

Mälardalen University Licentiate Thesis 273

Socialt lärande – arbetet i fritidshemmet

Kristina Jonsson



MÄLARDALEN UNIVERSITY
SWEDEN

Mälardalen University Press Licentiate Theses

No. 273

Mälardalen Studies in Educational Sciences

No. 37

SOCIALT LÄRANDE - ARBETET I FRITIDSHEMMET

Kristina Jonsson

2018



School of Education, Culture and Communication

Copyright © Kristina Jonsson, 2018
ISBN 978-91-7485-397-1
ISSN 1651-9256
Printed by E-Print AB, Stockholm, Sweden

Abstract

The aim of this thesis is to contribute with knowledge about the leisure time centre staff's perspectives on their work, specifically focusing on pupils' social learning. The interest is directed at the Swedish leisure time centre for the public school's early years. Two research questions were used to reach the aim. The first question concerns the knowledge and abilities, by staff considered important in pupils' social learning. The second question concerns the staff's work with promoting these knowledge and abilities. With a standpoint in the staff's descriptions, focus was to highlight what is important work, as well as how and why the activities are directed the way they are. The study has been conducted as an interview study, with leisure time centre staff participating in group interviews. The theoretical point of departure is Bronfenbrenners bioecological systems theory. Through that, the leisure time centre activities can be understood as the interaction of different factors, influencing and controlling the staff's decisions, both direct and distant.

This licentiate thesis consists of two publications. The first publication, the anthology chapter *Social learning in the leisure time centre: staff perspectives* (Jonsson, 2017), answers the question of what knowledge and abilities staff consider important in social learning. The second publication, *Promoting social learning in the Swedish leisure time centre* (Jonsson & Lillvist, resubmitted) answers the question of how social learning is promoted and why the activities are directed the way they are.

The results show consistent descriptions of what is considered important in pupils' social learning. The pupils' common and individual security is, by the staff, considered to be the basis of social learning. Empathy, communication and responsibility are outpointed as important factors. The various factors can be regarded as interacting in pupils' social learning.

Collaborative activities are stressed as beneficial and the staff see their own indicative role as important. In this, the daily dialogue with the pupils is emphasised. However, the structural conditions appear to be partly obstructive. Further appearing is the staff's perspective of social learning as a topic not needed to be talked about, based on the belief that the everyday practice is grounded on shared values.

The implications of the study are that social learning needs to be discussed, both in the immediate working group with the support of the principal, as well as at municipal and national level.

Till min familj

Publikationer

Denna studie baseras på följande texter, vilka refereras till med romerska siffror.

- I Jonsson, K. (2017). Socialt lärande i fritidshemmet: personalens perspektiv. I A. Garpelin & A. Sandberg (Red.), *Barn och unga i skola och samhälle* (ss.111-133) Västerås: Mälardalens högskola.
- II Jonsson, K., & Lillvist, A. (resubmitted). *Promoting social learning in the Swedish leisure time centre*.

Tryckning har gjorts med tillstånd av respektive utgivare och medförfattare.

Innehållsförteckning

Förord

1	Inledning.....	13
1.1	Varför denna studie?	14
1.2	Syfte och frågeställningar	15
1.2.1	Didaktik	15
1.3	Kappans disposition	16
2	Bakgrund	17
2.1	Fritidshemmet och styrdokumentet	17
2.1.1	En reviderad läroplan.....	18
2.1.2	Granskningar av fritidshem	18
2.2	Att lära genom interaktion	19
2.2.1	Kontexten för lärande	20
2.3	Socialt lärande.....	20
2.3.1	Socialt lärande i denna studie	21
3	Tidigare forskning	23
3.1	Historien om fritidshemmet	23
3.2	Fritidshemmet i en internationell kontext	24
3.3	Fritidshemmet idag	26
3.3.1	Socialt lärande i fritidshemmet	27
3.3.2	Möjligheter i fritidshemmets verksamheter	28
4	Teoretisk utgångspunkt.....	31
4.1	Utvecklingsekologiskt perspektiv	31
4.1.1	Roller, relationer och aktiviteter	32
4.2	Bioekologiskt perspektiv.....	34
4.3	Det teoretiska perspektivets bidrag till studien	35
4.3.1	Det teoretiska perspektivets tillämpning.....	36
5	Design, metod och analys	39
5.1	Litteratursökning.....	39
5.2	Översikt över studien	40
5.3	Förförståelse.....	41
5.4	Pilotstudie	41

5.5	Gruppintervjuer.....	42
5.6	Urval	43
5.7	Genomförande.....	44
5.8	Analys	45
5.9	Studiens tillförlitlighet	46
5.10	Etiska aspekter.....	47
6	Resultat	49
6.1	Faktorer för socialt lärande	49
6.2	Det främjande arbetet ur personalens perspektiv	52
6.3	Sammanfattning	57
7	Diskussion	59
7.1	Kärnan i arbetet med socialt lärande.....	59
7.2	Det främjande arbetet.....	61
7.2.1	Planerat eller inte?	61
7.2.2	Samtala om det sociala lärandet?.....	62
7.2.3	Utmaningar i vardagen.....	63
7.3	Pedagogiskt ledarskap.....	65
7.4	Sammanfattande reflektion och didaktiska implikationer.....	66
7.5	Metoddiskussion	70
7.6	Studiens kunskapsbidrag.....	72
7.7	Fortsatt forskning.....	72
	Sammanfattning på svenska.....	75
	Referenser	77
	 Bilaga 1: Missivbrev	
	Bilaga 2: Intervjuguide	
	 Tabell 1. Det bioekologiska systemet som det tillämpas i denna studie.	36
	Tabell 2. Studiens översikt.....	40

Förord

Ett förord är på sätt och vis ett slutord. Det som sätter punkt i en text som denna, sammanfattar processen och ger tack till alla som bidragit till att författaren nått fram till målet. Det borde vara enkelt! Det är det inte, det inser jag nu. Många har beskrivit sin skrivprocess som en resa. Jag kan bara sälla mig till skaran och instämma, det har sannerligen varit en resa! En fyraårig resa i lärande.

När jag nu blickar bakåt, inser jag hur många människor som har hjälpt och stöttat mig på vägen. Hjärtat fylls av tacksamhet och jag känner att jag vill rikta ljuset mot några av alla dessa människor.

Först och främst, min handledare professor Anette Sandberg och min biträdande handledare docent Anne Lillvist – ni har med stort tålamod följt mina mentala baklängesvolter. Tillika med vetenskaplig precision i konstruktiv handledning, och mängder av uppmuntran och medmänsklighet, hjälpt mig på fötter och fått mig att se vägen, hitta mitt skrivande och inspirerad fortsätta framåt. Tusen tack!

Vidare, ett stort tack till fritidspersonal som deltagit i intervjuerna, delat med er av era perspektiv på arbetet med socialt lärande i fritidshemmet och därmed bidragit till att det alls fanns något material att arbeta med! I detta tack innefattar jag även rektorer och utvecklare, som medverkat till jag fått tillträde till fältet.

Varmt tack också till min arbetsgivare, Västerås Stad, som genom finansieringen har möjliggjort denna utbildning. Som kommunlicentiand har jag haft kvar min ordinarie tjänst, på halvtid i kommunen. På min ”vanliga” arbetsplats har kollegor varit ett ovärderligt stöd. Jag kan inte nog uttrycka hur mycket ni har betytt för mig på denna resa! Detsamma gäller min rektor Inger, ditt stöd har varit stort bidragande till att jag tagit mig igenom detta. Utan dig hade det inte blivit någon resa alls, det var du som såg till att jag kom iväg från första början.

Som forskarstuderande i den nationella forskarskolan *Kommunikation och relationer som grundläggande för barns lärande* (FoRFa) har jag fått möjlighet att lära känna många nya människor. Att vara i en forskarskola är en ynnest! Utöver den kunskap som alla seniora forskare har bidragit med, överväldigade jag av den värme som ni har låtit forskarskoleinternaten genomsyras av.

Tack också för att ni allt som oftast har påmint oss licentiander, om att forskarutbildningen är just en utbildning! Licentiandkollegor, kära FoRFa-licentiander, efter allt som vi upplevt tillsammans och hjälpt varandra igenom – tack, ni har en särskild plats i mitt hjärta!

Stort tack också till alla er andra, som i olika skeden och sammanhang har läst och givit respons på texter och tankar, uppmuntrat och utmanat, och därigenom bidragit till att göra forskarutbildningen mer begriplig och genomförbar. Min rumskamrat Ester, innerligt tack för alla våra samtal om allt mellan himmel och jord, för ditt stöd i alla lägen och inte minst alla skratt vi delat på resan!

Tack till familj, släkt och vänner som ”supportat”, samt (framförallt) bidragit till att livet inte bara har varit arbete och skrivande, utan också gemenskap och glädje däremellan. Slutligen, min närmaste familj – Roger, Linnea och Oskar – för att ni obetingat stöttat mig på resan, för att ni är just ni och för att ni står ut med att jag är just jag – med all min kärlek: TACK!

Västerås, augusti 2018

Tina

1 Inledning

Detta licentiatarbete tar sin utgångspunkt i det svenska fritidshemmet. Fritidshemmet, som är en del av den svenska skolbarnomsorgen, vänder sig till barn mellan 6 och 12 år. Verksamheten har i uppgift att ta emot barn i behov av omsorg under den tid då de inte vistas i skolan, före och efter skoltid samt under lov. I denna studie riktas intresset mot fritidshemmet för de yngre barnen, i åldern 6-9 år, och personalens beskrivningar av sitt arbete med elevers sociala lärande.

Av tradition är fritidshemmet en plats för socialt lärande, där arbetet har fokus på gruppens betydelse för lärande och utveckling (Socialstyrelsen, 1988; Rohlin, 2000). Verksamheten utgår ifrån nationella styrdokument (SFS 2010:800; Skolverket, 2014; Skolverket, 2016) och har ett tydligt uppdrag att, med utgångspunkt i gruppen, möjliggöra att varje individ utvecklas, såväl socialt som kunskapsmässigt, individuellt och tillsammans.

I tidigare forskning (Aspelin & Persson, 2011; Sabol & Pianta, 2012) har betydelsen av det sociala lärandet skrivits fram, med fokus på betydelsen för barns kunskapsutveckling. Aspelin och Persson (2011) betonar också förmågan att skapa och bibehålla positiva relationer som en tillgång för eleven i lärande och utveckling, ur ett livslångt perspektiv. På liknande vis framhåller Aspelin (2015) goda relationer som betydelsefullt för att nå framgång i skolarbetet, för att kunna prestera positivt. Kowalski (2007) framhåller det sociala lärandet som en betydelsefull faktor för att känna meningsfullhet och samhörighet i tillvaron. Detta kan, enligt Kowalski (2007), främjas genom samarbetsfrämjande aktiviteter. Att elever lär socialt är således inte enbart av vikt för den specifika verksamheten i fritidshemmet, utan främjar elevers lärande och utveckling även utanför fritidshemmet, genom hela livet. Emellertid visar studier av exempelvis Haglund (2015, 2016) och Pálsdóttir (2014) att det sociala lärandet i stor utsträckning förväntas ske i elevers samspel, utan särskild styrning av personal.

Den mediala bilden av fritidshemmet berättar om stora barngrupper och en, för personalen, tung arbetssituation. I dessa beskrivningar framstår fritidshemmet snarare som förvaring än som pedagogisk verksamhet. Detta synliggörs också av Andishmand (2017) som i sin studie framhåller att stora elevgrupper i fritidshemmet motverkar möjligheten att skapa goda lärmiljöer. Det finns inte några specifika, mätbara kunskapskrav för verksamheten, men fritidshemmets verksamhet ska komplettera skolan i elevens lärande (Skolver-

ket, 2016). Det är emellertid en verksamhet som är komplex utifrån de förutsättningar som råder, bland annat vad gäller strukturella villkor. Elevantalet i fritidshemmet har expanderat kontinuerligt, under decenniet 2006 till 2016 ökade antalet elever i fritidshemmet med 45 %, samtidigt som antalet anställda ökade med 28 % (Skolverket, 2017). Det genomsnittliga antalet elever per årsarbetare är nu 21,7 och år 2016 innefattade fritidshemmets verksamhet 84 % av skolans elever i åldern 6-9 år.

Trots att verksamheten är frivillig deltar således merparten av skoleleverna i fritidshemmets aktiviteter före och efter skoltid, vilket pekar på fritidshemmets betydelse som omsorgs- och lärandeinstitution. Det, tillsammans med att verksamhetens riktning ges av nationella styrdokument, med betoning på undervisning även för fritidshemmet, tydliggör också vikten av en didaktiskt reflekterad verksamhet. I skollagen definieras undervisning enligt följande

”... målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden.” (kap.1, § 3, SFS 2010:800).

Därmed betonas lärarens roll med att leda verksamheten. På samma sätt som det ämnesmässiga lärandet kan även det sociala lärandet främjas, genom en reflekterad och medvetet planerad verksamhet, vilket är utgångspunkten i denna studie.

1.1 Varför denna studie?

Föreliggande studie är en del av den nationella forskarskolan *kommunikation och relationer som grundläggande för barns lärande* (FoRFa), finansierad av Vetenskapsrådet (nr.729-2013-6848). Forskarskolans utgångspunkt är att kommunikation och relationsskapande processer bidrar till goda utvecklingsmöjligheter för barn, vilket har varit en utgångspunkt även för inriktningen i denna studie.

Som ansvariga för fritidshemmets verksamhet hamnar fritidshemspersonalen i centrum, eftersom det är de som ska styra de lärandeprocesser som tar sin plats i elevgruppen. De har ansvar för att elever lär och utvecklas socialt, ett lärande som är betydelsefullt för elevers hela kunskapsutveckling och lärande (Sabol & Pianta, 2012; Tallberg Broman, Vallberg Roth, Palla & Persson, 2015). I likhet med förväntat lärande utifrån kursplaner är utgångspunkten i denna studie att det sociala lärandet därför också bör vara medvetet didaktiskt reflekterat. Utifrån det riktas intresset mot fritidspersonalens perspektiv på sitt arbete.

Tidigare forskning med inriktning fritidshem är ännu inte så omfattande, även om det på senare år har gjorts ett ökat antal studier. Vad gäller fritidshemspersonals perspektiv, med särskilt fokus på socialt lärande ur en didaktisk synvinkel, är forskningsunderlaget begränsat.

Utgångspunkten är att verksamhetens grund ligger i fritidshemspersonales gemensamma samtal, såväl om planering som i didaktiska diskussioner och fortbildning. Därför genomförs denna studie med gruppintervjuer som metod.

Förhoppningen är att denna studie kan bidra med kunskap om socialt lärande i fritidshemmet, utifrån hur personal beskriver såväl *vad* som bör läras, som *hur* det kan gå till och *varför* verksamheten utformas som den gör. Det kan i sin tur bidra till förståelse för fritidshemmets verksamhet. Därigenom ges också en utgångspunkt för möjligheten att utveckla och förbättra förutsättningarna för elevers sociala lärande ur ett didaktiskt perspektiv. Detta leder vidare till studiens syfte och frågeställningar.

1.2 Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med föreliggande studie, är att bidra med ökad kunskap om fritidshemspersonals perspektiv på sitt arbete med socialt lärande i fritidshemmet. Forskningsfrågorna för denna studie är följande:

- Vilka kunskaper och förmågor betraktar fritidshemspersonal som betydelsefulla för elever i sitt arbete med socialt lärande i fritidshemmet?
- Vad framträder som betydelsefullt i arbetet med att främja elevers sociala lärande?

1.2.1 Didaktik

Kunskapsområdet för denna studie är didaktik och beträffande didaktikens traditionella grundfrågor *vad*, *hur* och *varför* är, som tidigare nämnts, avsikten att beröra dem alla tre, genom att besvara forskningsfrågorna. I den första publikationen, antologikapitlet *Socialt lärande i fritidshemmet: personalens perspektiv* (Jonsson, 2017), besvaras den första forskningsfrågan om vilka kunskaper och förmågor som fritidshemspersonal betraktar som betydelsefulla för elever i sitt arbete med socialt lärande i fritidshemmet. Frågan utgår ifrån *vad*, sett till det som fritidshemspersonalen innefattar i ett socialt lärande. Den andra publikationen *Promoting social learning in the Swedish leisure time centre* (Jonsson & Lillvist, resubmitted), tar, med frågan om vad som framträder som betydelsefullt i arbetet, utgångspunkt i frågorna *hur* och *varför*. Genom personalens beskrivningar av sitt arbete är strävan att belysa frågan *hur*

med blicken på de aktiviteter som beskrivs som främjande, samt frågan *varför* utifrån deras beskrivningar av vad som ligger till grund för deras val.

Studien genomförs inom ramen för allmändidaktik (Kansanen, Hansén, Sjöberg & Kroksmark, 2017), utifrån att den berör icke ämnesanknuten undervisning med utgångspunkt i människans sociala lärande, i den specifika kontexten i fritidshemmet (Kansanen m.fl., 2017).

1.3 Kappans disposition

Föreliggande licentiatstudie omfattar sju kapitel, som disponeras enligt följande.

En presentation av vad som ska studeras, studiens syfte och frågeställningar samt studiens utgångspunkter i forskningsämnet didaktik ges i kapitel ett.

Bakgrunden till studien ges i kapitel två, dels utifrån styrdokumentet för fritidshemmet, dels utifrån begreppet socialt lärande så som det definieras för denna studie.

Kapitel tre består av tidigare forskning om fritidshemmet med relevans för denna studie.

Studiens teoretiska utgångspunkt och teorins bidrag till föreliggande studie introduceras i kapitel fyra.

I kapitel fem redogörs för studiens design, metod och analys, samt studiens tillförlitlighet och de etiska aspekter som har beaktats.

Studiens resultat utgör kapitel sex. Där presenteras de två publikationerna (I & II) utifrån syfte och forskningsfrågor, med en avslutande sammanfattning.

Resultatet diskuteras i kapitel sju, utifrån de teman som tidigare nämnts, samt i relation till tidigare forskning. Resultatet behandlas också utifrån det teoretiska perspektivet. Resultatdiskussionen avslutas med en sammanfattande reflektion och didaktiska implikationer. Därefter diskuteras de metodologiska val som gjorts. Avslutningsvis reflekteras studiens kunskapsbidrag och ett förslag till fortsatt forskning presenteras.

2 Bakgrund

För att undersöka socialt lärande så som i denna studie – att belysa dels hur fritidspersonal beskriver kunskaper och förmågor i elevers sociala lärande, dels hur de beskriver arbetet med att främja det sociala lärandet – avser detta kapitel att förtydliga begreppet socialt lärande. Likaså kommer fritidshemmets uppdrag avseende socialt lärande att förtydligas utifrån verksamhetens styrdokument. I föreliggande kapitel presenteras bakgrunden till studien, med utgångspunkt verksamhetens uppdrag utifrån styrdokumentet, samt socialt lärande så som det definieras och antas i denna studie.

