för att beskriva vardagliga företeelser och för att lösa vardagliga problem.
- Byggande och konstruktion med hjälp av olika material, redskap och tekniker.
- Normer och regler i elevernas vardag, till exempel i lekar och spel, och varför regler kan behövas.
- Etnicitet, könsroller, kroppsideal och konsumtion samt kritisk granskning av hur dessa företeelser framställs i medier och populärkultur.
- Demokratiska värderingar och principer, i sammanhang som är bekanta för eleverna. Hur gemensamma beslut kan fattas och hur konflikter kan hanteras på ett konstruktivt sätt.
- Barnets rättigheter i enlighet med konventionen om barnets rättigheter (barnkonventionen).
- Hur människors olika val i vardagen kan bidra till en hållbar utveckling.
- Närsamhällets och föreningslivets utbud av aktiviteter och platser för kultur, fritid och rekreation.
- Orientera sig i närmiljön och hur man betar sig i trafiken på ett säkert sätt.

Lekar, fysiska aktiviteter och utevistelse

- Initiera, organisera och delta i lekar av olika slag.
- Idrotter och andra fysiska aktiviteter inomhus och utomhus under olika årstider och i olika väder.
- Utevistelse under olika årstider, samt närmiljöns möjligheter till vistelse i naturen och på andra platser för fysisk aktivitet och naturupplevelser.

- Säkerhet och hänsyn till miljö och andra människor vid vistelse i olika naturmiljöer. Rättigheter och skyldigheter i naturen enligt allemansrätten.
- Livsstilens betydelse för hälsan, till exempel hur kost, sömn och balansen mellan fysisk aktivitet och vila påverkar det psykiska och fysiska välbefinnandet.

Umeå Studies in the Educational Sciences
The Post-Graduate School for the Educational Sciences,
Umeå School of Education, Umeå University

1. Pérez-Karlsson, Åsa (2014). *Meeting the Other and Oneself: Experience and Learning in International, Upper Secondary Sojourns*. ISBN 978-91-7601-102-7.
2. Hipkiss, Anna Maria (2014). *Klassrummets semiotiska resurser: En språkdidaktisk studie av skolämnena hem- och konsumentkunskap, kemi och biologi*. ISBN 978-91-7601-100-3.
3. Sigurdson, Erik (2014). *Det sitter i väggarna: En studie av trä- och metallslöjdsalens materialitet, maskulinitet och förkroppsliganden*. ISBN 978-91-7601-124-9.
4. Hansson, Kristina (2014). *Skola och medier: Aktiviteter och styrning i en kommuns utvecklingssträvanden*. ISBN 978-91-7601-143-0.
5. Manni, Annika (2015). *Känsla, förståelse och värdering: Elevers meningsskapande i skolaktiviteter om miljö- och hållbarhetsfrågor*. ISBN 978-91-7601-238-3.
6. Olovsson, Tord Göran (2015). *Det kontrollera(n)de klassrummet: Bedömningsprocessen i svensk grundskolepraktik i relation till införandet av nationella skolreformer*. ISBN 978-91-7601-265-9.
7. Bagger, Anette (2015). *Prövningen av en skola för alla: Nationella provet i matematik i det tredje skolåret*. ISBN 978-91-7601-314-4.
8. Isaksson, Cristine (2016). *Den kritiska gästen: En professionsstudie om skolkuratorer*. ISBN 978-91-7601-341-0.
9. Lindblad, Michael (2016). *"De förstod aldrig min historia": Unga vuxna med migrationsbakgrund om skolmisslyckande och övergångar mellan skola och arbete*. ISBN 978-91-7601-485-1.
10. Lindblom, Cecilia (2016). *Skolämnet Hem- och konsumentkunskap på 2000-talet: Förutsättningar för elevers möjlighet till måluppfyllelse*. ISBN 978-91-7601-498-1.
11. Norqvist, Mathias (2016). *On mathematical reasoning: Being told or finding out*. ISBN 978-91-7601-525-4.
12. Bergman, Bengt (2016). *Poliser som utbildar poliser: Reflexivitet, meningsskapande och professionell utveckling*. ISBN 978-91-7601-527-8.
13. Rantala, Anna (2016). *-Snälla du! Kan du sätta dig? Om vägledning i förskolan*. ISBN 978-91-7601-511-7.
14. Andersson Hult, Lars (2016). *Historia i bagaget: En historiedidaktisk studie om varför historiemedvetande uttrycks i olika former*. ISBN 978-91-7601-582-7.
15. Arnesson, Daniel (2016). *PISA i skolan: Hur lärare, rektorer och skolchefer förhåller sig till internationella kunskapsmätningar*. ISBN 978-91-7601-581-0.
16. Lindster Norberg, Eva-Lena (2016). *Hur ska du bli när du blir stor? En studie i svensk gymnasieskola när entreprenörskap i skolan är i fokus*. ISBN 978-91-7601-577-3.
17. Norberg, Anders (2017). *From blended learning to learning onlife: ICTs, time and access in higher education*. ISBN 978-91-7601-622-0.
18. Vu, Mai Trang (2017). *Logics and Politics of Professionalism: The case of University English Language Teachers in Vietnam*. ISBN 978-91-7601-631-2.
19. Gheitasi, Parvin (2017). *"Say It Fast, Fluent and Flawless": Formulaicity in the Oral Language Production of Young Foreign Language Learners*. ISBN 978-91-7601-688-6.
20. Fjellström, Magnus (2017). *Becoming a construction worker: A study of vocational learning in school and work life*. ISBN 978-91-7601-673-2.
21. Olsson, Jan (2017). *GeoGebra: Enhancing Creative Mathematical Reasoning*. ISBN 978-91-7601-697-8.
22. Diehl, Monika (2017). *"Måste det här vara som en väckelserörelse?": En studie om (det som kallas) entreprenöriellt lärande i grundskolan, utifrån Basil Bernsteins begreppsapparat*. ISBN 987-91-7601-694-7.