2.1 Fritidshemmet och styrdokumentet

Fritidshemmets uppdrag har under de senaste decennierna förändrats. Från ett ursprungligt fokus på omsorg och tillsyn, har fritidshemmet idag ett alltmer kunskapsorienterat, skolnära fokus, även om det inte föreligger några kunskapskrav för verksamheten. Verksamhetens skolnära fokus synliggörs genom fritidshemmets uppgift att vara ett komplement till skolan. Genom att stödja elevens lärande och kunskapsutveckling, genom varierade arbetsätt och uttrycksformer ska fritidshemsverksamheten integrera omsorg och lärande (Skolverket, 2016). Vikten av återhämtning och fritid är uttalad, ändå ligger fokus på undervisning och förtydligas enligt följande: ”Begreppet undervisning ska ges en vid tolkning i fritidshemmet där omsorg, utveckling och lärande utgör en helhet.” (Skolverket, 2016, s.24). Personalen i verksamheten förväntas också samarbeta med såväl med hemmen som med skolan för att stödja elevens utveckling.

Uppdraget med elevers sociala lärande formuleras och betonas, i styrdokument (SFS 2010:800; Skolverket, 2014; Skolverket, 2016), genom såväl individuella som grupprelaterade förmågor och färdigheter att arbeta med. Demokratiska värderingar och insikt i dylika arbetsprocesser understryks, liksom att elever ska utveckla solidaritet och förståelse för sina medmänniskor. Kommunikations- och ansvarsförmåga är något som ska utvecklas i samspel med andra elever och för den enskilde är självkänslan viktig. Var och en ska utveckla en tro på sin egen förmåga, samtidigt som fritidshemmet [skolan] som social och kulturell mötesplats betonas, med gruppen som utgångspunkt för

det pedagogiska arbetet (Skolverket, 2016). Sociala aspekter av elevers lärande och utveckling är med andra ord centrala i uppdraget, inte bara av tradition utan också utifrån styrdokument. Såväl gruppen som individen framträder som betydelsefulla i fritidshemmets verksamhet.

2.1.1 En reviderad läroplan

Läroplanen LGR11 reviderades år 2016 och kompletterades därmed med ett eget kapitel för fritidshemmet (Skolverket, 2016). Denna revidering kom efter det att datainsamlingen för denna studie var avslutad och personalen förhåller sig därför i huvudsak till den tidigare versionen av läroplanen (Skolverket, 2011). I den reviderade läroplanen förtydligas verksamhetens syfte, i fritidshemmets avsnitt, samt kompletteras med centralt innehåll. Som i tidigare version är gruppens trygghet i fokus, med elevers samspels- och samarbetsförmåga som centrala för arbetet. Demokratiska principer och arbetssätt betonas, liksom empati och goda relationer som mål för verksamheten. Det uttrycks att alla elever ska få möjlighet att utveckla sin förmåga att ”skapa och upprätthålla goda relationer samt samarbeta utifrån ett demokratiskt och empatiskt förhållningssätt” (Skolverket, 2016). En förändring av formuleringen kring verksamheten avser termen *undervisning* som utgångspunkt för arbetet med elever i fritidshem.

2.1.2 Granskningar av fritidshem

Redan under 2010 uppmärksammades att fritidshemmets verksamhet var underprioriterad, jämfört med skolans verksamhet, och att det fanns brister i kvalitet och utförande. Skolinspektionen (2010) påtalar i granskningsrapporten *Kvalitet i fritidshem* att flertalet av de 77 granskade fritidshemmen mer medvetet behöver arbeta med att främja elevers sociala, emotionella och intellektuella förmågor. Där framgår också att detta arbete bör ta sin utgångspunkt i och utmana barns tänkande kring sin identitet, samt att barn behöver utveckla förmågan att ta ställning kring frågor som rör livsstil och etik. Skolinspektionen (2010) understryker vidare att mer än en fjärdedel av fritidshemmen måste stärka sitt arbete med att dels träna barns sociala förmågor och självständighet, dels med att möjliggöra barns goda relationer sinsemellan.

I slutet av januari 2018 publicerade Skolinspektionen en rapport (Skolinspektionen, 2018) som behandlar undervisning i fritidshemmet. I fokus för granskningen har varit hur väl fritidshemmen möjliggör elevers kunskapsutveckling på olika områden. Brister som visat sig kopplas till verksamhetens förutsättningar, så som exempelvis brist på behörig personal, samverkan mellan avdelningar eller mellan skola och fritidshem, samt stora elevgrupper och materiella förutsättningar. Skolinspektionen (2018) belyser också rektors ledning av fritidshemmets undervisning som ett av de områden som i hög grad

behöver utvecklas, både vad gäller att förbättra undervisningens kvalitet och vad gäller verksamhetens organisation och planering.

2.2 Att lära genom interaktion

I de tidiga skolåren lär sig elever att leva och fungera i grupper av olika storlek och sammansättning, tillsammans med och kring andra elever. För de yngre eleverna relateras socialt lärande till social kompetens, vilket enligt Saracho och Spodek (2007a) innefattar de sociala färdigheter som behövs för att kunna delta i funktionell interaktion. Det inbegriper också en uppfattning om moral och värden, samt en förståelse för roller och regler i olika sammanhang (Saracho & Spodek, 2007a). Fallis (2002) framhåller socialt lärande som att en individ förvärvar social kunskap och sociala färdigheter genom kommunikation med andra individer. Fallis skriver vidare att socialt lärande sällan sker genom att betrakta omgivningen, utan genom att delta i den.

Ett sätt att se på socialt lärande kan alltså vara att utgå ifrån att eleverna genom interaktion ska utveckla social kompetens. En komplexitet vad gäller detta berörs emellertid av Rose-Krasnor (1997) som belyser användandet av termen social kompetens; den används frekvent bland forskare som om det fanns en gemensam definition för den. Dock, menar Rose-Krasnor, är det inte alls så, vilket hon framhåller som ett tänkbart problem. Utifrån att det saknas en enstämmig förståelse för vad social kompetens innehåller, skulle såväl bedömning som träning av sociala färdigheter kunna försvåras (Rose-Krasnor, 1997).

Faktorer för social kompetens kan betraktas som beteenden i relationsskapande, problemlösningsförmåga, rolltagande och impulskontroll (Saracho & Spodek, 2007b). Även Ogden (2001) markerar interaktionen mellan människor som en del av den sociala kompetensen. Han beskriver den som förhållningssätt och färdigheter som möjliggör för en individ att skapa och upprätthålla sociala relationer. Genom dessa relationer menar han vidare att individen kan nå en realistisk uppfattning om och fungera i olika sociala sammanhang, samt för att åstadkomma vänskap med andra.

Social kompetens beskrivs av Rose-Krasnor (1997) vidare som effektiv interaktion, utifrån både individens eget och andras perspektiv. Med effektivitet avses ett gemensamt resultat av individen och den omgivande sociala miljön (Rose-Krasnor, 1997). Det går i linje med vad Williams, Sheridan och Sandberg (2014) betonar om gruppen som möjlighet för lärande. De belyser förskollärares syn på samarbete som en väg till socialt och kognitivt lärande. Williams m.fl. framhåller vidare lärares syn på social kunskap som att veta vad interaktion med andra innebär, i vilket empati och förmågan att ta någon annans perspektiv beskrivs som viktiga aspekter. På liknande sätt har Lillvist, Sandberg, Björck-Åkesson och Granlund (2009) beskrivit förskollärares syn

på social kompetens som i huvudsak intrapersonella färdigheter eller interpersonella relationer. Interaktion, empati och kommunikation framhålls som de tre största underkategorierna i förskolläraernas uppfattningar. Det visar, enligt Lillvist m.fl. (2009), att social kompetens definieras både som en individuell egenskap och som en egenskap relaterad till den sociala miljön. Emellertid skriver de att det finns en indikation på att de kontextuella faktorerna inte framträder lika tydligt i förskolläraernas definitioner. Lillvist m.fl. (2009) framhåller att detta kan tyda på att förskollärare i större utsträckning relaterar social kompetens till individens egenskaper, än till den kontext individen befinner sig i.

2.2.1 Kontexten för lärande

Med utgångspunkt i att ett beteende alltid sammanlänkas med en kontext, finns det en förväntan om vad som anses vara ett önskvärt beteende eller inte. Det krävs olika kompetenser i olika kontexter, vilket exempelvis Saracho och Spodek (2007c) belyser. De härrör till den process där en individ utvecklar sin kompetens och förmåga att hantera sitt beteende utifrån sociala förväntningar. Genom att anpassa sig socialt till miljön, kan individen växa och lära sig att förstå vad som förväntas i olika sociala sammanhang. Därmed skapas också en förståelse för hur man som individ har olika roller i olika grupper. Utifrån var grups förväntade beteendemönster, lär sig individen att anta ett passande beteende. I detta ingår också att utveckla attityder som är socialt acceptabla, till exempel att hysa välvilja gentemot medmänniskor (Saracho & Spodek, 2007c). För en elev i fritidshemmet innebär detta en vandring mellan olika sammanhang och skiftande förväntningar, även inom verksamhetens ramar. Eleven rör sig mellan skolklassen och fritidshemsgruppen, mellan olika elevgrupper och –aktiviteter, där till exempel också matsituation, idrottsaktiviteter eller utevistelse innebär olika, specifika förväntningar.

2.3 Socialt lärande

Det sociala lärandet kan utifrån ovanstående sägas vara knutet till förmågor och kunskaper om hur man som individ agerar i en grupp, i en social kontext. Bronfenbrenner och Evans (2000) relaterar till exempel det sociala lärandet till hur en individ utvecklar sin förmåga att medvetet agera för andras välbefinnande. Med liknande utgångspunkt i gruppen betonar Kowalski (2007) betydelsen av att känna tillhörighet, samt understryker det sociala lärandet avseende att öka individens möjlighet att nå en känsla av meningsfullhet.

Socialt lärande kan därigenom också betraktas som ett lärande som äger rum tillsammans med andra, i det sammanhang individen befinner sig i. Det pågår ständigt, vilket betonas av Ogden (2006), som också understryker att detta sker oavsett om lärandet synliggörs eller inte.

Saracho och Spodek (2007a) framhåller goda förutsättningar för ett socialt lärande som betydelsefulla. Det sociala lärandet förklaras vidare särskilt viktigt för att en individ ska fungera som en del i ett demokratiskt samhälle, den större grupp som omfattar alla människor. Genom det sociala lärandet främjas faktorer av olika karaktär och elever vägleds i att förstå och fungera i omvärlden. Därigenom sägs även elevers emotionella och praktiska kompetenser utvecklas, liksom deras självuppfattning och förmågan att acceptera medmänniskors olikheter (Saracho & Spodek, 2007a).

I ett socialt lärande tillägnar sig individer alltså faktorer som härrörs till social kompetens. Detta ses som avgörande i de tidiga barndomsåren enligt Saracho och Spodek (2007b) och enligt Ogden (2006) är det även centralt för en inkluderande skola att arbeta med social kompetens och social färdighetsutbildning. Sociala erfarenheter bidrar vidare till kognitiv utveckling på olika sätt (Gauvain, 2007), vilket talar för att elevens hela lärande och kunskapsutveckling gynnas av det sociala lärandet (ex. Tallberg Broman, Vallberg Roth, Palla & Persson, 2015).

Därigenom blir de verksamheter i vilka elever tillbringar större delen av sin dag i betydelsefulla. Saracho och Spodek (2007b) framhåller att barn i sin uppväxtmiljö tillägnar sig kunskaper om sociala roller och dess funktioner i sin familj. På samma sätt kan fritidshemmet betraktas som en plats där elever kan erbjudas tillfälle att prova sig fram i sociala sammanhang, under ledning av och genom vägledning av vuxna. Där kan elever få möjlighet att använda sina sociala förmågor, för att öka förståelsen för sin egen relation till och sin påverkan på den omgivande miljön. Det är således inte enbart genom interaktion som det sociala lärandet sker, utan också genom en förståelse för sin egen påverkan genom interaktionen. Saracho och Spodek (2007a, 2007b) betonar behovet av återkoppling på sina handlingar, utifrån kontexten, för att utveckla denna förståelse. Det riktar återigen blicken mot fritidspersonalen och vikten av att aktivt vägleda eleverna i det sociala lärandet.

2.3.1 Socialt lärande i denna studie

För denna studie används och definieras begreppet socialt lärande i enlighet med Saracho och Spodek (2007c). De beskriver det som den process, i vilken elever, i interaktion med andra individer, utvecklas i sin förmåga att agera så som förväntat i en särskild kontext [fritidshemmet]. Det är emellertid ett lärande som antas fordra vägledning. Saracho och Spodek (2007a, 2007b) framhåller att det krävs respons på ett beteende. Detta för att säkerställa att elevers självuppfattning är realistisk och för att elever ska förstå sin roll och sin påverkan i kontexten. Avseende elevers sociala förståelse, framhäver Kowalski (2007) betydelsen av det som praktiker gör i klassrummet [fritidshemmet]. Det åskådliggör vikten av att personalen i fritidshemmet ger respons till elever

i det sociala lärandet, men också vikten av att personal är medveten om hur de planerar verksamheten för att främja det sociala lärandet.

Rose-Krasnor (1997) betonar interaktion och samspel med andra människor, för det sociala lärandet, liksom en samstämmighet kring läraruppdraget. Med blicken på detta tydliggörs den gemensamma förståelsen hos fritidspersonalen, som en förutsättning för att kunna arbeta gemensamt med att främja det sociala lärandet. I verksamheten i fritidshemmet ska omsorg, utveckling och lärande utgöra en helhet vad gäller undervisningen i fritidshemmet (Skolverket, 2016). Det definieras i skollagen som lärandeprocesser under ledning av lärare (SFS 2010:800).

Genom ovanstående förtydligas lärarens roll för alla lärandeprocesser, vilket för denna studie avser fritidspersonalen, samt vikten av deras gemensamma medvetenhet om sitt arbete.

3 Tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras den litteratur som berör fritidshemmet med relevans för denna studie. Med bakgrund i socialt lärande utifrån styrdokument och som begrepp i fritidshemmets kontext, riktas nu fokus mot arbetet i fritidshemmet så som det framställs i tidigare forskning. Inledningsvis tar jag avstamp i fritidshemmets historia och sätter därefter fritidshemmet i en internationell kontext. Sedan beskrivs fritidshemmets uppdrag ur ett nutida perspektiv, följt av socialt lärande i fritidshemmet. Avslutningsvis behandlas möjligheter i fritidshemmets verksamhet.

3.1 Historien om fritidshemmet

Denna studie riktar sig mot fritidshemmet för de tidiga åldrarna, det vill säga verksamheten för barn i åldern 6-9 år. I detta avsnitt ges en kort översikt av fritidshemmet ur ett historiskt perspektiv.

Ursprungligen hade fritidshemmet i uppgift att vara ett komplement till hemmet, när förvärvsarbetande föräldrar behövde hjälp med omsorg och tillsyn av sina barn. De första fritidshemsverksamheterna för barn grundades utifrån Sveriges industriella expansion redan under 1800-talets slut (Rohlin, 2000). Till följd av att allt fler kvinnor gick ut i förvärvsarbete, minskade familjens roll som fostrare och omhändertagare. Dessa så kallade arbetsstugor fanns främst i storstadsområdena, ofta i närheten av skolorna. De syftade till att sysselsätta barn i åldrarna 7-14 år, dels för att de inte skulle driva runt på gatorna, dels för att träna dem i arbetsuppgifter som senare skulle kunna ge dem en plats på arbetsmarknaden. Under 1930-talet åsidosattes den arbetslivsförberedande tanken för fritidshemsverksamheten och den fick istället ett mer rekreativt syfte. Verksamheten fick namnet eftermiddagshem och utgick i större utsträckning ifrån barns behov av återhämtning efter skoldagen. Grunden för denna verksamhet var psykologiska och pedagogiska teorier, med idén om att barn skulle passas in i den samtida sociala ordningen. Eftermiddagshemmets fokus var enligt Rohlin (2012) samtidigt en disciplinering av barnen, som förväntades lära sig att passa tider, läsa sina läxor och att ha ett gott bordsklick.

Det som kan kallas *det moderna fritidshemmet* utformades under 1970-talet, då Sverige befann sig i en högkonjunktur, under kraftig expansion (Rohlin, 2000). Precis som under 1800-talet innebar detta att allt fler kvinnor tog sig ut på arbetsmarknaden och parallellt med detta aktualiserades även behovet av barnomsorg för ensamstående kvinnor. Fritid kom ytterligare att diskuteras i termer av stödbehov vad gäller social utveckling, som en del i den så kallade Barnstugeutredningen (SOU 1974:42), om än med en något tillbakadragen position. Rapporten behandlar såväl samhällets syn på behov och utvecklingsmöjligheter hos barn i åldern 7-12 år, som utvecklingsmönster hos barn i dessa åldrar. Emellertid var teorier om social utveckling lagda som bilaga i denna rapport, vilket visar den återhållna ställningen. Fritidshemmen erhöll ett pedagogiskt program 1988 (Socialstyrelsen, 1988), där både utbildning och praktik kom att ta sin riktning ur förskolepedagogiken. Elva år senare ersattes det pedagogiska programmet med ett allmänt råd för fritidshem¹ och det som år 1999 angavs som verksamhetens grund var skollagen och läroplanen Lpo94 (Rohlin, 2000).

3.2 Fritidshemmet i en internationell kontext

Fritidshem är en verksamhet som inte är universell så som skolverksamhet är. Verksamhet ordnas för barn, för tiden utanför skoltid, i många länder. Dessa verksamheter skiljer sig emellertid åt mellan olika länder, i såväl utformning som benämning.

I en studie av Haglund och Anderson (2009) jämförs det svenska fritidshemmet med amerikanska after-school programs (ASP). Haglund och Andersson belyser både likheter och olikheter mellan verksamheterna. Även om det finns skillnader i hur verksamheterna drivs, har de enligt författarna byggts upp på liknande sätt. Både fritidshemmet och ASP förväntas både bidra till barns utveckling och fungera samhällsstödjande. ASP syftar därmed till såväl fostran som till att utveckla sociala färdigheter (ex. Durlak, Weissberg & Pachan, 2010; Wade, 2014). I både Sverige och USA är verksamheten ett komplement till skolan. I USA tar det sig, enligt Haglund och Andersson (2009), uttryck i det att elever i behov av mer tid för lärande, förväntas få en förlängd skoldag genom ASP. Det innebär också att verksamheten i ASP underordnas skolarbetet, vilket författarna lyfter fram även i det svenska fritidshemmet. Haglund och Andersson betonar att fritid och lärande inte behöver utesluta varandra, utan att aktiviteternas innehåll och hur de anordnas kan både bidra till ett lärande och en meningsfull och rolig fritid (Haglund & Andersson, 2009).

¹ *Allmänna råd med kommentarer för fritidshem.* (1999). Stockholm: Statens skolverk.

Mellan de europeiska EU-medlemsländerna, inklusive EEA-EFTA-länderna, samt Makedonien (FYROM) och Turkiet, råder stor variation vad gäller tillgänglig omsorg utanför skoltid. Detta delvis till följd av den mångfald som finns avseende ländernas utbildningssystem. Det är endast ett fåtal länder² som erbjuder heldagsomsorg som en del av utbildningssystemet. De flesta länder har istället, trots hög efterfrågan, informellt och ofta på deltid organiserade verksamheter. I vissa länder, så som exempelvis Irland och Storbritannien, anser man att skolbarnomsorg är ett privat ansvar, vilket också resulterar i att verksamheten är kostsam för föräldrar (Plantenga & Remery, 2013).