23. Vingsle, Charlotta (2017). *Formativ bedömning och självreglerat lärande: Vad behöver vi för att få det att hända?* ISBN 978-91-7601-705-0.
24. Areljung, Sofie (2017). *Utanför experimentlådan: Kunskapsproduktion, tid och materia i förskolans naturvetenskapsundervisning.* ISBN 978-91-7601-708-1.
25. Persson, Anders (2017). *Lärartillvaro och historieundervisning: Innebörder av ett nytt uppdrag i de mätbara resultatens tid.* ISBN 978-91-7601-725-8.
26. Deldén, Maria (2017). *Perspektiv på historiefilmslitteracitet: En didaktisk studie av gymnasieelevers historiska och emotionella meningsskapande i mötet med spelfilm.* ISBN 978-91-7601-755-5.
27. Hentschel, Linn (2017). *Sångsituationer: En fenomenologisk studie av sång i musikämnet under grundskolans senare år.* ISBN 978-91-7601-785-6.
- 27b. Björk, Åsa (2017). *Drama, hat och vänskap: Om ungdomars interaktioner i sociala medier.* ISBN 978-91-7601-783-8.
28. Nordvall, Olov (2018). *Cognition in interned adolescents: Aspects of executive functions and training.* ISBN 978-91-7601-832-3.
29. Kuuse, Anna-Karin (2018). *”Liksom ett annat uppdrag”: Iscensättning av social rättvisa i musikundervisningens retorik och praktik.* ISBN 978-91-7601-976-4.
30. Eckeskog, Linn (2019). *Kommunikation i förskolan: Förskollärares och barnskötarens kommunikation med föräldrar i ett digitaliserat medielandskap.* ISBN 978-91-7855-006-7.
31. Pulls, Sofia (2019). *Skrivande och blivande: Konstruktioner av skönlitterärt skrivande i handböcker och läromedel 1979–2015.* ISBN 978-91-7855-018-0.
32. Egelström, Monica (2019). *Samma lärare – olika praktiker? En studie av literacy och meningsskapande i grundskolans tidiga ämnesundervisning.* ISBN 978-91-7855-026-5.
33. Sidenvall, Johan (2019). *Lösa problem: Om elevers förutsättningar att lösa problem och hur lärare kan stödja processen.* ISBN 978-91-7855-049-4.
34. Myrebøe, Synne (2019). *Kultiveringens politik: Martha Nussbaum, antiken och filosofins praktik.* ISBN 978-91-7855-060-9.
35. Theens, Frithjof (2019). *Does language matter? Sources of inequivalence and demand of reading ability of mathematics tasks in different languages.* ISBN 978-91-7855-091-3.
36. Stark, Elin (2019). *Den goda skolan – i lagens namn eller en trygghetens famn? Diskurser om skolproblem i lokal media och bland skolverksamma.* ISBN 978-91-7855-077-7.
37. Engvall, Sara (2019). *Opening the black box of mathematics teachers’ professional growth: A study of teacher learning.* ISBN 978-91-7855-117-0.
38. Marklund, Frida (2019). *Bilder som berättar: Om kunskap, makt och traditioner i grundskolans bildundervisning.* ISBN 978-91-7855-159-0.
39. Ragnarsson, Susanne (2019). *Att klara skolan när huvudet dunkar och kroppen värker: En studie om återkommande smärta och skolprestation bland skolbarn.* ISBN 978-91-7855-161-3.
40. Bäck, Thomas (2020). *Från polisutbildning till polispraktik: Polisstudenters och polisers värderingar av yrkesrelaterade kompetenser.* ISBN 978-91-7855-184-2.
41. Vennberg, Helena (2020). *Att räkna med alla elever: Följa och främja matematiklärande i förskoleklass.* ISBN 978-91-7855-230-6.
42. Marklund, Leif (2020). *Digital play in preschools: Understandings from educational use and professional learning.* ISBN 978-91-7855-236-8.
43. Hofverberg, Anders (2020). *Motivation, students, and the classroom environment: Exploring the role of Swedish students’ achievement goals in chemistry.* ISBN 978-91-7855-261-0.
44. Félix, Inês (2020). *School journeys: Ideas and practices of New Education in Portugal (1890-1960).* ISBN 978-91-7855-269-6.
45. Belančić, Kristina (2020). *Language Policy and Sámi Education in Sweden: Ideological and Implementational Spaces for Sámi Language Use.* ISBN 978-91-7855-298-6.