I de nordiska länderna finns ett gemensamt perspektiv på fritidshemspedagogik, vilket innefattar en vidare betydelse av utbildning och omsorg (Palsdóttir, 2012). Detta socialpedagogiska synsätt kan enligt Palsdóttir (2012) härledas till Fröbels förskolepedagogiska teorier. Dessa uppmuntrar ett barncentrerat arbetssätt hos personalen, med fokus på att skapa miljöer som stimulerar och utvecklar barnen.

Samtidigt finns det också skillnader mellan fritidshemsverksamheterna i de nordiska länderna, vilka framhålls av Plantenga och Remery (2013). Danmark och Sverige är de länder som har utvecklat en yrkeskategori, utifrån en särskild utbildning för personal i fritidshem. Vissa kommuner i Danmark erbjuder alla barn skolbarnomsorg, men endast i Norge och Sverige finns det en skyldighet att ordna tillsyn för skolbarn, för tiden utanför skoltid. På Island finns det möjlighet för skolor att ordna eftermiddagstillsyn, men innehållet för det isländska fritidshemmet är emellertid inte reglerat i lagen. I Finland finns det inget krav på lokala myndigheter vad gäller att ordna aktiviteter utanför skoltid, men de flesta kommuner gör det ändå. Vissa av omsorgsgivarna ordnar även aktiviteter under loven (Plantenga & Remery, 2013).

Vad gäller kraven på personalens kvalifikationer skiljer de sig också åt. I Norge och på Island finns det inga lagstyrda regleringar vad gäller utbildning, medan det i Sverige och Danmark är föreskrivet att i första hand anställa personer med fritidslärares/ pedagogutbildning (Palsdóttir, 2012).

Både Danmark och Norge har, liksom Sverige, särskilda styrdokument för fritidshemmet. I Danmark är det upp till varje skola att utveckla mål för verksamheten, utifrån ett övergripande utvecklingsperspektiv och självständighetsperspektiv. I Norge regleras verksamheten genom skollagen, där ett kapitel avser fritidshemmet, och har i uppdrag att främja lek och återhämtning (Palsdóttir, 2012). Det finska fritidshemmet, kallat Eftis, har tyngdpunkt på att stärka barnets individuella kompetenser och sociala kapital (Strandell, 2013).

Ur ett nordiskt perspektiv kan därmed det svenska fritidshemmet, enligt Haglund (2015), betraktas som de mest utvecklade, vad gäller integration mel-

² Danmark, Island, Nederländerna, Norge, Portugal, Slovenien, Slovakien, Sverige och Ungern (Plantenga & Remery, 2013).

lan skola och skolbarnomsorg. Utifrån detta riktas blicken mot hur fritidshemmets uppdrag ser ut idag och hur integrationen med skolan är uttryckt i styrdokumentet.

3.3 Fritidshemmet idag

Detta avsnitt behandlar fritidshemmets uppdrag som det ser ut idag. Uppdraget kan betraktas utifrån flera spänningsfält, som på olika sätt påverkar och bidrar till verksamhetens utformning.

I det nu alltmer skolnära uppdraget uppstår en spänning, utifrån det att en otydlighet föreligger i vad uppdraget består av. Fritidshemmet ska förvisso vara ett stöd till elevers kunskapsutveckling och måluppfyllelse, vilket även beskrivs som en förflyttning från omsorgsfokus till kunskapsfokus (ex Hjalmarsson, Löfdahl Hultman & Warin, 2017; Närvänen & Elvstrand, 2014). Hur stödet ska gå till är emellertid inte alltid tydliggjort för fritidspersonalen. Andersson (2014) påtalar en gråzon i fritidspedagogers arbete. Den uppstår genom att fritidspersonal förväntas delta i den obligatoriska skoldagen, för att på så vis stödja elevens lärande. Därigenom, framhåller Andersson, uppkommer en försvårande faktor för fritidshemspersonalen. Detta till följd av att rektorer och ledning saknar förståelse för hur fritidspersonalens ansvarsområden och arbetssituation påverkas av de strukturella villkoren i verksamheten (Andersson, 2014).

I uppdraget finns ytterligare en spänning, mellan begreppen fritid och styrning. Personalen värnar å ena sidan om elevernas rätt till återhämtning och fritid, liksom deras fria val utifrån intresse och behov (ex Hjalmarsson, 2013; Jonsson, 2017; Lager 2015). Detta står i kontrast till att å andra sidan ansvara för att styra verksamheten, vilket enligt Haglund (2009) kan härröra till personalens tolkning av just begreppet fritid och hur det ska tillämpas i den dagliga verksamheten. Vad gäller valfriheten, framhåller Lager (2015) att personal ordnar aktiviteter med utgångspunkt i elevernas fria val. Haglund (2015), Hjalmarsson (2013) och Närvänen och Elvstrand (2014) däremot, beskriver att den fria leken ges stort utrymme i verksamheten, utifrån tolkningen att det anses mer omsorgsbetonat.

Fritidshemmet har en socialpedagogisk tradition (Haglund, 2016), i vilket det sociala lärandet är i centrum bland annat genom de relationer som finns i den vardagliga miljön. Haglund (2016) lyfter fram att fritidspersonal i vissa situationer medvetet stannar i perifer situation till barns lek. Å andra sidan intar de en central position i samtal med barnen, för att skapa en nära relation till dem. I detta framhåller Haglund (2016) att fokus läggs på ett innehåll med betoning på elevers trygghet och sociala relationer. Samtalen kan bidra till lärande, men huvudsyftet är att tillgodose elevers omsorgsbehov (Haglund,

2016). Lager (2015) rapporterar fritidshemsaktiviteternas fokus som att barn lär sig leka med nya kompisar, att de skapar nya relationer, och beskriver detta som en socialpedagogisk diskurs. Den socialpedagogiska diskursen framträder, enligt Lager (2015), vidare även i det systematiska kvalitetsarbetet, genom att dokumentationen sker på gruppnivå. Det kan, enligt Lager (2015), tolkas som att det inte finns tid att följa något annat lärande än just det grupp- och relationsrelaterade. Vidare framhåller hon att det också kan vara fritidspedagogernas sätt att göra motstånd mot att mäta individuella förmågor och att stärka fritidshemsrollen som relationell och social, vad gäller lärande.

3.3.1 Socialt lärande i fritidshemmet

Det sociala lärandet kan betraktas som en del av människans fostran. Den sker, enligt Ihrskog (2006), inte bara i hemmet, av vårdnadshavare, utan sedan länge även av professionella fostrare i utbildningskontexter. Därför måste fritidshemmets verksamhet, i rollen av fostrare och relationsskapare, utgöras av ett didaktiskt innehåll. Ihrskog (2006) skriver vidare att etiska och demokratiska förhållningssätt bland barn kan främjas genom att låta fritidshemsgruppen vara ett pedagogiskt redskap. Detta redskap ska användas av dem som är professionella i sammanhanget, eftersom det krävs vägledning i processer som utvecklar elevers förhållningssätt. Den individuella sociala kompetensen är nödvändig för att både skapa och bevara goda relationer, vilket därför, enligt Ihrskog (2006), kräver att vuxna ansvarar för detta lärande.

Vikten av fritidspersonalens didaktiska medvetenhet, kring aktiviteternas innehåll och syfte, blir tydligt utifrån verksamhetens uppdrag, inte minst därför att det är verksamhet som utgår ifrån nationella styrdokument. Likt både förskole- och skolverksamhet, behöver den således reflekteras utifrån innehåll och syfte. Det är icke desto mindre självklart att personal anordnar aktiviteter med specifika lärandemål. En undersökning av Hjalmarsson och Löfdahl (2014) visar att fritidspedagoger främst arbetar utifrån ett omsorgsperspektiv i sitt uppdrag. Detta till följd av att det finns höga förväntningar från föräldrar på att fritidspedagoger ska arbeta vägledande med barns sociala relationer i fritidshemmet. Utöver detta framhålls också att det, från föräldrar, finns vissa krav på att barn ska vara trygga och välmående i fritidshemmet. Samtidigt framhåller Hjalmarsson och Löfdahl (2014) att det inte tycks finnas någon föräldraförväntan på specifika aktiviteter i verksamheten. Det menar de, kan bidra till att personalen fokuserar på omsorgsaspekten.

Med utgångspunkt i tidigare forskning tycks det som om det sociala lärandet i stor utsträckning, av personal, förväntas ske automatiskt i interaktionen mellan eleverna. I exempelvis Haglunds studie (2015) framkom att persona-

lens fokus är elevernas välbefinnande, samtidigt som fri lek har en framträdande plats i verksamheten. Genom den fria leken förväntas lärande uppstå, genom den vardagliga interaktionen mellan eleverna. Detta framhålls också av Palsdóttir (2014) som även betonar personalens särskilda understrykande av betydelsen av social interaktion i olika aktiviteter. Enligt Palsdóttir (2014) framhåller fritidspersonalen också att det är viktigt för den enskilda eleven med ett aktivt deltagande i gruppen, men att personalens roll i detta är perifer. Haglund (2015) påtalar på liknande sätt att personalen inte anser sig vara avgörande vad gäller att initiera lärandeprocesser. Denna uppfattning har likheter i forskning som behandlar barns sociala lärande i förskolan, där interaktion och kommunikation understryks (ex. Williams, Sheridan & Sandberg, 2014). Williams m.fl. (2014) framhåller att förskollärare betonar sin egen betydelse vad gäller didaktiska val, för att stimulera det sociala lärandet. Samtidigt tycks det, enligt Williams m.fl., som om barnen ändå bär ansvaret för att ta initiativ till exempelvis samarbete. I en studie av Lillvist, Sandberg, Björck-Åkesson och Granlund (2009) framhävs att social kompetens förknippas med individens egenskaper, snarare än med förutsättningar ur kontexten. Utifrån flera av de beskrivna studierna förefaller det således som om samarbetsstödjande aktiviteter inte är något som planeras för. På liknande sätt rapporterar Lager (2015), som undersöker fritidshemmet ur perspektivet från policy till praktik. Hon ser en tydligt framträdande socialpedagogisk diskurs, i vilken det sociala och relationella lärandet dominerar. Fritidsaktiviteter ordnas utifrån att sociala och relationella förmågor ska stimuleras, med utgångspunkt i det individuella valet av aktivitet och möjligheten att skapa nya relationer. Samtidigt påtalar Lager (2015) att lärande och förståelsen för gruppens funktion, förväntas uppstå i lek och aktiviteter, i elevernas samspel.

3.3.2 Möjligheter i fritidshemmets verksamheter

Fritidshemmets verksamhet kan möjliggöra elevers lärande och delaktighet på olika sätt, utifrån personalens förhållningssätt i verksamheten. Till exempel skriver Saar (2014) vad gäller personalens deltagande i elevernas aktiviteter i fritidshemmet, att det kan vara ett sätt att öka barns delaktighet. Han skriver att gemenskapen i aktiviteterna motverkar den dualism som finns mellan kunskapsorienteringen i skolan och fritidshemmets betoning av socialt utvecklande verksamhet. Saar (2014) förklarar dualismen bland annat som en följd av det ökade kravet på mätbara mål i skolan. Han framhåller också att eventuella gränser mellan formellt och informellt lärande är något som uppstår i utbildningspraktiker och –förrordningar. Detsamma gäller gränser mellan kognitiv och social kunskap. Dessa gränser framhålls i sin tur vara vad som begränsar eller möjliggör för tänkbart lärande. Enligt Saar (2014), gör barn

ingen skillnad mellan dessa kunskaper, deras lärande pågår hela tiden oavsett villkor och förutsättningar. Det som skiljer är tvärtom vilket lärande som möjliggörs, något som återigen belyser vikten av personalens didaktiska ställningstaganden. Närvänen och Elvstrand (2014) undersöker fritidspedagogers perspektiv på möjlig förändring i fritidshemsverksamheten. De betonar att fritidspedagogers visioner om verksamheten, är en viktig del avseende vilket lärande som möjliggörs i fritidshemmet. Vidare framhåller de kollegialt lärande som en väg till utveckling. Genom att hålla regelbundna reflektionsmöten, det vill säga att kontinuerligt diskutera verksamheten, menar Närvänen och Elvstrand (2014) att pedagoger kan medvetandegöras om och utveckla sin arbetsmiljö.

4 Teoretisk utgångspunkt

Föreliggande studie grundas på ett interaktionistiskt synsätt och den teoretiska utgångspunkten är Bronfenbrenners (1979) bioekologiska systemteori. Genom teorin kan fritidshemmets verksamhet förstås som en plats där lärande och utveckling sker som ett samspel, en interaktion, mellan olika faktorer i den omgivande miljön. Syftet med denna studie är att studera personalens perspektiv på arbetet utifrån en didaktisk synvinkel. Teorin bidrar till förståelsen för vilka olika faktorer som personalen uttrycker har påverkan på deras arbete, samt ger en bild av samspelet mellan dessa faktorer. Likaledes möjliggör teorin en tolkning av samspelet mellan faktorerna och kan därmed bidra till förståelse för personalens perspektiv på hur arbetet med elevers sociala lärande möjliggörs.

4.1 Utvecklingsekologiskt perspektiv

Genom ett utvecklingsekologiskt perspektiv sker lärande och utveckling genom samspelet mellan olika faktorer i den omgivande miljön. De olika faktorerna återfinns i det utvecklingsekologiska systemets olika delar: mikrosystemet, mesosystemet, exosystemet, makrosystemet och kronosystemet, vilka kan liknas vid årsringarna i ett träd (Bronfenbrenner, 1979).

Makrosystemet är den näst yttersta ringen och omfattar övergripande påverkansfaktorer som kan beskrivas som samhällseliga kartor eller kulturella ritningar för olika sociala kontexter (Bronfenbrenner, 1979; 2005). Här finns antaganden om exempelvis tolkning av läroplaner och andra styrdokument, värderingar och attityder hos människor och nationella beslut om skolan, ur juridiskt, politiskt eller ekonomiskt hänseende. I denna studie har makrosystemet betraktats bland annat som personalens gemensamma tolkningar och tankar om styrdokument, tillsammans med deras ömsesidiga attityder och värderingar vad gäller värdegrund, kunskap och lärande. I detta har det varit centralt hur personalen låter de gemensamma värderingarna komma till uttryck och på så vis, samt i samverkan med övriga system, har påverkan på hur möjligheter för elevers sociala lärande i fritidshemmet skapas.

Exosystemet är påföljande system och innefattar påverkansfaktorer där individen inte är aktivt deltagande, men som ändå har betydelse för individens vardag. Den fysiska miljön är ett exempel på exosystem i fritidshemmet, lik-

som regional och lokal policy, storlek på barngrupp, personaltäthet och arbetsvillkor. Ytterligare exempel är elevernas vistelsetid, som avgörs utifrån föräldrarnas arbetstid, vilken i sin tur påverkar exempelvis organisationen och personalens arbetstid. Dessa är faktorer som påverkar både personal och elever i den dagliga verksamheten, samtidigt som den enskilde individen inte har möjlighet att inverka på dem.

Nästföljande system är mesosystemet, vilket kan beskrivas som samspel och kommunikation mellan de mikrosystem som en individ ingår i. En individ ingår alltid i flera olika mikrosystem och bär med sig erfarenheter och kunskaper mellan dessa. Det är, enligt Bronfenbrenner (1979) viktigt att beakta för att förstå en individs utveckling. För personalen i fritidshemmet är mesosystemet således kommunikationen kollegorna emellan, kommunikationen med eleverna, men också interaktionen mellan hem och fritids eller mellan skola och fritids. Fritidshemspersonalen bär med sig erfarenheter från flera olika mikrosystem i fritidshemsverksamheten. För personalen är det också kommunikationen mellan olika arbetslag, kommunikationen mellan personal och elever eller till exempel med ledningen i de gemensamma konferenserna.

Den innersta ringen, mikrosystemet, är individens omedelbara närhet, som i fritidshemmet är den grupp och de sociala kontexter, där personal och elever ingår i den dagliga verksamhetens aktiviteter. För personalen i fritidshemmet är det arbetslaget eller fritidsgruppen tillsammans med eleverna. Det kan också vara skolans hela kollegium eller olika arbetsgrupper inom enheten. Det är i mikrosystemet som den direkta påverkan sker. Det är också där som den största möjligheten finns till påverkan på möjligheter för lärande och utveckling, genom interaktionen mellan individ och miljö (Bronfenbrenner, 1979).

Bronfenbrenner (1979, 1998) betonar även tid som en faktor för påverkan på individens utveckling, vilket i det utvecklingsekologiska systemet är den allra yttersta ringen kallad kronosystemet. Det understryks att tidsaspekten inte är kollektiv, som gemensam kronologisk ålder. Tvärtom är den en individuell aspekt, utifrån individens förutsättningar, i förhållande till de andra systemen. I fritidshemmet har olika processer olika tidsperspektiv. Det kan vara tiden under en dag eller en vecka, likväl som hur systemet utvecklas under en längre tid, till exempel en termin eller ett läsår, eller ännu längre tillbaka i ett historiskt perspektiv. Tidsaspekten blev ytterligare förtydligad genom det som kom att kallas det bioekologiska perspektivet (Bronfenbrenner & Morris, 1998), vilket jag återkommer till längre fram.

4.1.1 Roller, relationer och aktiviteter

I denna studie är mikrosystemet i fokus, genom de perspektiv som kommer till uttryck i personalens samtal om sitt arbete. Bronfenbrenner (1979) förklarar mikrosystemet som ett mönster av aktiviteter, roller och interpersonella relationer, med fysiska och materiella karakteristika i en specifik kontext. En

miljö, eller en kontext, är en plats där människor interagerar direkt med varandra, öga mot öga.

Begreppet roller förklaras som förväntningar och beteenden förknippade med individens plats i samhället. I denna studie rör det personalens förväntningar på eleverna i fritidshemsgruppen. Det kan också betraktas som de förväntningar som finns på personalen i verksamhetens utförande och organisation. Roller påverkar hur en individ agerar och vad hon gör, utifrån hur hon blir behandlad, vilket därmed även kommer att påverka hur hon tänker och känner. Detta innebär också att andra individer i omvärlden involveras genom interpersonella strukturer. När en individ uppmärksammar eller deltar i aktivitet med någon annan uppstår relationer.

Relationerna kallar Bronfenbrenner (1979) för dyader, vilka har stort inflytande på den utveckling som tar form. Dels är en dyad ett betydelsefullt sammanhang för lärande, dels är det en byggsten som möjliggör utveckling av interpersonella strukturer. Dyader kan ha olika skepnad och bidrar därmed till lärande och utveckling på olika sätt.