46. Strömbäck Hjärne, Marcus (2020). *A fair score?: Group independent validity arguments for college admission tests*. ISBN 978-91-7855-400-3.
47. Forsell, Tobias (2020). "Man är ju typ elev, fast på avstånd": *Problematisering av skolfrånvaro ur elevers, föräldrars och skolpersonals perspektiv*. ISBN 978-91-7855-410-2.
48. Ahrenby, Hanna (2021). *Värdegrundsarbete i bildundervisning: En studie om iscensättning av policy i grundskolans senare år*. ISBN 978-91-7855-468-3.
49. Borsgård, Gustav (2021). *Litteraturens mått. Politiska implikationer av litteraturundervisning som demokrati- och värdegrundsarbete*. ISBN 978-91-7855-479-9.
50. Wintersparv, Spoke (2021). *Teaching the Reading Experience: Upper secondary teachers' perspectives on aesthetic aspects of literature teaching*. ISBN 978-91-7855-493-5.
51. Vinnervik, Peter (2021). *När lärare formar ett nytt ämnesinnehåll: Intentioner, förutsättningar och utmaningar med att införa programmering i skolan*. ISBN 978-91-7855-601-4.
52. Zelime, Justin (2022). *Contrasting Language-in-Education Policy Intentions, Perceptions and Practice: The Use of English and Kreol Seselwa in the Seychelles*. ISBN 978-91-7855-736-3.
53. Halwani, Manar (2022). *Engagement, Directed Motivational Currents, and Second Language Learning: Adult Immigrant Perspectives*. ISBN 978-91-7855-839-1.
54. Norqvist, Maria (2022). *Fritidshemmets läroplan under förhandling: Formulering, tolkning och realisering av del fyra i Lgr 11*. ISBN 978-91-7855-865-0.

Doktorsavhandlingar i Pedagogiskt arbete
Dissertations in Educational Work
Umeå universitet
I serien har utkommit:

1. Monika Vinterek, 2001. *Åldersblandning i skolan: elevers erfarenheter*. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7305-136-5.
2. Inger Tinglev, 2005. *Inkludering i svårigheter. Tre timplanebefriade skolors svenskundervisning*. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7305-806-8.
3. Inger Erixon Arreman, 2005. *Att rubba föreställningar och bryta traditioner. Forskningsutveckling, makt och förändring i svensk lärarutbildning*. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7305-855-6.
4. Berit Lundgren, 2005. *Skolan i livet – livet i skolan. Några illitterata invandrarkvinnor lär sig tala, läsa och skriva på svenska som andraspråk*. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7305-843-2.
5. Camilla Hällgren, 2006. *Researching and developing Swedkid. A Swedish case study at the intersection of the web, racism and education*. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7264-031-6.
6. Mikaela Nyroos, 2006. *Tid till förfogande. Förändrad användning och fördelning av undervisningstid i grundskolans senare år?* ISSN 1650-8858. ISBN 91-7264-007-3.
7. Gunnar Sjöberg, 2006. *Om det inte är dyskalkyli – vad är det då?* ISSN 1650-8858. ISBN 91-7264-047-2.
8. Eva Leffler, 2006. *Företagsamma elever. Diskurser kring entreprenörskap och företagsamhet i skolan*. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7264-041-3.
9. Ron Mahieu, 2006. *Agents of change and policies of scale. A policy study of entrepreneurship and enterprise in education*. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7264-121-5.
10. Carin Jonsson, 2006. *Läsningens och skrivandets bilder. En analys av villkor och möjligheter för barns läs- och skrivutveckling*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 91-7264-127-4.
11. Anders Holmgren, 2006. *Klassrummets relationsetik. Det pedagogiska mötet som etiskt fenomen*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 91-7264-221-1.
12. Kenneth Ekström, 2007. *Förskolans pedagogiska praktik. Ett verksamhetsperspektiv*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-241-6.
13. Anita Håkansson, 2007. *Lärares pedagogiska arbete inom den kommunala vuxenutbildningen*. ISSN 1653-6894, 1650-8858, 1404-9066. ISBN 978-91-7264-271-3.
14. Ulf Lundström, 2007. *Gymnasielärare – perspektiv på lärares arbete och yrkesutveckling vid millennieskiftet*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-278-2.
15. Gudrun Svedberg, 2007. *Entreprenörskapets avtryck i klassrummets praxis. Om villkor och lärande i gymnasieskolans entreprenörskapsprojekt*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-310-9.
16. Eva Nyström, 2007. *Talking and Taking Positions. An encounter between action research and the gendered and racialised discourses of school science*. ISSN 1650-8858. ISBN 978-91-7264-301-7.