En dyad kan till exempel vara observerande, vilket innebär att relationen medför någon form av reflektion hos individen, även om ingen direkt kontakt uppstår. Det kan också röra sig om en delad dyad, där ömsesidighet mellan parterna ger den återkoppling som Bronfenbrenner (1979) menar bidrar till uthållighet och därmed till ett mer komplext interaktionsmönster. Det bäddar för att lärandeprocessen accelererar, vilket sägs ha den mest kraftfulla effekten på lärande och utveckling. De delade dyaderna är de relationer som ständigt finns mellan individerna i fritidshemsgruppen. Elevernas relationer kan betraktas som mer eller mindre ömsesidiga, utifrån det att aktiviteter och interaktion sker på olika sätt under dagen. I den ömsesidiga relationen talar Bronfenbrenner också om maktbalans som betydelsefullt. Även om relationen är ömsesidig, kan den ena parten ha större påverkan än den andra. Detta sägs, enligt Bronfenbrenner (1979), vara särskilt viktigt för ett barn, eftersom det möjliggör lärandet om hur olika relationer kan förstås och hanteras utifrån olika situationer. För denna studie kan detta relateras till förhållandet fritidspersonal – elev, där den vuxna kan antas ha större påverkan på relationen, genom sin vägledande roll.

Med en delad dyad följer också möjligheten att individerna utvecklar känslor för varandra. Det kan vara särskilt betydelsefullt om känslorna är ömsesidigt positiva eftersom det medför att individerna existerar för varandra även när de inte är tillsammans, de utgör en primär dyad. Genom sin relation till den andra, blir det viktigt hur det egna beteendet betraktas av denna andra. Bronfenbrenner (1979) framhåller det som en stark motivation för lärande, vilken formar den utveckling som möjliggörs. För fritidshemmet synliggör det personalens relationer med eleverna, som påverkansfaktorer för det sociala lärandet.

Slutligen beskriver Bronfenbrenner (1979) aktivitetens betydelse för individernas lärande och utveckling. Alla aktiviteter är någon form av beteende,

men allt beteende kan inte betraktas som aktiviteter. Det definierar begreppet aktivitet som en process, något som fortgår över tid snarare än ett ögonblick, tillsammans med att det finns någon form av mål för aktiviteten. I aktiviteten kan komplexiteten ökas genom att den sker i relation med andra människor. Bronfenbrenner (1979) framhåller skolan som en verksamhet med ansvar för att elever förbereds för ett effektivt deltagande i vuxenlivet. Han framhåller vidare att verksamheten därför också måste prioriteras och ledas av människor som ser och förstår individens behov. Fritidshemmet kan betraktas på samma sätt, som individstödande ur ett samhällsperspektiv med utgångspunkt i de behov som finns hos respektive individ.

4.2 Bioekologiskt perspektiv

Det utvecklingsekologiska systemet utvecklades och förtydligades av Bronfenbrenner och hans kollegor och genom förändringen kom systemet att kallas för bioekologiskt (Bronfenbrenner & Morris, 1998). I det bioekologiska systemet görs en distinktion mellan begreppen miljö och process. Processen avser en ömsesidig interaktion mellan en individ och de personer, objekt och symboler som finns i den direkta närheten. Vad som också betonas om interaktionen är att den behöver ske någorlunda regelbundet över en längre tid. Detta kallas av Bronfenbrenner och Morris för proximala processer och positioneras som vad som huvudsakligen driver individens utveckling i mikrosystemet.

Utöver aktiviteter, roller och relationer kom mikrosystemet också att innefatta materiella egenskaper i miljön, samt andra individer och deras egenskaper i form av temperament, personligheter och uppfattningar. Individernas personliga egenskaper tydliggörs därmed som påverkansfaktorer, vilket för denna studie i huvudsak betraktas som personalens egenskaper. För fritidshemmet som mikrosystem, har även elevernas personliga egenskaper betydelse för interaktionen och de proximala processerna. Individens egenskaper är vidare något som både påverkar de proximala processernas riktning och det resultat som de proximala processerna får till följd (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Eftersom de proximala processerna tillskrivs en särskild betydelse, betonas också dess särskilda egenskaper som speciellt beaktansvärda. För att utveckling ska ske måste individen vara involverad i aktivitet, som betraktas som effektiv först när den sker regelbundet under en längre tid, utan avbrott. Vikten av kontinuitet understryks som en förutsättning för att interaktionen ska kunna utvecklas i komplexitet. Ömsesidigheten i interaktionen betonas också för att de proximala processerna ska kunna bli effektiva. För detta framhåller Bronfenbrenner och Morris (1998) lärare och andra mentorer som betydelsefulla personer vad gäller barns utveckling.

Bronfenbrenner och Evans (2000) beskriver proximala processer som de mest betydelsefulla påverkansfaktorerna i individens bioekologiska system. För dessa processer gäller emellertid också att diskontinuitet kan medföra dysfunktionell social utveckling (Bronfenbrenner & Evans, 2000). Bristande rutiner och struktur är vidare också att betrakta som diskontinuitet, liksom trängsel och buller eller oförutsägbarhet i dagliga aktiviteter. Trängsel framhålls av Bronfenbrenner och Evans som något som påverkar socialt stöttande relationer negativt, vilket i sin tur kan medföra svårigheter med att självreglera sitt beteende. Ett aktivt deltagande i ömsesidig interaktion, med personer som över tid ökar sitt engagemang i varandra, är vad Bronfenbrenner och Evans (2000) framhåller som förutsättningar för att utvecklas. Det avser utveckling såväl intellektuellt, som känslomässigt, socialt och moraliskt.

Även beskrivningen av makrosystemet utvecklades genom det bioekologiska systemet och betydelsen av social miljö, kulturella värderingar och redskap, samt kulturskapande förtydligas därmed. Makrosystemet kom att benämnas som en samhällelig ritning för en särskild kultur, subkultur eller liknande social kontext (Bronfenbrenner, 2005)

4.3 Det teoretiska perspektivets bidrag till studien

Som teoretisk utgångspunkt möjliggör det bioekologiska systemet i föreliggande studie att betrakta fritidshemmet ur ett didaktiskt perspektiv, utifrån personalens perspektiv på sitt arbete med socialt lärande i fritidshemmet.

Mikrosystemet är i fokus och utifrån personalens perspektiv, och i analysen beaktas det som kommer till uttryck i personalens samtal i relation till det bioekologiska mikrosystemets byggstenar: roller, relationer och aktiviteter. Med utgångspunkt i personalens samtal, förväntas det teoretiska perspektivet kunna bidra med kunskap om hur roller, relationer och aktiviteter framträder i vad personalen anser vara av vikt i och för elevers sociala lärande. Även vad gäller hur personalen menar att det sociala lärandet främjas, det vill säga med vilka aktiviteter och arbets sätt, förväntas teorin kunna bidra utifrån ovanstående begrepp.

I det bioekologiska systemet spelar interaktion en framträdande roll, vilket är signifikant också för fritidshemmets verksamhet. Där är gruppen, både av tradition, styrdokument och rådande förutsättningar, en utgångspunkt för verksamheten. Det bioekologiska systemet är komplext utifrån det att olika faktorer, vilka individen både har och inte har möjlighet att påverka, bestämmer riktningen på lärande och utveckling hos en individ. Det är även applicerbart på det lärande som möjliggörs i fritidshemmet. Som teoretiskt perspektiv möjliggör det bioekologiska systemet för denna studie, att betrakta fritidshemmet ur ett didaktiskt perspektiv, med fokus på förutsättningar för socialt lärande utifrån personalens perspektiv.

Eftersom denna studie är en intervjustudie är det endast personalens samtal om sitt arbete som är i fokus. Den teoretiska utgångspunkten är även tänkt att möjliggöra en förståelse för personalens resonemang vad gäller arbetet med socialt lärande och på så vis också bidra med förståelse för deras uttalade motiv till verksamheten.

4.3.1 Det teoretiska perspektivets tillämpning

Nedan ges en samlad översikt av den bioekologiska systemteorin och hur den i denna studie förstås i relation till fritidshemmet.

Tabell 1. Det bioekologiska systemet som det tillämpas i denna studie.

Systemets nivåer	Beskrivning	I fritidshemmet
<u>Mikro</u>	Aktiviteter, roller och relationer i den närmaste miljön.	Fritidshemsgruppen med elever och personal, gruppkonstellationer av elever, personalgruppen, elevens familj.
Proximala processer i mikrosystemet	Individens utveckling över tid, i samspel med miljön (inklusive andra individer) där denne regelbundet vistas.	Den utveckling som sker utifrån de villkor som föreligger i den dagliga miljön, i samspel och kommunikation med andra som vistas där.
<u>Meso</u>	Samspelet mellan olika mikrosystem.	Interaktion och kommunikation mellan eleverna i gruppen, mellan personal och elever, personal sinsemellan och mellan hem och fritidshem. Fritidshemsnätverk och kommunikation mellan arbetslag eller arbetslag och rektor.

<u>Exo</u>	Påverkar individerna, men utan deras aktiva deltagande och utan att de har möjlighet att själva påverka.	Strukturella förutsättningar i fritidshemmets miljö, ekonomi på respektive skola, barngruppens storlek, personaltäthet, lokalernas utformning och kapacitet, utomhusmiljöns utformning. För eleverna gäller även föräldrarnas arbetstider, personalens arbetsvillkor, samt lokal och regional policy.
<u>Makro</u>	Antaganden av hur saker ska gå till, attityder, modeller för samhällen och kulturer.	Personalens tolkningar av styrdokument, gemensam kunskaps-, lärande- och människosyn, den gemensamma värdegrunden. Ekonomiska, juridiska, politiska beslut på nationell nivå.
<u>Krono</u>	Systemens utveckling över tid.	Tidsaspekten i fritidshemmet är såväl tiden ur ett längre perspektiv, ett läsår eller flera, d.v.s. den tid som en fritidsgrupp följs åt, ett historiskt perspektiv på utveckling av verksamheten, som varje enskild dag eller vecka, inklusive respektive aktivitet. Olika processer har olika tidsperspektiv.

5 Design, metod och analys

Denna studie har en kvalitativ ansats och utifrån forskningsfrågorna utforskas fritidshemspersonalens perspektiv på sitt arbete med socialt lärande i fritidshemmet. För att generera data har gruppintervjuer genomförts, vilka sedan analyserats med en abduktiv ansats (Bryman, 2016). Studien har genomförts i en mellanstor, svensk kommun. I detta kapitel presenteras de val och överväganden som har gjorts utifrån studiens syfte och forskningsfrågor enligt följande: beskrivning av studiens litteratursökning, en tabellöversikt av studiens delar och publikationer, förförståelse, pilotstudie, gruppintervjuer, samt urval för studien. Därefter beskriver jag studiens genomförande, analysförfarandet och studiens tillförlitlighet. Slutligen beaktas etiska aspekter för studien.

5.1 Litteratursökning

För att hitta tidigare forskning om fritidshemmet, med särskilt fokus på socialt lärande, har litteratursökningar gjorts i digitala databaser. Olika kombinationer av sökorden *socialt lärande*, *fritidshem*, *fritidshemmet*, *social learning*, *leisure time centre*, *extended education* och *school-age educare* användes i sökningarna. Inledningsvis använde jag mig av Google Scholar, vilket är en databas som också innefattar till exempel examensarbeten från lärarutbildning och magisterprogram. Det gjorde att antalet träffar blev väldigt omfattande. I fortsatta sökningar användes istället bibliotekets databas och ERIC, som är en databas för artiklar och konferensrapporter om pedagogik. Även databasen DiVA har använts med begränsningen vetenskapliga publikationer i den avancerade sökfunktionen, i syfte att hitta avhandlingar och licentiatuppsatser. Sökningar har gjorts kontinuerligt i samtliga databaser under arbetets gång för att fånga upp nyare studier.

5.2 Översikt över studien

I nedanstående tabell ges en översikt över denna studie och publikationerna.

Tabell 2. Studiens översikt.

Studie	pilotstudie	I	II
Publikation		antologikapitel	artikel
Syfte	Att belysa lärarens arbete med socialt lärande i klassrummet	Att belysa personalens perspektiv på vilka kunskaper och förmågor de anser är viktiga i elevers sociala lärande	Att belysa personalens perspektiv på arbetet med att främja elevers sociala lärande och de motiv som deras val grundar sig på.
Forskningsfrågor	Hur beskriver lärare sin undervisning med fokus på elevers sociala lärande?	Vilka kunskaper och förmågor betraktar fritidspersonal som betydelsefulla i sitt arbete med socialt lärande i fritidshemmet?	Vad framträder som betydelsefullt i arbetet med elevers sociala lärande?
Teoretisk utgångspunkt		Bronfenbrenners bioekologiska systemteori	Bronfenbrenners bioekologiska systemteori
Datainsamlingsmetod	Individuella intervjuer	Gruppintervjuer, halvstrukturerade.	
Deltagare	Två lärare i grundskolans tidiga år.	Fritidspersonal i fyra grupper, totalt 21 personer.	

5.3 Förförståelse

I mitt arbete som lärare i förskoleklass har jag arbetat med samma elevgrupp hela dagen. Det har inneburit att även fritidsverksamheten har varit mitt ansvar. Det kan inte riktigt jämföras med att vara fritidspersonal enligt traditionellt arbetssätt, det vill säga att ta emot eleverna på eftermiddagen efter skoltid. Jag anser att jag haft större möjlighet att påverka innehållet under ”skoldagen” i förhållande till fritidshemsverksamheten. Detsamma gäller övergången mellan verksamheterna, jämfört med vad som kan antas vara brukligt för en fritidspersonal i grundskolans tidiga år. I min roll som forskarstuderande lärare innehar jag ett visst mått av förförståelse. Visserligen har jag inte arbetat som renodlad fritidspersonal/lärare i fritidshem, men jag har ändå i mitt arbete som lärare kommit yrkesrollen nära. I mitt arbete som lärare har jag haft nära samarbete med fritidspersonal och har därigenom en förförståelse för framförallt det som fritidspersonalen i denna studie beskriver som skolsamarbete. Denna erfarenhet är emellertid ur ett annat perspektiv, lärarnas. På så vis har jag behövt frigöra mig från det perspektiv jag varit van vid och tvingats att se verksamheten med nya ögon. Detta beskrivs av Edwards (2010) som reflexiv självmedvetenhet, nödvändig för att se det studerade genom såväl tidigare forskning som det teoretiska perspektivet. Jag har både behövt frigöra mig från mina förkunskaper och ställa frågor utifrån mina erfarenheter, utan att vara fritidspersonal. Det kan ha varit en faktor som påverkat resultatet, dels under intervjuerna, dels under analysen. Genom min förförståelse fanns också ett antagande om att deltagande personal i större utsträckning skulle vara utbildade fritidspedagoger. Det visade sig emellertid att så inte var fallet, vilket förvånade mig något. Det kan ha påverkat hur jag deltog i samtalen och hur jag ställde frågor. Mitt deltagande har varit oundvikligt och genom den interaktion som ägt rum i intervjuerna har datainsamlingen skett genom ett samskapande. Det är också troligt att min förförståelse har påverkat analysen, genom att jag i datamaterialet funnit de faktorer som jag kunde identifiera utifrån min erfarenhet. På grund av det skulle det även kunna vara så att vissa faktorer har förbisetts, vilka skulle ha uppfattats av en annan person, med en annan förförståelse.

5.4 Pilotstudie

Inför denna studie genomfördes en pilotstudie, i vilken jag intervjuade två lärare i grundskolans tidiga år om deras arbete med elevers sociala lärande. Merriam och Tisdell (2016) framhåller pilotstudier dels som ett sätt att ge erfarenhet av intervjusituationer, dels som ett sätt att testa de frågor som är tänkta till studien. Det var avsikten även med min pilotstudie. I den visade det sig bland annat att fritidspersonalen ansågs ha betydelse för det arbete som var möjligt

att genomföra. Exempelvis framhölls att samverkan möjliggjorde att dela klasser i mindre grupper för samtal om värdegrund och gemensamma förhållningssätt. Genom samverkan gjordes även möjligt att tillsammans med fritidspersonal dramatisera kring olika konfliktsituationer som uppstått mellan eleverna. Utifrån pilotstudiens resultat riktades fokus mot fritidspersonalens perspektiv på arbetet med elevers sociala lärande i studiens fortsatta planering. Studien tar sin utgångspunkt i ett interaktionistiskt kunskapsperspektiv (Bronfenbrenner, 1979) och designades som en kvalitativ studie. Därigenom var avsikten att nå djupare kunskap om arbetet med elevers sociala lärande i fritidshemmet, genom personalens beskrivningar.

5.5 Gruppintervjuer

För att genomföra denna studie har gruppintervjuer använts som datainsamlingsmetod (bilaga 1). Fokus har varit att belysa människors samtal, i detta fall personalens perspektiv. För det är intervjun ett lämpligt tillvägagångssätt, enligt Kvale och Brinkmann (2009). Vidare har syftet med studien varit att belysa vad fritidspersonalen säger ur en kvalitativ aspekt. Något som också gör intervjun till ett lämpligt verktyg, utifrån att det inte föreligger några avsikter för ett kvantifierat resultat. Merriam och Tisdell (2016) beskriver intervjun som ett samspel, en situation där kunskapen skapas genom interaktion mellan deltagarna. I detta betonas också deltagarnas möjlighet att reflektera över sina egna ståndpunkter. I likhet med det beskriver Frey och Fontana (1991) gruppintervjuer som ett sätt att synliggöra såväl personliga som gemensamma perspektiv. Såväl personalens egna ståndpunkter, som deras personliga och gemensamma perspektiv var i åtanke, då gruppintervjuer arrangerades för denna studie. Det fanns också en avsikt att, som Beitin (2012) beskriver, ge deltagarna en möjlighet att reflektera över sitt gemensamma arbete, som ett kollegialt lärande. Assarson (2015) framhåller kollegialt lärande som en process, i vilken det möjliggörs en förändring av människors gemensamma tänkande. Därigenom kan förändring ske, vilket kan ha positiva effekter på hur en verksamhet utformas. På liknande vis belyser Fischer (2013) kollegiala samtal och skriver samtidigt att förändring behöver tid. Genom intervjuerna var tanken inte bara att generera data för denna studie. Tanken var också att de skulle bidra till att deltagarna skapade något att använda vidare, i utveckling av sin verksamhet.

5.6 Urval

Ursprungligen gjordes vad Bryman (2016) beskriver som ett strategiskt urval till denna studie. Efter en första sökning på kommunens webbplats togs utgångspunkt i skolornas egna webbplatser. Inledningsvis valdes 13 skolor ut, vilka hade en tydligt formulerad pedagogisk idé om socialt lärande. Exempelvis valdes skolor som uttryckte att 'det i framtidens samhälle krävs social kompetens', att skolans elever 'ges förutsättningar att utveckla sina sociala förmågor' eller att de arbetar för att ge elever 'redskap för framtiden' i form av till exempel samarbetsförmåga, god självkänsla och demokratisk förståelse. I första omgången kontaktade jag därefter dessa skolors rektorer via e-post.

Då intresset för deltagande visade sig svalt, kontaktades samma rektorer även via telefon. Någon avböjde direkt och övriga bad att få e-posten skickad till sig ännu en gång, vilket tolkades som att ett visst intresse fanns hos rektorerna. De skulle därför vidarebefordra förfrågan till berörd personal, men intresset uteblev.