17. Eva Skåreus, 2007. *Digitala speglar – föreställningar om lärarrollen och kön i lärarstudenters bilder*. ISSN 1650-8858. ISBN 978-91-7264-341-3.
18. Elza Dunkels, 2007. *Bridging the Distance – Children's Strategies on the Internet*. ISSN 1650-8858. ISBN 978-91-7264-371-0.
19. Constanta Oltenau, 2007. "Vad skulle x kunna vara?": *Andragsgradsekvation och andragsgradsfunktion som objekt för lärande*. ISSN 1653-6894, 1650-8858, 1404-9066. ISBN 978-91-7264-394-9.
20. Tommy Strandberg, 2007. *Varde ljud! Om skapande i skolans musikundervisning efter 1945*. ISSN 1650-8858. ISBN 978-91-7264-449-6.
21. Laila Gustavsson, 2008. *Att bli bättre lärare. Hur undervisningsinnehållets behandling blir till samtalsämne lärare emellan*. ISSN 1653-6894, 1650-8858, 1404-9066. ISBN 978-91-7264-527-1.
22. Maria Wester, 2008. "Hålla ordning, men inte överordning" *Köns- och maktperspektiv på uppförandenormer i svenska klassrumskulturer*. ISSN 1650-8858. ISBN 978-91-7264-533-2.
23. Berit Östlund, 2008. *Vuxnas lärande på nätet – betingelser för distansstudier och interaktivt lärande ur ett studentperspektiv*. ISBN 978-91-7264-590-5.
24. Edmund Knutas, 2008. *Mellan retorik och praktik. En ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk studie av svenskämnen och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasiereformen 1994*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-634-6.
25. Liselott Olsson, 2008. *Movement and Experimentation in Young Children's Learning: Deleuze and Guattari in Early Childhood Education*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-655-1.
26. Maria Hedlin, 2009. *Konstruktion av kön i skolpolitiska texter 1948-1994, med särskilt fokus på naturvetenskap och teknik*. ISSN 1653-6894. ISBN 978-91-7264-703-9.
27. Manfred Scheid, 2009. *Musiken, skolan och livsprojektet. Ämnet musik på gymnasiet som en del av ungdomars musikskapande*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-716-9.
28. Lottie Lofors-Nyblom, 2009. *Elefskap och elevskapande – om formandet av skolans elever*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-751-0.
29. Per Högström, 2009. *Laborativt arbete i grundskolans senare år: lärares mål och hur de implementeras*. ISSN 1652-5051. ISBN 978-91-7264-755-8.
30. Lena Lidström, 2009. *En resa med osäkra mål. Unga vuxnas övergångar från skola till arbete i ett biografiskt perspektiv*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-813-5.
31. Alison Hudson, 2009. *New Professionals and New Technologies in New Higher Education? Conceptualising struggles in the field*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-7264-824-11.
32. Lili-Ann Kling Sackerud, 2009. *Elevers möjligheter att ta ansvar för sitt lärande i matematik. En skolstudie i postmodern tid*. ISSN 1650-8858. ISBN 978-7264-866-1.
32. Anna Wernberg, 2009. *Lärandets objekt: vad elever förväntas lära sig, vad görs möjligt för dem att lära och vad de faktiskt lär sig under lektionerna*. ISSN 1653-6894, 1650-8858, 1404-9066. ISBN 978-91-7264-895-1.

34. Anna Lindqvist, 2010. *Dans i skolan – om genus, kropp och uttryck*. ISSN 1650-8858. ISBN 978-91-7264-968-2.
35. Niklas Gustafson, 2010. *Lärare i en ny tid: Om grundskollärares förhandlingar av professionella identiteter*. ISSN 1653-6894, 1650-8858, 1651-4513. ISBN 978-91-7459-013-5.
36. Kerstin Bygdeson-Larsson, 2010. *"Vi började se barnen och deras samspel på ett nytt sätt": Utveckling av samspelsdimensionen i förskolan med hjälp av Pedagogisk processreflektion*. ISSN: 1650-8858. ISBN 978-91-7459-076-0
37. Charlotta Edström, 2010. *Samma, lika, alla är unika: En analys av jämställdhet i förskolepolitik och praktik*. ISSN 1650-8858. ISBN 978-91-7459-078-4.
38. David Lifmark, 2010. *Emotioner och värdegrundsarbete: Om lärare, fostran och elever i en mångkulturell skola*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7459-098-2.
39. Lena Granstedt, 2010. *Synsätt, teman och strategier – några perspektiv på mångkulturella frågor i skolan i ett praktiktäna projekt*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7459-099-9.
40. Carina Granberg, 2011. *ICT and learning in teacher education - The social construction of pedagogical ICT discourse and design*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-212-2
41. Esko Mäkelä, 2011. *Slöjd som berättelse – om skolungdom och estetiska perspektiv*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-282-5.
42. Maria Rönnlund, 2011. *Demokrati och deltagande. Elevinflytande i grundskolan årskurs 7-9 ur ett könsperspektiv*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-288-7.
43. Mikael Hallenius, 2011. *Clio räddar världen: En analys av argumentationen för historieämnets ställning i det svenska skolsystemet i Historieläraarnas Förenings Årsskrift, 1942–2004*. ISSN 1653-6894, ISBN 978-91-7459-290-0
44. Helena Persson, 2011. *Lärares intentioner och kunskapsfokus vid ämnesintegrerad naturvetenskaplig undervisning i skolår 7-9*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-299-3
45. Anna Olausson, 2012. *Att göra sig gällande. Mångfald i förskolebarns kamratkulturer*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-363-1
46. Peter Bergström, 2012. *Designing for the Unknown. Didactical Design for Process-Based Assessment in Technology-rich Learning Environments*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-386-0
47. Hakim Usoof, 2012. *Designing for Assessment of Higher Order Thinking. An Undergraduate IT Online Distance Education Course in Sri Lanka*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-455-3
48. Eva Mårell-Olsson, 2012. *Att göra lärandet synligt? Individuella utvecklingsplaner och digital dokumentation*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-456-0
49. Per-Åke Rosvall, 2012. *"...det vore bättre om man kunde vara med och bestämma hur det skulle göras..." En etnografisk studie om elevinflytande i gymnasieskolan*. ISSN 1650-8858, 0280-381X, ISBN 978-91-7459-465-2
50. Carina Hjelmér, 2012. *Leva och lära demokrati? En etnografisk studie i två gymnasieprogram*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-514-7