I andra omgången kontaktades skolor mer randomiserat inom den kommun där studien skulle genomföras, men med visst fokus på att inkludera olika typer av upptagningsområden. Därför inkluderades skolor från områden med olika social vikt, utifrån exempelvis medelinkomst, arbetslöshet eller på annat sätt mer eller mindre utsatta områden. På så vis avsågs att åstadkomma variation i datamaterialet. Kontakt togs inledningsvis via e-post och därefter via telefon. Också i denna omgång fanns ett visst intresse hos rektorerna, även om någon genast avböjde med hänvisning till personalens arbetsbelastning. Inte heller dessa kontakter resulterade i deltagande.

I den tredje omgången kontaktades ytterligare rektorer, utan avseende vad gällde pedagogisk idé eller upptagningsområde, genom samma tillvägagångssätt via e-post och telefon. Inte heller denna tredje omgång rön framgång för att hitta deltagare för studien, trots att rektorer för 23 fritidshem blivit tillfrågade. I några fall avböjdes deltagande med hänvisning till personalens redan utsatta arbetssituation och tillika belastning. Vid någon av ovan beskrivna telefonförfrågningar avböjdes deltagande med hänvisning till att fritidshemmet inte hade lämpligt underlag för deltagande. Det förklarades mer preciserat som att fritidshemmet i fråga inte hade någon utbildad personal och befann sig i ett läge av rekrytering. I många fall vidarebefordrades kontakten till berörd personal, som i sin tur avböjde deltagande på grund av tidsbrist.

För att gå vidare kontaktades en person med centralt utvecklingsansvar i kommunen, för att på så vis försöka nå både rektorer och personal ännu en gång. För att väcka intresse aviserades därmed studien först i en sluten Facebookgrupp, där åtminstone 90 personer kan ses ha tagit del av informationen. Detta resulterade i att ett fritidshem kontaktade mig och var intresserade av att delta. Även kommunens samtliga rektorer e-postades ännu en gång,

samt gjordes ett e-postutskick i kommunens fritidshemsnätverk, av ovan nämnda centralt placerade person. Slutligen resulterade detta i att personal från tre fritidshem, från tre olika skolor, med sammanlagt 21 personer delade i fyra grupper, kom att delta i denna studie. Det är ett urval som kan betraktas som vad Merriam och Tisdell (2016) beskriver som ett bekvämlighetsurval, eftersom intervjugrupperna består av de deltagare som fanns tillgängliga.

Fritidspersonalen som deltog är blandade kvinnor och män i olika åldrar och med olika utbildningsbakgrund. De olika yrkesgrupper som representerades var fritidspedagoger, barnskötare, tidigarelärare och förskollärare. I studien har ingen vikt lagts vid eventuella samband mellan utbildning och uppfattning, utan alla deltagare har betraktats som *fritidspersonal*. Med detta avses att alla arbetar tillsammans som personal, utifrån gällande styrdokument och med gemensamma barngrupper. Deltagarna skulle därmed ändå kunna betraktas som ett representativt urval, i enlighet med Guba och Lincoln (1989). Detta även om alla inte hade en fritidspedagogutbildning eller motsvarande.

Intresse fanns även hos enskild fritidspersonal från några olika fritidshem. Dessa bjöds in som en egen grupp och erbjöds att delta i en gemensam intervju. Emellertid ställdes denna gruppintervju in till följd av deltagares sjuk-skrivning och uttryckta höga arbetsböda.

5.7 Genomförande

För att underlätta deltagande anpassades fritidspersonalens intervjutillfällen efter deras önskemål om dag och tid, samt genomfördes på deras respektive arbetsplatser. Samtliga fyra grupper deltog därför på arbetsgruppens gemensamma planerings- eller konferenstid. För att dokumentera intervjuerna användes dels en diktafon, dels gjorde jag anteckningar kontinuerligt under intervjuernas gång. Anteckningarna var emellertid relativt fåordiga och fyllde därför ingen funktion efter det att intervjuerna avslutats. De var snarare ett stöd för följdfrågor under intervjuens gång. Intervjuerna varierade mellan 60 och 75 minuters inspelad tid och var semi-strukturerade. Det innebär enligt Bryman (2016) att de följde ett tema, som för denna studie är socialt lärande i fritidshemmet, och att frågorna som ställdes följde en generell intervjuguide (Bilaga 2). Det huvudsakliga syftet med intervjuguiden, var att se till att samtalen kom att handla om det som var avsikten och att de områden som planerats för samtal representerades. Frågorna som ställdes var öppna utifrån forskningsfrågorna, med utgångspunkt i socialt lärande, läroplanen, planering och genomförande av arbetet i fritidshemmet. Varje intervju utgjorde utgångspunkten för i vilken följd frågorna kom att diskuteras och utifrån anteckningarna kunde även följdfrågor och fördjupningsfrågor ställas, för att nå så detaljerade utsagor som möjligt (Merriam & Tisdell, 2016). Det hände också att deltagarna inte tyckte likadant eller inte förstod varandra, vilket de påtalade

vid några tillfällen. Detta i sin tur ledde till fördjupade diskussioner, som utmynnade i ömsesidig förståelse om än inte överensstämmande åsikter.

5.8 Analys

Analysen påbörjades redan under transkriberingen, medan inspelningarna lyssnades igenom upprepade gånger, vilket enligt Gibson och Brown (2009) medverkar till ett analytiskt fokus. De reflektioner som uppstod under transkriberingen, antecknades samtidigt i ett block. Intervjuerna transkriberades ordagrant med huvudsakligt fokus på vad som blev sagt och mindre fokus på hur det sades. Efter detta lästes transkripten i sin helhet, utan att tolkas och utan att anteckningar fördes, i syfte att lära känna materialet.

Därefter bearbetades materialet med inspiration från en abduktiv ansats, något som enligt Alvesson och Sköldberg (2009) möjliggör en växelverkan mellan teori, tidigare forskning och datamaterial i analysprocessen. Bronfenbrenner och Morris (1998) betonar, angående design, lämpligheten för bioekologisk systemteori som generativ snarare än bekräftande/dementerande. Genom den abduktiva ansatsen kan arbets sättet i analysen för denna studie betraktas som generativt. Utgångspunkten för analysen var datamaterialet och vid påföljande läsning beaktades forskningsfrågorna för studien (Merriam & Tisdell, 2016) och det som i fritidspersonalens svar kunde kopplas till dessa färgmarkerades. De färgmarkerade delarna, det vill säga sådant som berörde fritidspersonalens perspektiv på faktorer som har betydelse för arbetet med socialt lärande, sammanfattades till enskilda ord eller kortare beskrivningar, koder. Då koderna inte var fördefinierade, utan uppkom ur datamaterialet, är de utifrån Gibson och Browns (2009) beskrivning att betrakta som empiriska. Utifrån den abduktiva ansatsen kunde koderna jämföras och sorteras i interaktion med det teoretiska perspektivet. Därigenom blottades dels faktorer i verksamheten som kunde härröras till det bioekologiska systemets olika nivåer. Dels framträdde faktorer med anknytning till de teoretiska begreppen roller, relationer och aktiviteter. Ett sådant analysförfarande kan enligt Bryman (2016) bidra till att skapa en teoretisk förståelse. I denna studie avser det en teoretisk förståelse för fritidspersonalens beskrivningar av sitt arbete. Delar av resultatet visade sig överraskande. Dessa resultat var inte vad som direkt efterfrågats, samtidigt som de återkommande uttalades av personalen. Enligt Bryman (2016) kan den abduktiva ansatsen medverka till att sådana resultat ger en förståelse för den kontext som de intervjuade beskrivit.

De koder som visade sig, sammanfördes till kodfamiljer, som sedan utgjorde grund för de teman som kom att utgöra resultatet. Merriam och Tisdell (2016) framhåller att teman kan namnges både med utgångspunkt i datamaterialet och utifrån forskarens analys av detsamma. Temana i denna studie

har namngivits utifrån personalens utsagor om viktiga kunskaper och förmågor i det sociala lärandet, samt vad de säger sig göra för att främja detta. De har också namngivits utifrån mina bedömningar av datamaterialet under analysen.

5.9 Studiens tillförlitlighet

För att beskriva tillförlitligheten i denna studie tas utgångspunkten i Brymans (2016) beskrivningar av kvalitativ forskning. Bryman framhåller fyra kriterier under temat tillförlitlighet för att utvärdera kvalitativa studier. Det första kriteriet behandlar denna studies trovärdighet, som utgår ifrån att det inte är möjligt att finna en absolut sanning i den sociala kontext som undersöks. För att säkerställa resultatens trovärdighet skriver Bryman (2016) att forskningen behöver kunna bedömas ha utförts enligt gällande regler. Följaktligen har ambitionen varit att göra så utförliga beskrivningar av tillvägagångssättet som möjligt, för att på så vis göra forskningsprocessen transparent. En ytterligare aspekt av trovärdighet berör forskarens tolkning av resultatet, vilket enligt Bryman (2016) innefattar att ge deltagarna återkoppling på det som framkommit. Under intervju samtalen gjordes kontinuerlig återkoppling till deltagarna, för att säkerställa att deras beskrivningar uppfattades korrekt. Emellertid kunde trovärdigheten möjligen ha stärkts ytterligare med en skriftlig respondentvalidering (Bryman, 2016), genom vilken deltagarna hade fått möjlighet att bedöma överensstämmandet mellan resultatet och deras uppfattningar. Detta tillvägagångssätt kan samtidigt ifrågasättas enligt både Bryman (2016) och Kvale och Brinkmann (2014). De framhåller att det inte är säkert att deltagare har förmågan att validera en forskningsanalys, utan att forskaren istället måste lita till sin egen förmåga.

Det andra kriteriet för tillförlitlighet är överförbarhet, i vilket forskare i kvalitativa studier, enligt Bryman (2016), uppmanas att skapa täta beskrivningar. Det innebär att den kontext som studeras beskrivs utförligt. På så vis ges möjligheten att bedöma om studiens resultat är överförbara till andra miljöer eller liknande miljöer vid andra tillfällen. Beskrivningen av kontexten i denna studie har syftat till att i möjligaste mån belysa fritidshemmet, både ur lokal kontext vid intervjuerna, samt i en nationell och en internationell kontext. Bryman (2016) betonar att det ändå kan vara svårt att generalisera i en kvalitativ studie, vilket inte heller har varit avsikten med denna studie.

Det tredje kriteriet är pålitlighet, vilket Bryman (2016) förklarar med innebörden att forskningsprocessen är fullständigt redogjord för. Avsikten har genomgående varit att beskriva studien detaljerat, för att skapa transparens i processens alla delar. Studiens delar har vid olika tillfällen diskuterats dels i dok-

torandgruppen Barn och Unga i skola och samhälle (BUSS), dels i forskningsmiljön Barn och Unga i skola och samhälle (BUSS) vid Mälardalens högskola. Delar av studien har också regelbundet diskuterats i textseminarier i *forskar-skolan kommunikation och relationer som grundläggande för barns lärande* (FoRFa). Vidare har resultatet presenterats vid internationella forskningskonferenser (OMEP, 2017 och EECERA, 2017), där andra personer, doktorander och forskare, har kunnat ge synpunkter. Därigenom kan pålitligheten anses ha stärkts. Ovanstående kan också ha bidragit till att det fjärde kriteriet, möjlighet att styrka och konfirmera, har stärkts. Bryman (2016) framhåller andra forskares kritiska granskning, som ett sätt att öka objektiviteten i forskningsprocessen och slutsatserna. Genom att diskutera resultatet i olika vetenskapliga forum kan det anses att min medvetenhet, avseende min egen påverkan utifrån förförståelse och personliga värderingar har ökat.

5.10 Etiska aspekter

Vetenskapsrådets (2011, 2017) etiska principer har beaktats i hela forskningsprocessen, från planering och genomförande, till tolkning och analys, samt rapportering. Deltagarna informerades, dels skriftligt i missivbrevet (bilaga 1), dels muntligt vid respektive intervjutillfälle, om att deltagandet baserades på frivillighet och att den som önskade avbryta sitt deltagande kunde välja att göra det närsomhelst. Samtliga deltagare gav informerat samtycke till sitt deltagande. Vidare fick de också information om att all data skulle komma att avidentifieras i kommande rapporteringar, samt att materialet endast är avsett att användas i forsknings- och undervisningssyfte. Av informationen framgick också att materialet från intervjuerna kommer att förvaras och hanteras så att inga obehöriga har tillgång till det.

Enligt Kvale och Brinkmann (2009) är intervjuforskning i sig något som genomsyras av etisk problematik. Till exempel eftersom den kunskap som produceras genom intervju är ett resultat av relationen mellan intervjuare och deltagare. Denna relation kräver både en förmåga att åstadkomma en miljö där den intervjuade känner sig trygg i samtalen, samtidigt som den personliga integriteten respekteras. I intervjufasen har stor vikt lagts vid samtalsklimatet, med en medvetenhet om vars och ens enskilda utsatthet. Denna utsatthet beskrivs av exempelvis Frey och Fontana (1991) och Merriam och Tisdell (2016) som tänkbar inför såväl intervjuare som andra deltagare. I denna studie har detta beaktats både avseende att blotta sina åsikter inför mig som intervjuare och avseende eventuell utsatthet inför den egna arbetsgruppen.

Datamaterialet kom att visa på perspektiv som skulle kunna anses kritiska mot arbetsgivare och arbetsplats. Samtidigt framstod dessa perspektiv som viktiga för personalen att belysa. Därför har etiska aspekter särskilt synliggjorts i forskningsprocessen. Utöver konfidentialitetsaspekten (Vetenskapsrådet, 2011, 2017) har utgångspunkten varit att, som Helgesson (2015) skriver,

rapportera ett rättvisande resultat. Detta har beaktats vad gäller att faktiskt åskådliggöra och rapportera det som personalen i denna studie ansåg viktigt vad gäller sin arbetssituation. Inte minst eftersom dessa strukturella mönster i hög grad kan anses styrande för de beslut som fattas vad gäller verksamhetens utförande.

6 Resultat

I detta kapitel redovisas resultatet från de två publikationer (I & II) som ligger till grund för kappan. Det övergripande syftet med denna studie är att utveckla kunskap om fritidspersonals perspektiv på sitt arbete med elevers sociala lärande. Resultatet presenteras utifrån syftet och forskningsfrågor för respektive publikation.

Resultatet visar att fritidspersonalen i denna studie gör samstämmiga beskrivningar av vad som betraktas som betydelsefullt i och för elevers sociala lärande. I analysen av resultatet som presenterats i antologikapitlet (Jonsson, 2017) identifierades fyra teman i personalens perspektiv vad gäller kunskaper och förmågor med betydelse för socialt lärande. Dessa teman är *Trygghet*, *Empati*, *Kommunikation* och *Ansvar*.

I resultatet av analysen inför publikation II, artikeln (Jonsson & Lillvist, re-submitted), framkommer delvis skilda perspektiv bland deltagarna. Vad gäller arbetet med att främja de kunskaper och förmågor som anses viktiga för socialt lärande, uttrycker personalen liknande perspektiv på betydelsefulla arbetssätt. Samtidigt varierar resultatet något vad gäller deras beskrivningar av sina förutsättningar att genomföra det främjande arbetet. De teman som analysen frambringade är *Hur socialt lärande främjas*, *Intentioner i arbetet*, *Utmaningar* och *Pedagogiskt ledarskap* (*How to promote social learning*, *Intentions to promote social learning*, *Challenges* och *Pedagogical leadership*).

I föreliggande kapitel redovisas resultatet utifrån de två publikationerna (I & II), under rubrikerna *Faktorer för socialt lärande* och *Det främjande arbetet ur personalens perspektiv*. Avslutningsvis sammanfattas resultatet.

6.1 Faktorer för socialt lärande

I antologikapitlet (Jonsson, 2017) presenteras resultatet utifrån den första forskningsfrågan: Vilka kunskaper och förmågor betraktar fritidspersonal som betydelsefulla för elever i sitt arbete med socialt lärande i fritidshemmet?. Frågan syftade till att ta reda på personalens perspektiv på *vad* som är viktigt i elevers sociala lärande, vilka kunskaper och förmågor de anser att elever behöver tillägna sig socialt. I resultatet uttalar sig personalen samstämmigt kring dessa kunskaper och förmågor och i detta betonas trygghet. Personalen uttalar

trygghet som en grundläggande förutsättning för det sociala lärandet och betonar denna ur olika aspekter.

Trygghet uttalas dels som en faktor som behöver existera individuellt, inom varje individ, dels som en faktor som ska genomsyra elevgruppen och elevgruppens klimat. Det framhålls också att det sociala lärandet i sig bidrar till trygghet. I nedanstående citat exemplifieras personalens perspektiv på spelet mellan individernas trygghet och det sociala lärandet.

Ja, det leder ju... allting går ju liksom hand i hand på nåt sätt. [...] Om barnen får det här sociala, man lär sig olika, man får olika färdigheter, det i sin tur skapar trygghet...

I den helhet, i vilken det sociala lärandet anses ske, betraktas tryggheten som en betydelsefull faktor. Vidare framhåller personalen trygghet som en grund för elevers lärande och utveckling som helhet, för att skapa goda förutsättningar för lärande i fritidshemmet.

På fritidstid handlar det ju mycket om att skapa förutsättningar för lärande på ett annat sätt. Att skapa en miljö, en trygg, bra miljö för eleverna för att kunna ge dem förutsättningar att kunna lära sig nånting.

Vikten av fritidshemmet som en trygg miljö och som en grund för lärande illustreras i citatet ovan. Denna grund för lärande är återkommande uttalad och tar å ena sidan sin utgångspunkt i det gemensamma, i gruppens klimat och gemensamma samvaro. Att vistas i fritidshem innebär att elever vistas i grupp och det gemensamma är något som personalen lyfter som betydelsefullt för trygghet. Å andra sidan, för att eleverna ska vara trygga tillsammans, betonas det enskilda beteendet som betydelsefullt. Det individuella och det gemensamma sägs hänga samman, i en gemensam växelverkan.

I det sociala lärandet betonar personalen vikten av att eleverna har kunskap om hur det egna beteendet, i ord och handling, påverkar människor som finns omkring en. Om eleverna har kunskap om vad som är rätt och fel, menar personalen att de lättare kan fatta passande beslut i sin samvaro med andra människor. För att detta ska fungera, betonas att eleverna behöver utveckla sin förmåga att förstå hur deras kroppsliga och verbala uttryck tas emot av andra. Därtill anses det också som viktigt att eleverna kan förutse hur dessa uttryck kommer att tas emot och uppfattas av medmänniskor, hur de med sina handlingar påverkar hur andra människor tänker och känner. Citatet nedan är ett exempel på personalens beskrivning av hur det sociala lärandet grundas i hur människor förhåller sig till varandra.

Inte säga dumma saker mot varandra utan vara snälla mot varandra. Visa hänsyn, allt det här med turordning, allting... handlar ju om hur man är mot varandra.

Citatet är även ett exempel på ett uttryck för personalens åsikt om att elevernas gemensamma och individuella trygghet speglas i deras beteenden.

Personalen uttrycker, mer eller mindre direkt, elevernas empatiska förmåga som en faktor för hur beteenden styrs och för att nå trygghet. Den empatiska förmågan framhålls ur ett individuellt perspektiv och betraktas som en betydelsefull faktor för hur elever förhåller sig till varandra. Vikten av att veta hur man är mot varandra, lyfts fram som ett sätt att visa empati. Personalen framhåller, som ovan, att eleverna ska vara snälla mot varandra och att de behöver den empatiska förmågan för att kunna förstå hur de påverkar andra människor. Vidare framhålls empati som en väg till att kunna läsa av andra människors ansiktsuttryck, för att kunna se hur de mår och att sedan agera utifrån det.

Förståelse för varandras olikheter betonas som en betydelsefull del i det sociala lärandet, liksom att eleverna utifrån sin förståelse accepterar varandra så som de är. För att möjliggöra detta, menar personalen att en god självkänsla är viktig. Den anses bidra till att eleven vågar vara sin egen person, samt till att eleven kan känna sig nöjd med sig själv. En god självkänsla anses bli möjlig genom trygghet. Detta uttalas vidare som ett mål med verksamheten, synliggjort i citatet som följer:

Målet är ju den här tryggheten, att varje individ ska ha sin egen trygghet, att vara den den är.

I citatet betonas den individuella tryggheten, vilken sägs ta sin utgångspunkt i individens självkänsla.

Den empatiska förmågan framträder också som en betydelsefull faktor för en god kommunikation mellan eleverna. Förmågan att kommunicera beskrivs dels som en förmåga som är möjlig att utveckla, dels som en förmåga som behöver stöd för att utvecklas på bästa sätt. Personalen uttrycker att de på olika sätt stöttar eller deltar i elevernas kommunikation. Detta förefaller syfta till att eleverna på sikt själva ska kunna använda sig av en god kommunikation i olika situationer och relateras även till att utveckla en praktisk, demokratisk kunskap. Att lyssna och samtala, respektera varandras åsikter och att kunna lösa eventuella konflikter självständigt, framhålls som kommunikativa kunskaper av vikt för socialt lärande.

För att tryggheten ska kunna utvecklas positivt anses det också betydelsefullt att skapa och bibehålla goda relationer till eleverna. Personalen framhåller att det är önskvärt att ägna tid åt var och en av eleverna, för att på så vis skapa en närmare relation till varje individ. Personalen uttrycker sig dels som förebilder för eleverna, dels som någon att känna tillit till. Det senare exemplifieras i nedanstående citat.

Jag tänker att [...] man vill finnas där för barnen. De ska känna trygghet och dom ska ha en meningsfull fritid och jag vill vara den som är där och hjälper

dom kanske och att jag blir en person som dom kanske kommer ihåg när de blir äldre...

Citatet illustrerar även personalens syn på betydelsen av sin egen roll i relation till elevernas lärande och utveckling.

Ur resultatet framkommer ännu en aspekt i det sociala lärandet, som av personalen anses betydelsefull, vilket är förmågan att ta ansvar. Den anses behövlig för att elever ska kunna bidra till att utveckla den gemensamma tryggheten. Personalen framhåller en empatiskt grundad samvaro och kommunikation, som ett resultat av att elever tar sitt ansvar. Dessutom anses individens självkänsla och individuella trygghet stärkas som ett resultat av ansvarstagandet. Ansvarsförmågan är något som personalen uttrycker som en förmåga som utvecklas över tid och som alla elever anses kunna utveckla. I personalens samtal framgår att ansvar är något som förväntas av eleverna, i förhållande till medmänniskor såväl som till den fysiska miljön. Det betraktas till exempel inte vara nog att endast i samtalssituationer kunna beskriva hur man är en bra kompis. För att trygghet och kommunikation ska fungera, menar personalen att eleverna också behöver lära sig att ta ansvar för sina ord och handlingar. Ansvarsförmågan är en förmåga som anses kräva vägledning och som därigenom uttrycks kunna prövas och ökas utifrån den nivå som individerna befinner sig på.

Sammanfattningsvis genomsyrar begreppet trygghet personalens samtal och uttrycks som en grundläggande förutsättning för elevers sociala lärande. Utifrån det uttrycks även den empatiska förmågan och den kommunikativa förmågan, samt ansvarsförmågan som viktiga. I dessa förmågor anses kunskaper om demokrati användbara. Personalen uttrycker också att elever behöver kunskaper om hur ett samtal genomförs, liksom om hur olika sinnesstämningar visar sig i ansiktsuttryck.

Med utgångspunkt i ovanstående, riktas fokus mot resultatet för den andra forskningsfrågan, frågan om vad som enligt personalen framträder som betydelsefullt i arbetet med att främja dessa förmågor.

6.2 Det främjande arbetet ur personalens perspektiv

Precis som i antologikapitlet (Jonsson, 2017), är utgångspunkten för artikeln (Jonsson & Lillvist, resubmitted) personalens perspektiv. I artikeln presenteras resultatet från den andra forskningsfrågan: Vad framträder som betydelsefullt i arbetet med att främja elevers sociala lärande?. Avseende detta talar personalen om särskilda aktiviteter som främjande, så som att delta i olika lagsporter för att utveckla sin förmåga att interagera med andra. Personalen talar också om drama och olika former av lek, styrd och fri, samt betonar samarbetsövningar som ytterligare sätt att främja socialt lärande.

Samtlig deltagande personal uttrycker sig vidare överensstämmande om vikten av att skapa goda relationer till var och en av eleverna. En daglig kontakt genom att uppmärksamma och samtala med var och en uttalas som särskilt betydelsefullt. I följande citat belyses betydelsen av att regelbundet samtala med eleverna i verksamheten:

... det vardagliga samtalet om hur vi behandlar varandra är det viktigaste, att kontinuerligt prata med barnen.

Citatet visar också på personalens beskrivning av samtalet som ett verktyg för att främja relationer och kommunikation både med och mellan elever.

Utöver likheterna i personalens uttalanden om främjande aktiviteter, visar resultatet även samstämmiga utsagor vad gäller de huvudsakliga avsikterna med verksamheten. Det vill säga att låta elevernas intressen och önskningar vara utgångspunkten för verksamheten. Samtliga personalgrupper betonar betydelsen av det sociala lärandet för elevernas hela utveckling och lärande. I förhållande till det anses att varje elevgrupp och dess respektive behov ligger till grund för arbetet. I beskrivningarna synliggörs också personalens perspektiv vad gäller sin egen roll som förebilder, vilket framgår i följande uttalande:

... det är ju också det här att vi kompletterar varandra så himla bra [...] Och det är ju samma, det som vi försöker titta på dom olika barngrupperna som vi har, att där ska vi ju jobba med det här att komplettera varandra, se varandras färdigheter, förmågor, egenskaper, att alla är vi olika. [...] Och det tycker jag är intressant, det här just att vi vuxna naturligt visar på att vi kompletterar varandra. [...] och det här ser ju barnen.

Förvisso visar sig samstämmiga uttalanden i de olika grupperna, men olika utgångspunkter för arbetet framkommer ändå i samtalen, trots att socialt lärande sägs vara kännetecknande för arbetet i fritidshemmet. Å ena sidan artikuleras ett arbetssätt som utgår ifrån socialt lärande, i alla planerade aktiviteter och som avsikt med hela verksamheten. Å andra sidan uttalas att socialt lärande inte är något som särskilt planeras för, vilket får olika förklaringar. En förklaring är beskrivningen av socialt lärande som ett ämne som inte kräver specifika diskussioner, eftersom det gemensamma arbetet, enligt personalen, utgår från en gemensam värdegrund, vilket exemplifieras i nedanstående citat:

Sen tror jag ju på nåt sätt... jag menar just det här med att vi pratar social färdighetsträning, jag vet inte, det brukar vi inte göra. Utan jag tror att det bara finns där. [...] Liksom alla har samma grundtanke i det.

... jag tror inte att man sitter och tänker nu, nu ska vi, nu väljer vi den här verksamheten för att vi ska träna dem i social träning så att säga... ... utan jag tror att det är vårt sätt att jobba. [...] det bara finns där.

Citaten är också exempel på personalens uttryck för att det sociala lärandet inte styrs av någon egen planering, samtidigt som det uttrycks som ständigt närvarande. Personalen framhäver sitt arbete vara baserat på socialt lärande, ett underförstått arbetssätt med utgångspunkt i sitt gemensamma förhållnings-sätt.

Läroplanen anses av samtliga personalgrupper vara grunden för arbetet och sägs styra verksamhetens innehåll. Samtidigt beskrivs förankringen i läroplanen på olika sätt. Ur det ena perspektivet beskrivs den som basen för den grov-planering som görs i början av varje läsår, samt att detta kontinuerligt kontrolleras under verksamhetsåret. Ur det andra perspektivet beskrivs att kopplingen snarare sker i efterhand, under utvärdering och kvalitetsrapportering. Det senare uttalas delvis som en konsekvens av att verksamheten är frivillig, vilket synliggörs i nedanstående citat:

... allting bygger på frivillighet och den stora utmaningen där, det är ju dels ett: att känna att man får tid med att planera upp nånting, det kan väl va en sak men nummer två: det är ju just det att locka dom till att vilja. [...] Du kan inte säga att alla måste vara med, men du kan erbjuda dem. [...] Därför är det inte så lätt att hävda *varför* du gör en aktivitet på förhand, när det egentligen sker efteråt. Vad är kopplingen till läroplanen i den här aktiviteten?

Uttalandet exemplifierar också perspektivet på frivillighet som grund för verksamheten, som enligt personalen innefattar elevens fritid. Sålunda ska verksamheten, enligt personalen, utgå från elevens egen vilja att vara aktiv. Med utgångspunkt i detta framstår det sociala lärandet vara något som pågår mellan eleverna. Därigenom, menar personalen, att det sociala lärandets planering snarare går ut på att skapa arbetsgrupper eller konstellationer utifrån elevers individuella, sociala förmågor. Dessa elevgrupperingar syftar, enligt utsago, till att eleverna ska lära av varandra, utifrån sina olika förmågor. I verksamheten kan aktiviteter erbjudas, samtidigt som svårigheten i att planera aktiviteter som överensstämmer med elevers egna önsknings betonats. Detta anges av personalen som en bidragande orsak till att förankringen av läroplanen sker i efterhand.

I föregående citat uttalas även bristen på tid för planering som en utmaning i arbetet. Tidsbristen är något som flera av deltagarna betonar som försvårande eller hindrande för sitt arbete. Exempelvis understryks att den tid som avsätts för kollegiala diskussioner är begränsad. Det medför, enligt personalen, att diskussionerna i huvudsak får ett praktiskt innehåll, som citatet nedan visar på:

Vi har väl pratat om att vi ska ha mera pedagogiska diskussioner, men oftast är det så mycket annat som tar tid, så tyvärr hamnar det liksom lite utanför hos oss. [...] det är ju mycket det här vardagliga man måste beta av när man sätter sig tillsammans.

Med utgångspunkt i det vardagliga, uttalar personalen också att diskussioner kring socialt lärande framför allt sker när det uppstår konflikter kring vissa elever.

Utmaningar för verksamhetens genomförande relateras i huvudsak till strukturella förutsättningar. Stora elevgrupper anges som den främsta orsaken till försvårande av genomförandet. Bland dem som uttalar svårigheter med stora elevgrupper, anses detta också vara den huvudsakliga orsaken till att inte anordna speciella aktiviteter för socialt lärande. Antalet elever i gruppen är vidare även artikulerat som en faktor som hindrar möjligheterna att i större utsträckning skapa och upprätthålla goda relationer med varje individ, vilket följande citat visar på:

- Det är ju lite frustrerande att man inte hinner, just det här med relation till nån. Jag kan inte säga att jag har en relation med alla i den här gruppen, det har jag inte.

- Nä jag säger ju det, man hinner inte med.

Personalens upplevelse av att inte ha tillräckligt med tid för varje elev uttrycks som en frustration i arbetet. Detta uttalar av flera deltagare som en känsla av otillräcklighet i verksamhetens vardag. Det stora antalet elever i fritidshemsgrupperna beskrivs som på många sätt bidragande till hur verksamheten genomförs. Exempelvis sägs elevantalet medföra att verksamheten måste förläggas utomhus för delar av grupperna, eftersom lokalerna inomhus inte räcker till för alla elever. Till följd av det rikliga elevantalet och att aktiviteter inte kan ordnas på ett önskvärt sätt, uttalar ytterligare en frustration. Den avser personalens yrkeskompetens, vilket framgår av nedanstående citat:

... det är inte så roligt att ha gått tre år på universitetet och känna att du är mer eller mindre en förvaringsgeneral.

Citatet belyser personalens åsikt om att deras yrkesmässiga kompetens inte tillvaratas. Det stora elevantalet anses medföra att verksamheten i huvudsak går ut på att eleverna ska ha en plats att vara på, på bekostnad av genomtänkta aktiviteter. Den yrkesmässiga kompetensen anses också åsidosatt till följd av hur personalen erfar sin roll i organisationen. Personalen beskriver att de ofta måste vikariera för lärare eller annan fritidspersonal vid sjukfrånvaro. De uttrycker att de upplever sig som ”pingpongbollar” vilka ”studsas hit och dit, där det behövs i verksamheten”. Vid dessa tillfällen utblir personalens ordinarie planeringstid, vilket de menar orsakar att fritidshemsverksamheten tvingas bli mer sporadisk. Personalen kallar det för ”korridorplanering”, vilket förklaras med att planeringen sker ostrukturerat, just innan fritidshemsverksamheten tar sin början. Personalen anser att deras yrkesmässiga kompe-

tens därmed inte tillvaratas i fritidshemsverksamheten, utan huvudsyftet påtålas snarare bli att praktiskt genomföra verksamheten under eftermiddagen. Detta medför, ur personalens perspektiv, sämre kvalitet för den verksamhet som erbjuds eleverna. Personalen understryker att det i dessa situationer uppstår ett dilemma. Å ena sidan betraktar de det som självklart att, som de uttrycker det, ”ställa upp” för såväl kollegor som elever. Å andra sidan uttålas att organisationen medför att de samtidigt måste ”stå upp för” sin egen verksamhet och sin profession.

Ovannämnda frustration uttrycks inte av samtliga deltagare. Det framkommer också ett kontrasterande perspektiv, som inte uttrycker några direkta hinder i sin verksamhet. Dessa deltagare påtalar stora elevgrupper och små lokaler som en faktor som påverkar hur de organiserar sitt arbete, men samtidigt är det inte uttryckt som hindrande i genomförandet. Denna grupp ger också uttryck för att de är nöjda med sitt gemensamma arbete, som de understryker som genomtänkt och välplanerat ur perspektivet socialt lärande hos eleverna. Utifrån ovanstående kontrasterande perspektiv visar sig ytterligare en skillnad, vilken rör det uttryckta pedagogiska ledarskapet och rektors roll.

I personalens beskrivningar av sitt arbete med det sociala lärandet, utifrån rådande förutsättningar, framträder en skillnad i beskrivningarna av det pedagogiska ledarskapet. Detta rör framför allt hur personalen återger respektive rektors deltagande i de gemensamma diskussionerna. Den grupp som tydligast uttrycker avsikter och medvetenhet kring det sociala lärandet i sitt arbete, är den grupp i vilken personalen uttrycker att rektor är återkommande delaktig. Gruppen framhåller att rektor är den som bestämmer innehållet i, såväl som leder och deltar i kollegiala diskussioner. Rektors deltagande framhålls i detta som mindre relaterat till det praktiska genomförandet, vilket nedanstående citat belyser:

Ja hon är väl bättre på det, den pedagogiska vägledningen, än kanske lyhörd för faktiska saker som ska genomföras. [...] ... just vad gäller den pedagogiska biten tycker jag hon är bra.

Citatet tydliggör att rektor anses ha rollen som pedagogisk ledare, vilket av personalen uttrycks som något de föredrar och förväntar sig. De andra personalgrupperna är av samma mening vad gäller rektors betydelse för deras arbete. De menar att rektors delaktighet är betydelsefull, men framhåller samtidigt att det inte sker på regelbunden basis, vilket blir tydligt i citatet nedan:

... hon har varit borta lite, så jag kan inte säga att hon har varit med så mycket i år.

Även om citatet visar att rektor inte regelbundet deltar i de kollegiala diskussionerna, uttrycker personalen att rektor ändå ”värnar fritidshemmet”. Samtidigt ger de uttryck för en viss frustration över att inte ha den pedagogiska ledning som önskas.

... rektorn ska vara vår pedagogiska ledare, men är aldrig tillgänglig... [...] Jag tycker att hon står upp för våra frågor, hon vill vara lyhörd. [...] Men hon är aldrig här och det blir en annan femma...

Citatet visar personalens uttryck för svårigheten i att rektor sällan är tillgänglig som pedagogisk ledare, vilket de säger blir problematiskt vad gäller verksamhetens styrning. Ytterligare problematik med detta relateras till att rektor delegerar arbetsuppgifter till medarbetare. Enligt personalen innebär det att de som kollegor blir tvungna att bestämma över varandra, vilket uttalas som försvårande för deras relationer sinsemellan. Det betonas som förekommande särskilt om rektor inte är tydlig i sitt ledarskap och i förväntningarna på verksamhetens genomförande.

6.3 Sammanfattning

Sammanfattningsvis åskådliggör resultatet att den intervjuade fritidshemspersonalen har liknande uppfattningar om *vad* som är viktigt i elevers sociala lärande, liksom om *hur* detta kan främjas på bästa sätt.

Det som av personalen uttalas som viktiga kunskaper i socialt lärande, är kunskap om hur det egna beteendet påverkar medmänniskor, samt kunskap om demokratiska processer. Det anses också viktigt med kunskap om hur samtal går till, för att därigenom kunna lösa konflikter på egen hand. Förmågor som betonas som betydelsefulla är den empatiska förmågan, den kommunikativa förmågan och förmågan att ta ansvar. Som grundläggande förutsättning för det sociala lärandet uttalas trygghet, individuellt och i gruppen.

Ovanstående betonas främjas bäst genom arbetssätt som har fokus på samarbete och kommunikation. Personalen ser sig som förebilder för eleverna och anser att ett aktivt vägledande är till fördel, liksom möjligheten att skapa goda relationer till var och en av eleverna.

Det som skiljer sig åt är dels deras perspektiv på sina strukturella förutsättningar, dels hur de beskriver det pedagogiska ledarskapet från rektor som grund för arbetet. Det är *vad* som i denna studie betraktas som *varför* avseende verksamheten och förklarar *varför* verksamheten, enligt personalen, formas som den gör.

7 Diskussion

I detta kapitel diskuteras resultatet utifrån studiens syfte, att bidra med kunskap om fritidshemspersonals perspektiv på sitt arbete med socialt lärande i fritidshemmet, i relation till tidigare forskning och teoretisk utgångspunkt. I resultatdiskussionen åskådliggörs det bioekologiska systemets olika nivåer, samt begreppen roller, relationer och aktiviteter i mikrosystemet. Diskussionen presenteras under huvudrubrikerna *Kärnan i arbetet med socialt lärande*, *Det främjande arbetet*, *Pedagogiskt ledarskap* och *Sammanfattande reflektion och didaktiska implikationer*. Därpå följer en metoddiskussion, varpå kapitlet avslutas med en presentation av studiens kunskapsbidrag och ett förslag till fortsatt forskning utifrån studiens bidrag.