51. Birgit Andersson, 2013. *Nya fritidspedagoger – i spänningsfältet mellan tradition och nya styrformer*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-550-5
52. Katarina Kärnebro, 2013. *Plugga stenhårt eller vara rolig? Normer om språk, kön och skolarbete i identitetsskapande språkpraktiker på fordonsprogrammet*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-741-7
53. Karin Engdahl, 2014. *Förskolegården. En pedagogisk miljö för barns möten, delaktighet och inflytande*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-015-0
54. Åsa Pérez-Karlsson, 2014. *Meeting the Other and Oneself. Experience and Learning in Upper Secondary Sojourns*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-102-7
55. Stina Wikberg, 2014. *Bland självporträtt och parafraaser: om kön och skolans bildundervisning*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-123-2
56. Marta Isabel Maria do Rosário Mendonça, 2014. *Developing Teaching and Learning in Mozambican Higher Education. A study of the Pedagogical Development Process at Eduardo Mondlane University*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-130-0
57. Erik Sigurdson, 2014. *Det sitter i väggarna. En studie av trä- och metallslöjdsalens materialitet, maskulinitet och förkroppsliganden*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-124-9
58. Kristina Hansson, 2014. *Skola och medier. Aktiviteter och styrning i en kommuns utvecklingssträvanden*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-143-0
59. Stina Westerlund, 2015. *Lust och olust – elevers erfarenheter i textilslöjd*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-224-6
60. Anneli Nielsen, 2015. *Ett liv i olika världar: Unga kvinnors berättelser om svåra livshändelser*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-221-5
61. Annika Manni, 2015. *Känsla, förståelse och värdering – Elevers meningsskapande i skolaktiviteter om miljö- och hållbarhetsfrågor*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-238-3
62. Catarina Andersson, 2015. *Professional development in formative assessment: Effects on teacher classroom practice and student achievement*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-256-7
63. Anette Bagger, 2015. *Prövningen av en skola för alla. Nationella provet i matematik i det tredje skolåret*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-314-4
64. Anna-Karin Westman, 2016. *Meningsskapande möten i det naturvetenskapliga klassrummet*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-467-7
65. Jenny Hellgren, 2016. *Students as Scientists: A study of motivation in the science classroom*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-477-6
66. Michael Lindblad, 2016. *"De förstod aldrig min historia". Unga vuxna med migrationsbakgrund om skolmisslyckande och övergångar mellan skola och arbete*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-485-1
67. Lars Norqvist, 2016. *Framing Perceived Values of Education - When perspectives of learning and ICTs are related*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-486-8
68. Anna Rantala, 2016. *- Snälla du! Kan du sätta dig? Om vägledning i förskolan*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-511-7