7.1 Kärnan i arbetet med socialt lärande

De kunskaper och förmågor som av personalgrupperna uttalas som betydelsefulla för det sociala lärandet rör empati, kommunikation och ansvar. Personalen betonar också trygghet som en grundläggande förutsättning för elevers sociala lärande. Dessa faktorer tolkas som kärnan i arbetet med socialt lärande och kan relateras till de proximala processerna i det bioekologiska systemet (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Individernas gemensamma trygghet finns i den gemensamma kontexten och är avhängig både den individuella tryggheten, att var och en har en empatisk förmåga, samt att de kommunicerar och agerar på ett, gentemot varandra, ansvarsfullt sätt. Det är, enligt personalen, genom detta som tryggheten utvecklas. Denna uttalade växelverkan understryker interaktionen mellan de olika faktorerna i fritidshemsgruppen (mikrosystemet), inklusive individen. En interaktion som av Bronfenbrenner och Evans (2000) betonas som motor för utvecklingen.

I det bioekologiska systemet (Bronfenbrenner, 1979) förklaras begreppet roller som beteenden och förväntningar på en individ, förknippade med dennes plats i samhället. I resultatet framträder personalens förväntningar vad gäller elevernas beteenden, vilket kan tolkas som roller i fritidshemmet. Personalen förväntar sig att eleverna ska utveckla och visa empati (roll), i samvaro och kommunikation. En ytterligare roll som framträder i resultatet avser personalens uttalade förväntning på elevernas utveckling av ansvarsförmåga. Ansvarstagandet kommer att påverka hur varje enskild elev betar sig och därmed

påverkar andra elevers tankar och känslor, samt därigenom följaktigt responderande beteende.

Kommunikation betraktas som en process med ett, av personalen uttalat, långsiktigt mål avseende utveckling. Därigenom är tolkningen, ur ett bioekologiskt perspektiv, att det är en aktivitet som har stor möjlighet inverka på elevernas lärande och utveckling.

Kommunikation och ansvar är de förmågor som personalen anser vara i störst behov av vägledning för att kunna utvecklas. Det är också i arbetet med dessa förmågor som personalen ger uttryck för att, med sitt stöd, kunna bidra mest till elevers positiva utveckling. Detta står i viss mån i kontrast till tidigare forskning som visar att personalen inte anser sig behövliga i processer av socialt lärande och i stället håller sig i bakgrunden (Haglund, 2015; Palsdóttir, 2014). Samtidigt bör det beaktas att denna studie är en intervjustudie. Därför är resultatet av personalens samtal inte helt jämförbart med resultatet av studier som genomförts med observationer, oavsett om de kombinerats med intervjuer eller inte. I denna studie betonar personalen såväl relationen till eleverna som en viktig faktor för socialt lärande, som den kommunikation som de själva har med eleverna i den dagliga verksamheten. Att de betraktar sig själva som förebilder för eleverna åskådliggör också deras perspektiv på betydelsen av sin egen roll i elevernas sociala lärandeprocess. Ur ovanstående roller och aktiviteter utvecklas enligt Bronfenbrenner (1979) interpersonella strukturer och mellan eleverna i fritidshemmet uppstår därur relationer. Personalens accentuering av relationen till varje elev, kan ur det bioekologiska perspektivet betraktas som ett uttryck för delade dyader och den önskvärda möjligheten att utveckla primära dyader till var och en. Personalens beskrivningar av sin egen roll som förebild och vägledare, kan vidare tolkas som den av Bronfenbrenner beskrivna maktbalansen, där den ena parten har större inverkan på relationen än den andra.

Elevers ansvarsförmåga betraktas av personalen som betydelsefull i det sociala lärandet, vilket är ett nytt resultat jämfört med tidigare forskning (ex. Lillvist m.fl., 2009). I några av de deltagande personalgrupperna uttrycktes vidare att läroplanen antingen inte berörde fritidshemmet i särskilt stor utsträckning, eller att de snarare i efterhand gjorde kopplingen till läroplanen. Trots detta framträder ansvar som en betydelsefull komponent, vilket direkt kan relateras till läroplanen LGR11 (Skolverket, 2016). Där är ansvar tydligt uttryckt som en eftersträvtansvärd förmåga. Kanske kan det i dessa tre grupper vara så att den medvetna förankringen i läroplanen faktiskt är låg. Tanken om ansvar kan därmed tolkas som ett resultat av vad exempelvis Haglund (2016) och Rohlin (2000) belyser som det traditionella arbetet i fritidshemmet. I det är gruppen och det gemensamma i centrum och därigenom ansvaret för medmänniskor. Det kan också relateras till Bronfenbrenner och Evans' (2000) beskrivning av omsorg som ett sätt att agera för andra människors välbefinnande. Samtidigt, även om uppdraget i fritidshemmet har genomgått en fokusförskjutning, från omsorg till kunskap (ex. Hjalmarsson m.fl., 2017; Närvänen &

Elvstrand, 2014) har inte omsorgsperspektivet försvunnit ur styrdokumentet. Omsorg uttrycks fortfarande som en viktig aspekt för verksamheten (Skolverket, 2016). Det skulle också kunna vara en förklaring till att det fortfarande värnas i det dagliga arbetet, av personalen i denna studie uttryckt som elevernas ansvar för varandra, även om det kontrasterar till de uttalanden som fjärrmar verksamheten från läroplanen. Tvetydigheten synliggör vikten av att tydliggöra sitt gemensamma uppdrag, vilket skulle kunna ge verksamheten den förankring i läroplanen som borde vara självklar.

7.2 Det främjande arbetet

I resultatet framträder personalens perspektiv på det praktiska arbetet med elevers sociala lärande på skilda sätt. Även om personalgrupperna visar samstämmig syn på vad som är viktigt att lära och hur detta lärande främjas, visar sig olika syn på det didaktiskt reflekterade arbetet. Dessa synsätt relaterar till hur personalen talar om arbetet ur olika aspekter: planering, kollegiala samtal och utmaningar. Nedan diskuteras först var och en av dessa och avslutningsvis belyses hur de berör den gemensamma nämnaren: pedagogiskt ledarskap.

7.2.1 Planerat eller inte?

Det sociala lärandet beskrivs av personalen delvis som ett lärande utan specifik planering. Planeringen jämförs istället med att personalen skapar arbetsgrupper där eleverna kan stötta varandra utifrån sina individuella styrkor och svagheter. Det kan relateras till tidigare forskning (Haglund, 2015; Lager, 2015; Palsdottir, 2014) som belyser det sociala lärandet som förväntat men oplanerat. Haglund (2015) framhåller att fritidspersonal inte ser sig som avgörande för det sociala lärande som sker mellan elever, något som också betonas i en studie av Palsdottir (2014).

I denna studie kan personalens utsagor angående sitt arbetssätt ändå tolkas som om de anser sig betydelsefulla för elevers sociala lärande, genom att de betraktar sig som förebilder i detta lärande. Visserligen uttalar de att de inte planerar för det sociala lärandet hos eleverna, vilket delvis motiveras utifrån perspektivet förhållningssätt. Genom sitt gemensamma förhållningssätt menar de emellertid att de gör likadant i sitt arbete, utifrån en gemensam tanke om värdegrunden. Detta är en ståndpunkt som kan bli problematisk i praktiken, eftersom den medför att arbetet kan komma att grunda sig på antaganden om hur kollegorna tänker. Om de gemensamma visionerna är grunden för vad som möjliggörs i verksamheten (Närvänen & Elvstrand, 2014) krävs det också att fritidspersonalen regelbundet reflekterar tillsammans, för att visionerna ska bli synliga. Genom diskussioner skulle personalen inte bara medvetandegöras. De skulle även få möjlighet att utveckla sitt gemensamma arbete och de möjligheter som skapas för elever att lära socialt.

Ytterligare en förklaring till att inte planera för sociala lärandeaktiviteter, uttrycks genom det att verksamheten utgår från frivillighet. Elevens fria val är något som hålls högt av personalen. Det kan därmed antas betyda att aktiviteter som främjar socialt lärande inte anses vara aktiviteter som uppskattas och önskas av eleverna. Med frivilligheten som utgångspunkt, uppenbarar sig således en risk att aktiviteterna uteblir helt. Det kan i sin tur medföra att eleverna utlämnas åt sig själva i det sociala lärandet, så som beskrivits i tidigare studier (ex.Haglund, 2016; Palsdottir, 2014). Det kan också medföra att den betydelsefulla återkoppling som behövs för att eleven ska förstå sin del i gruppkontexten (Bronfenbrenner, 1979; Kowalski, 2007; Saracho & Spodek, 2007b, 2007a) uteblir. Med utgångspunkt i att det sociala lärandet i fritidshemmet innebär att elever lär sig att fungera i grupper av olika storlek (Saracho & Spodek, 2007a) skulle fokus kunna flyttas från aktiviteter till interaktion. Aktiviteter som är önskade av eleverna, behöver inte utesluta personalens avsikter och deltagande. Sådana aktiviteter kan dessutom bidra till elevers känsla av både inflytande över och meningsfullhet (Kowalski, 2007) i sin vistelse i fritidshemmet. Emellertid indikerar detta också att personalen behöver diskutera *vad* socialt lärande innebär och vilken den gemensamma ståndpunkten är. Först då kan det sociala lärandet verkligen främjas, när den gemensamma grunden är tydlig och reflekterad.

I det bioekologiska perspektivet (Bronfenbrenner, 1979) definieras, som tidigare sagt, aktivitet som en process, med ett mål och med kontinuitet, vilket även är det som sägs ha störst påverkan på individens utveckling. Med utgångspunkt i det kan kollegiala diskussioner om socialt lärande ges ytterligare en dimension. Därigenom finns en möjlighet att betrakta det vardagliga ur en didaktisk synvinkel, utifrån de processer som både pågår och som är möjliga i fritidshemmets verksamhet.

7.2.2 Samtala om det sociala lärandet?

I ovanstående resultatdiskussion har vikten av att kollegiet samtalar om sitt gemensamma arbete, avseende elevers sociala lärande, varit en återkommande synpunkt. Detta framhålls också av Närvänen och Elvstrand (2014), som betonar att en gemensam vision är en viktig del av det lärande som är möjligt i fritidshemsverksamheten. Resultatet visar emellertid att just de gemensamma samtalen inte är självklara. Ett resultat som förvånar är att personalen ger uttryck för att de inte behöver samtala om det sociala lärandet hos eleverna. De menar istället att deras gemensamma grundtanke innebär att de agerar likadant i olika situationer. Den gemensamma värdegrunden kan därmed tolkas vara antagen som underförstådd. Precis som vad gäller aktiviteter kan det innebära en viss problematik. Det kan inte med självklarhet antas att värdegrunden är delad eller att synen på vad som främjar det sociala lärandet är densamma hos

samtliga. Dessutom medför synsättet en risk att arbetet stagnerar, om det gemensamma görandet inte regelbundet reflekteras kring.

Resultatet visar att personalen betraktar kommunikation och kommunikationsförmåga som betydelsefullt i elevers sociala lärande. De anser sig värna elevernas kommunikation, för att främja elevernas förståelse för varandras olikheter. På samma sätt skulle personalens egen kommunikation kunna förväntas ansedd som bidragande till kollegial förståelse för det gemensamma arbetet. Det motsägs emellertid av deras uttryck för att inte behöva samtala om det sociala lärandet.

I den gemensamma kontexten som fritidshemsgruppen utgör, finns det hos personalen ett önskvärt beteende för eleverna. Enligt Saracho och Spodek (2007c) innefattar det den sociala kontextens förväntningar, vilket av personalen i denna studie uttalas som att eleverna ska lära sig att vistas i en grupp. Enligt resultatet vill det säga att visa hänsyn, att inte knuffas, att ta tur i samtal och andra situationer. Det kan också vidare tolkas som ett beteende förväntat av en individ som är delaktig i det gemensamma samhället.

Regelbundna diskussioner kan bidra till personalens samsyn och medvetenhet om socialt lärande (Närvänen & Elvstrand, 2014). Därigenom kan också ett fördjupat tänkande kring elevers förutsättningar till socialt lärande möjliggöras. Det i sin tur skapar förutsättningar för att beakta och planera aktiviteter som utmanar interaktionen mellan eleverna. Därmed kunde komplexiteten i relationerna öka, vilket enligt Bronfenbrenner och Morris (1998) är en motor för utveckling och lärande. Emellertid visar personalens beskrivningar att de strukturella förutsättningarna (exosystemet) i vissa fall medför att det endast är diskussioner av mer praktisk karaktär som möjliggörs och prioriteras. Hur detta påverkar förutsättningarna för socialt lärande är då frågan, eftersom det är tänkbart att möjligheten att se förbi elevernas förväntade och faktiska beteenden minskar. När fokus hamnar på det praktiska finns det en risk att diskussionerna inte fördjupas, vilket i så fall också kan medföra att vikten av att planera för socialt lärande inte synliggörs. Om ett didaktiskt perspektiv inte intas är det inte självklart att förutsättningen för elevers sociala och kognitiva utveckling beaktas. Därmed påverkas även elevers övergripande lärande och kunskapsutveckling negativt (Gauvain, 2007; Tallberg Broman m.fl., 2015).

7.2.3 Utmaningar i vardagen

Resultatet åskådliggör likaså att vardagen i fritidshemmet kan vara fylld av utmaningar för verksamhetens genomförande, vilket är ett resultat som tidigare forskning och granskningsrapporter också visar (ex. Andersson, 2014; Haglund, 2016; Skolinspektionen, 2018). I förhållande till de skillnader som tidigare nämnts, är utmaningarna som personalen uttrycker särskilt intressanta att belysa.

I de personalgrupper där arbetet med det sociala lärandet hos elever är mindre planerat och reflekterat, framträder de upplevda svårigheterna i verksamheten tydligare. Utöver det att man inte anser det nödvändigt att planera det sociala lärandet, uttalas också en förklaring genom att de strukturella förutsättningarna försvårar arbetet. Till skillnad från hur Lager (2015) skriver om det sociala lärandet som det enda som är möjligt att följa på grund av de stora elevgrupperna, framträder här istället bilden av att det sociala lärandet lämnas därhän på grund av dessa. Haglund (2016) framhåller att det kan finnas en vits med att betrakta barns lek utifrån och barn behöver ges tillfälle att pröva sina sociala förmågor (Saracho & Spodek, 2007b). Detta förutsätter emellertid att de vuxna finns tillgängliga, att det är ett *medvetet* val att vara perifer. Positioneringen behöver inte vara problematisk i sig, men om den uppkommer till följd av de strukturella förutsättningarna, så som resultatet i denna studie visar, kan den vara det. Stora elevgrupper i kombination med små lokaler sägs till exempel också omöjliggöra aktiviteter där personalen kan arbeta tillsammans med färre barn åt gången. De stora elevgrupperna anges också som en anledning till att inte hinna med att möta varje individ kontinuerligt, vilket skapar såväl frustration som en känsla av otillräcklighet hos personalen. Något som utifrån beskrivningarna ytterligare kan tolkas som en motsägelse till personalens tanke om hur arbetet borde göras. Det som framkommer i personalens samtal om planering av verksamheten för socialt lärande, kan å ena sidan härledas till exosystemet, utifrån det att de strukturella förutsättningarna till viss del utgör hinder för planeringstid. Det är också möjligt att betrakta perspektivet på samtal om planering för socialt lärande som delar av makrosystemet, då det representerar personalens antaganden och tolkning av sitt uppdrag. Utifrån den kultur eller kulturella ritning (Bronfenbrenner, 1979) för fritidshemmet, har dessa attityder skapats i personalens mikrosystem. I detta är kronosystemet, det vill säga tiden, också en faktor som kan tänkas ha och ha haft betydelse.

Emellertid visar resultatet även beskrivningar av en verksamhet, där det sociala lärandet är både reflekterat och planerat. Några talar om det sociala lärandet som ständigt närvarande, men utifrån ett annat perspektiv. Där framställs läroplanen som utgångspunkten för verksamhetens grovplanering och personalen beskriver syftet med alla aktiviteter som interaktionsfrämjande. Dessa talar också om ett kollegialt lärande genom sina gemensamma diskussioner i personalgruppen. Vad som är intressant är att denna personalgrupp inte beskriver andra strukturella förutsättningar än de övriga. De berättar också om stora elevgrupper och icke ändamålsenliga lokaler. Skillnaden framträder däremot i hur de betraktar de strukturella förutsättningarna. De uttrycks inte som hinder så som i de andra tre grupperna. Istället framstår tydlig struktur och planering som strategier för att klara verksamheten, trots de strukturella förutsättningarna.

Det förefaller alltså som om den personalgrupp i vilken elevers sociala lärande är synliggjort som syfte med verksamheten, upplever det mindre problematiskt att arbeta med. Personalen i denna grupp uttrycker sig också mer nöjda med den verksamhet de erbjuder eleverna och talar inte om svårigheter eller brister, så som de andra. Det kan tänkas att de i större utsträckning realiserar läroplanens mål, då verksamheten framställs som förankrad i denna redan från början. Läroplanen tillåts vara ett levande dokument istället för ett verktyg för efterhandskonstruktion. Denna personalgrupp återger vidare en bild av sig själva som ständigt aktiva deltagare tillsammans med eleverna i verksamheten och uttrycker inte frustration över att inte räcka till, som de andra grupperna.

Övannämnda perspektiv visar en skillnad mellan personalens beskrivningar av de kollegiala samtalen med fokus på elevernas sociala lärande. De kollegiala samtalen framhålls som antingen kontinuerliga eller bristfälliga. I den grupp där personalen säger att de samtalar om sitt gemensamma arbete med socialt lärande finns en gemensam vision. En gemensam vision har enligt Närvänen och Elvstrand (2014) betydelse för vilket lärande som möjliggörs i fritidshemmet. I resultatet framträder att personalens vision bidrar med medvetenhet om det sociala lärandet och till att synliggöra det gemensamma arbetet. Det kan i sin tur vara bidragande till att understödja personalens känsla av att göra ett bra arbete. Detta åskådliggör de kollegiala samtals betydelse också för hur verksamheten i fritidshemmet möjliggörs. Personalens mikrosystem, som utgörs av arbetslaget, där diskussioner och planering kring socialt lärande äger rum, är också relaterat till mesosystemet, kommunikationen med andra mikrosystem. Detta utgörs av den kommunikation som sker mellan olika arbetslag eller mellan arbetslag och rektor, genom de pedagogiska diskussionerna. Hur de pedagogiska diskussionerna möjliggörs och genomförs, kan av personalens utsagor relateras till strukturella förutsättningar och lokal policy (exosystem). Förutsättningarna och regelbundenheten för kollegiala samtal framträder på skilda sätt i de olika personalgrupperna. Det för blicken vidare till ansvaret för dessa samtal, utifrån det pedagogiska ledarskapet, något som också framträder på skilda sätt i resultatet.

7.3 Pedagogiskt ledarskap

Utöver personalens beskrivningar av de gemensamma samtalen, synliggörs ytterligare en skillnad mellan de två perspektiven, det pedagogiska ledarskapet. I samtliga grupper uttrycker man att en delaktig och närvarande rektor spelar roll för verksamheten, liksom att en rektor som förstår fritidshemmets verksamhet är att föredra, vilket är en likhet. Det är däremot i beskrivningarna av det pedagogiska ledarskapet som det framträder finns en skillnad.