69. Per Kristmansson, 2016. *Gymnasial lärlingsutbildning på Handels- och administrationsprogrammet. En studie av lärlingsutbildningens förutsättningar och utvecklingen av yrkeskunnande*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-570-4
70. Anna J Widén, 2016. *Bildundervisning i möte med samtidskonst. Bildlärares professionella utveckling i olika skolformer*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-561-2
71. Daniel Arnesson, 2016. *PISA i skolan: Hur lärare, rektorer och skolchefer förhåller sig till internationella kunskapsmätningar*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-581-0
72. Anders Norberg, 2017. *From blended learning to learning onlife - ICTs, time and access in higher education*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-622-0
73. Mai Trang Vu, 2017. *Logics and Politics of Professionalism: The case of University English Language Teachers in Vietnam*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-631-2
74. Åsa Jeansson, 2017. *Vad, hur och varför i slöjdamnet. Textillärares uppfattningar om innehåll och undervisning i relation till kursplanen*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-638-1
75. Jan Olsson, 2017. *GeoGebra, Enhancing Creative Mathematical Reasoning*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-697-8
76. Alzira André Munguambe Manuel, 2017. *Non-Formal Vocational Education and Training in Mozambique: Contexts, policies, pedagogies and contradictions*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-704-3
77. Charlotta Vingsle, 2017. *Formativ bedömning och självreglerat lärande: Vad behöver vi för att få det att hända?* ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-705-0
78. Sofie Areljung, 2017. *Utanför experimentlådan: Kunskapsproduktion, tid och materia i förskolans naturvetenskapsundervisning*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-708-1
79. Farhana Borg, 2017. *Caring for People and the Planet: Preschool Children's Knowledge and Practices of Sustainability*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-719-7
80. Linn Hentschel, 2017. *Sångsituationer. En fenomenologisk studie av sång i musikämnet under grundskolans senare år*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-758-6
81. Åsa Björk, 2017. *Drama, hat och vänskap - Om ungdomars interaktioner i sociala medier*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-783-8
82. Anna-Karin Kuuse, 2018. *"Liksom ett annat uppdrag": Iscensättning av social rättvisa i musikundervisningens retorik och praktik*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-976-4
83. Maria Lindfors, 2018. *"Kunskap är vad du vet, och vet du inte kan du alltid googla!" Elevers epistemic beliefs i naturvetenskaplig undervisningskontext*. ISSN 1652-5051, 1650-8858, ISBN 978-91-7601-887-3
84. Lorentz Edberg, 2019. *Skolmusikalen. Om möten, makt och musik i två skolmusikalprojekt i årskurs nio*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7855-035-7
85. Monica Egelström, 2019. *Samma lärare – olika praktiker? En studie av literacy och meningsskapande i grundskolans tidiga ämnesundervisning*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7855-026-5

86. Sol Morén, 2019. *Relational creativity: what can participatory art do for higher education?* ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7855-064-7
87. Frithjof Theens, 2019. *Does language matter? - Sources of inequivalence and demand of reading ability of mathematics tasks in different languages.* ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7855-091-3
88. Sara Engvall, 2019. *Opening the black box of mathematics teachers' professional growth: A study of the process of teacher learning.* ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7855-117-0
89. Frida Marklund, 2019. *Bilder som berättar: Om kunskap, makt och traditioner i grundskolans bildundervisning.* ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7855-159-0
90. Helena Vennberg, 2020. *Att räkna med alla elever. Följa och främja matematiklärande i förskoleklass.* ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7855-230-6
91. Leif Marklund, 2020. *Digital play in preschools - Understandings from educational use and professional learning.* ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7855-236-8
92. Anders Hofverberg, 2020. *Motivation, students, and the classroom environment. Exploring the role of Swedish students' achievement goals in chemistry.* ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7855-261-0
93. Tobias Forsell, 2020. *"Man är ju typ elev, fast på avstånd": Problematisk skolfrånvaro ur elevers, föräldrars och skolpersonals perspektiv.* ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7855-410-2
94. Hanna Ahrenby, 2021. *Värdegrundsarbete i bildundervisning: en studie om iscensättning av policy i grundskolans senare år.* ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7855-468-3
95. Spoke Wintersparv, 2021. *Teaching the Reading Experience: Upper Secondary Teachers' Perspectives on Aesthetic Aspects of Literature Teaching.* ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7855-493-5
96. Peter Vinnervik, 2021. *När lärare formar ett nytt ämnesinnehåll - Intentioner, förutsättningar och utmaningar med att införa programmering i skolan.* ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7855-601-4
97. Maria Norqvist, 2022. *Fritidshemmets läroplan under förhandling. Formulering, tolkning och realisering av del fyra i Lgr 11.* ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7855-865-0