Några grupper ger uttryck för att de inte har så mycket eller regelbundet deltagande av sin rektor. I dessa är arbetet med det sociala lärandet inte lika

tydligt uttalat som i den personalgrupp vars beskrivning kontrasterar. Där beskrivs istället att rektor i mycket stor utsträckning leder och deltar i deras kollegiala möten. De betonar vidare att deras rektor, i sin roll som pedagogisk ledare, har stor betydelse för deras arbete. Det är också i denna grupp som resultatet genomgående skiljer sig åt, vad gäller hur man talar om arbetet med det sociala lärandet hos eleverna, liksom hur verksamheten upplevs som hanterbar och ändamålsenlig.

Ur ovanstående framträder att det pedagogiska ledarskapet från rektor har stor inverkan på hur verksamheten utformas i praktiken. Den personalgrupp som regelbundet leds av rektor i didaktiska diskussioner, uttrycker i större utsträckning att de samtalar om och planerar medvetet för det sociala lärandet i verksamheten. Resultatet i denna studie visar därmed att den pedagogiska ledaren har betydelse för vilken typ av diskussioner som förs och vilka diskussioner som ges utrymme. Betraktat ur ett bioekologiskt perspektiv, kan rektors roll även relateras till personalgruppens mikrosystem och den som av Bronfenbrenner (1979) beskrivs som vägledare. Om det kollegiala lärandet inte har någon riktning, finns det en risk att diskussionerna blir mer praktiskt inriktade. Om rektor däremot deltar och aktivt tar rollen som vägledare i det kollegiala lärandet och leder diskussionerna även innehållsmässigt, bidrar det till möjlig samsyn i arbetet.

Det pekar på att rektor behöver vara delaktig i planering och styrning av de kollegiala samtalen. Detta för att samtalen ska få ett annat innehåll än endast praktiska diskussioner, vilket också tydliggjorts av Skolinspektionen (2018). Emellertid, om den pedagogiska ledaren inte har en vision av fritidshemsverksamheten finns det likväl en risk att diskussionerna inte ges ett didaktiskt innehåll. Det kan i så fall påverka hur verksamhetens utveckling och utformning möjliggörs.

Ovanstående klargör ytterligare vikten av att fritidshemsverksamhetens innehåll och förutsättningar diskuteras på såväl ledningsnivå, som på kommunal och nationell nivå (Haglund, 2015; Skolinspektionen, 2018).

7.4 Sammanfattande reflektion och didaktiska implikationer

Utgångspunkten för denna studie är att belysa personalens perspektiv på sitt arbete med socialt lärande. I detta vill jag särskilt betona att avsikten inte är att framställa brister i verksamheten som en följd av hur personalen beskriver sitt arbete. Med utgångspunkt i den bioekologiska systemteorin (Bronfenbrenner, 2005) är avsikten att försöka förstå vad som formar verksamheten, avseende hur personalen beskriver sitt arbete med elevers sociala lärande. Det har varit en strävan att utifrån det reflektera över vad miljön och förutsättningarna i fritidshemmet, kan ha för effekter på möjligt socialt lärande i fritidshemmet.

Miljöns förutsättningar bidrar enligt Bronfenbrenner och Evans (2000) till vad en människa ges möjlighet att bli till i framtiden, vilket i denna studie innebär elevens potentiella blivande, utifrån de förutsättningar som finns i fritidshemmet.

Med det bioekologiska systemet som utgångspunkt för arbetet med socialt lärande i fritidshemmet, framträder systemets samtliga delar som påverkansfaktorer för verksamhetens utformning genom resultatet. Hur personalen i denna studie beskriver att de tolkar och integrerar läroplanen (makrosystemet) i verksamhetens utformning skiljer sig åt, men framträder ändå i samtliga personalgrupper. De strukturella förutsättningarna (exosystemet) har enligt personalens beskrivningar stor påverkan på hur de har möjlighet att planera för det sociala lärandet. Interaktionen mellan elever, elever och personal, personalen sinsemellan och mellan ledning och personal (mesosystemet) kan också tolkas som påverkansfaktorer för verksamheten vad gäller socialt lärande. Nämnade delar av det bioekologiska systemet påverkar därmed fritidshemsgruppen (mikrosystemet) mer eller mindre direkt. I personalens beskrivningar har även tiden (kronosystemet) betydelse för elevens utveckling. Exempelvis förväntas vissa förmågor (ansvar, kommunikation) behöva tid för att utvecklas. Utifrån mikrosystemet framträder även delarna roller, relationer och aktiviteter som i personalens samtal uttrycks dels som viktiga, dels som möjliga.

De förmågor som personalen menar att eleverna behöver utveckla, kan ur det bioekologiska systemet betraktas som mikrosystemets roller. Förmågorna hänger samman med de förväntningar och beteenden som förknippas med fritidshemsgruppen och som framträder i personalens beskrivningar.

Personalen betonar relationen till eleverna vad gäller det sociala lärandet och betraktar sig dels som förebilder, dels som vägledare, för att utveckla ovannämnda roller. De framhåller sina relationer till eleverna, vilka ur det bioekologiska perspektivet tolkas som delade dyader (Bronfenbrenner, 1979). I de delade dyaderna kan det enligt personalens uttalanden, vidare antas att de har större påverkan på elevens beteende än tvärtom. Detta kan ur det teoretiska perspektivet även antas vara en positiv påverkan, utifrån personalens uttryck av sig själva som förebilder. Personalen uttrycker också en önskan om att kunna vara en person som eleverna minns i framtiden. Personalens beskrivningar kan därigenom tolkas som primära dyader (Bronfenbrenner, 1979), i vilka en individ reglerar sitt beteende utifrån vad andra anser om det, utifrån ömsesidigt positiva känslor.

Det kan samtidigt innebära en problematik i relationsskapandet, med anledning av de utmaningar som personalen beskriver i verksamheten. De menar att stora elevgrupper medför att möjligheten att knyta an till var och en av eleverna minskar, vilket också medför att eleverna i större utsträckning lämnas åt sig själva i sina relationer och sitt relationsskapande. Därigenom finns det en möjlighet att primära dyader visserligen skapas mellan eleverna, men utifrån den brist på vägledning som föreligger, skulle deras beteenden likväl kunna utvecklas negativt.

I Bronfenbrenners (1979) beskrivning av mikrosystemet beskrivs aktiviteter som processer, i vilka kontinuitet och målstyrning har stor betydelse för vilken typ av lärande och utveckling som tar form. I resultatet framkommer att det i större utsträckning inte planeras för särskilda aktiviteter med socialt lärande som mål. Emellertid betonar personalen vikten av kontinuerliga samtal med eleverna som verktyg för både lärande och relationsskapande. Dessa samtal kan ur ett bioekologiskt perspektiv också betraktas som aktivitet.

Vad som också är intressant är hur det bioekologiska systemets faktorer kan påverka de proximala processerna i individernas och gruppens mikrosystem (Bronfenbrenner & Morris, 1998). De proximala processerna är vad som anses som mest betydelsefulla vad gäller individens utveckling. I de proximala processerna i fritidshemmet innefattas förutom varje individ med sina egenskaper som utgångspunkt, relationerna mellan individerna i gruppen, interaktionen mellan dem och den kontext de befinner sig i, samt tiden för respektive process. Som avgörande för den sociala utvecklingen som kan möjliggöras i de proximala processerna, framhålls kontinuitet (Bronfenbrenner & Evans, 2000) i rutiner och struktur.

I de proximala processerna är relationen mellan deltagarna betydelsefulla, vilket också är något som framhålls av fritidspersonalen i denna studie. Där betonas både relationen mellan eleverna, genom deras förväntade beteende gentemot varandra, och personalens relation till eleverna. Det är i ömsesidigheten av dessa relationer som elevernas sociala utveckling kan ges möjlighet att resultera i olika kompetenser, bidragande till ett beteende som hjälper var och en att integreras i samhället (Bronfenbrenner & Evans, 2000). Väsentligt för detta är kontinuitet, i aktiviteter och samspel. Det är emellertid diskontinuitet som synliggörs genom de utmaningar som några av personalgrupperna framställer. Till följd av stora elevgrupper, menar personalen exempelvis att de inte har tid för det relationsskapande som de anser vara viktigt. Det medför att eleverna i större utsträckning lämnas att själva ansvara för sina relationer. Det sociala lärandet pågår hela tiden (Ogden, 2006) men vad som blir resultatet av det beror på vilken respons det får (Saracho & Spodek, 2007b, 2007a). Med medveten vägledning av fritidshemmets personal kan elevernas sociala lärande främjas och individernas välbefinnande ökas. Det försvåras delvis genom verksamhetens strukturella förutsättningar och frågan är vad som blir resultatet av detta, det vill säga vilket socialt lärande som möjliggörs.

Vidare är bristen på planeringstid något som direkt påverkar kontinuiteten i verksamheten, eftersom den medför att personalen i större utsträckning måste agera oplanerat och att verksamheten därmed blir mer eller mindre oförutsägbar. Den diskontinuitet som uppstår genom oförutsägbarheten skulle kunna vara en faktor som motverkar elevernas positiva utveckling.

Kontexten är en av de proximala processernas beståndsdelar och vad gäller fritidshemmets kontext, är de stora elevgrupperna något som kan relateras även till detta. Bronfenbrenner och Evans (2000) pekar på trängsel och buller, som negativa påverkansfaktorer vad gäller relationer som är socialt stöttande.

Det finns sannolikt risk för såväl trängsel, med tanke på icke ändamålsenliga lokaler, som buller, ett stort antal barn vistas i samma lokal samtidigt, i fritidshemmets kontext. Personalen i denna studie berör exempelvis trångboddheten och beskriver lösningar med att använda sig av fritidshemmets utemiljö. Det i sin tur kan tänkas medföra en viss diskontinuitet, vilket också visar på verksamhetens komplexitet.

Det blir genom det bioekologiska systemet tydligt att de faktorer som av personalen betraktas som betydelsefulla, som trygghet, kommunikation och ansvar, är faktorer som främjas av kontinuitet i de proximala processerna. Personalens beskrivningar synliggör interaktionens betydelse, vilket jag tolkar som det bioekologiska systemets kännetecken. De uttalade utmaningarna visar emellertid också på risken att arbetet med elevers sociala lärande inte får tillräckliga förutsättningar. Detta skulle i så fall kunna tolkas som att de strukturella förutsättningarna ger didaktiska konsekvenser, det vill säga att verksamheten blir sporadisk snarare än didaktiskt medveten.

Det kan tyckas enkelt att påtala eventuella negativa effekter, utifrån de förutsättningar och upplevda svårigheter som framträder i resultatet. Emellertid, eftersom resultatet visar skillnader mellan grupperna och därigenom även visar exempel på personalens beskrivningar av fritidshemsverksamhet som fungerande, går det naturligtvis att belysa dessa som goda exempel. Enligt resultatet i denna studie synliggör personalens utsagor att en regelbundenhet i kollegiala samtal, under ledning av rektor och med ett tydligt didaktiskt innehåll, bidrar till en verksamhetens förankring i läroplanen. De kollegiala samtalen kan tolkas som proximala processer, av Bronfenbrenner och Evans (2000) betonade som mest betydelsefulla påverkansfaktorer i mikrosystemet. I denna personalgrupp kan det därigenom även tolkas som att det finns goda förutsättningar för en gemensam utveckling, som i sin tur kan antas ha betydelse för hur verksamheten utformas. Det är också till följd av de kollegiala samtalen som verksamheten tycks mer tillfredsställande enligt personalen och i högre grad förankrad i läroplanen.

Sammanfattningsvis kan det kanske sägas att personalens perspektiv är avgörande för hur verksamheten utformas och genomförs, då deras perspektiv avgör vilka möjligheter för lärande som skapas. De kollegiala samtalen framträder som betydelsefulla för hur personal i denna studie talar om verksamheten och möjligheterna i arbetet med socialt lärande. Dessa samtal kan härledas till personalens diskussioner om den pedagogiska ledning som erhålls. Därför vill jag slutligen betona betydelsen av den delaktiga pedagogiska ledaren, som kan bidra till det perspektiv som personalen har på sitt arbete, vilket också på sikt bidrar till elevers möjligheter till socialt lärande.

7.5 Metoddiskussion

I detta avsnitt diskuteras tänkbara begränsningar i studien, med utgångspunkt i de metodologiska val som gjorts i arbetsprocessen.

Förhoppningen är att gruppintervjuerna varit till fördel för personalen i deras kommande arbete, genom att stärka den gemensamma grunden. Förvisso är det inte möjligt att helt säkert veta om alla deltagare verkligen uttryckte sig utifrån sin egen uppfattning eller om någonting i samtalsmiljön medförde att någon höll tillbaka sina åsikter. På samma sätt som interaktionen och dynamiken i ett gruppsamtal kan vara till fördel för att föra fram sina synpunkter, kan densamma i värsta fall hindra eller hämma deltagare. På så vis skulle enskilda intervjuer ha kunnat ge en annan bild av verksamheten i de undersökta fritidshemmen. Samtidigt skulle det inte på samma sätt ha givit deltagarna möjlighet att utveckla sitt gemensamma tänkande kring verksamheten, vilket var ett syfte med att använda gruppintervju som datainsamlingsmetod. Detta eftersom det kollegiala lärandet är av betydelse för att utveckla verksamheter. Det kan som exempelvis Assarsson (2015) betonar, ha positiva effekter på hur verksamheten utformas. Detta framhålls även av Fischer (2013), som också understryker att det kan ta tid att förändra människors tänkande. Intervjuerna genomfördes vid enskilda tillfällen och kan å ena sidan betraktas som kollegialt lärande. Å andra sidan, utifrån tidsaspekten är det möjligt att personalens tankar inte fick tillräckligt med tid till att förändras under intervjuerna. Däremot finns möjligheten att personalen fortsatte samtalen på sin gemensamma tid, vilket i så fall skulle kunna bidra till kollegialt lärande.

Då intervjuerna betraktas som mellanmänniskliga situationer, med betydelsen att interaktionen mellan deltagarna i respektive intervju också hade betydelse för vad som framkom, fanns en medveten och aktiv tanke om att hålla ett gott samtalsklimat. I de samtal som fördes föreföll klimatet gott och alla deltagare i samtliga intervjuer kom till tals vid olika tillfällen. Förvisso kan det tänkas att några talade mer än andra, men enligt min uppfattning var det ändå ett tillåtande klimat för att uttrycka sig. Som intervjuare är det således viktigt att inte bara uppmärksamma och styra riktningen på innehållet i samtalet, utan att också vara observant på dynamiken i gruppen utifrån skiftningar i såväl verbalt som icke-verbalt språk. Det är emellertid inte bara i egenskap av den samtalsstyrande som intervjuarens roll är betydelsefull. Eftersom intervjun är ett samspel mellan alla deltagare är också intervjuaren att betrakta som en deltagare, som därmed också påverkar resultatet. Därför är det också tänkbart att en annan intervjuare skulle ha kunnat få ett annat resultat till följd av dennes subjektiva tolkningar av varje situation och samtal.

Intervju som datainsamlingsmetod innebär att ett fenomen studeras utanför sin kontext (Kvale & Brinkmann, 2015) och den kunskap som kommer ur intervjun är ett resultat av det samtal som intervjun är. Kvale och Brinkmann (2015) framhåller att det inte finns någon samstämmighet vad gäller den kunskap som frambringas, av vissa betraktas den som makrosociologisk utifrån

en kultur eller ett samhälle. Andra, menar de, betraktar den som en studie av en mikromiljö. Emellertid framhåller Kvale och Brinkmann (2015) att också själva intervjun kan anses vara en kontext för kunskapsproduktion och den kunskap som framträder är en produkt av kontexten. Intervjusituationen försätter alla parter, intervjuare och intervjudeltagare, i relation till varandra, vilket medför att vars och ens position påverkar det resultat som kommer ur samtalet. På så vis kan intervjun också antas ge kunskap endast utifrån den interaktion som sker i intervjuns specifika kontext. Det finns enligt Kvale och Brinkmann (2015) ingenting som vare sig bekräftar eller dementerar att intervjupersonernas utsagor stämmer överens med hur de arbetar i praktiken. I denna studie får därför fritidshemsverksamhetens genomförande representeras genom ett uttryck av personalens perspektiv. Samtalen kan inte säkert sägas uttrycka det som deltagarna tycker, utan det som framkommer är kunskap producerad mellan alla deltagare, genom den interaktion och utifrån de roller som tagits i respektive intervju. Även intervjuernas materiella förutsättningar påverkar resultatet (Kvale & Brinkmann, 2015), så som diktafonen på bordet eller rummets utformning. När jag som intervjuare meddelade att jag skulle slå igång inspelningsfunktionen, bidrog det till intervjudeltagarnas åtminstone inledningsvisa medvetenhet om själva apparaten.

Urvalet gjordes i en och samma kommun, vilket kan ha bidragit till att resultatet föll ut som det gjorde. Det kan tänkas att det skulle ha sett annorlunda ut om urvalet innefattat andra kommuner i regionen eller om samtliga 21 deltagare hade kommit ifrån olika kommuner från hela Sverige. Vad som vidare kan ha påverkat resultatet är deltagarnas utbildningsbakgrund. Eftersom urvalet slutligen kom att bli ett bekvämlighetsurval, av de deltagare som fanns tillgängliga, fanns det inte heller möjlighet att välja utbildade fritidspedagoger eller motsvarande. Visserligen fanns såväl fritidspedagoger som tidigarelärare representerade i personalgrupperna, men även barnskötare och förskollärare ingick i urvalet, vilka alla gav uttryck för en stor yrkesstolthet. Emellertid skulle ett urval bestående av enbart fritidspedagoger och tidigarelärare med inriktning fritidshem kanske ha gett ett annat resultat. Det är också möjligt att det fanns spänningar mellan dessa yrkesgrupper inom respektive personalgrupp, även om det inte var något som framträdde under samtalen. Sådana spänningar kan i så fall också ha påverkat resultatet.

I analysen antogs ett abduktivt förfaringssätt, genom vilket datamaterialet betraktades växelvis genom det teoretiska perspektivet och utifrån tidigare forskning. Å ena sidan har detta tillvägagångssätt bidragit till att resultatet inte har anpassats efter teorin. Det vill säga att jag i analysen inte enbart har letat efter teoretiska begrepp och därmed sett det som jag letat efter. Samtidigt finns det en risk att det objektiva betraktandet ändå är färgat av min subjektiva förståelse och att analysen på så vis anpassats.

7.6 Studiens kunskapsbidrag

Denna studie har genomförts inom ramen för forskarutbildningsämnet didaktik och utgångspunkten har varit att fritidshemsverksamheten grundas i fritidshemspersonalens gemensamma samtal, så som planering och didaktiska diskussioner. Utifrån det bidrar denna studie med kunskap om personals perspektiv på vad som är viktigt i elevers sociala lärande och att de däri betraktar elevens eget ansvar som en grundläggande, betydelsefull förmåga, vilket kan anses som ett svar på den didaktiska frågan vad.

Studien bidrar också med kunskap om att det finns skillnader mellan hur personal samtalar om hur de betraktar och planerar för socialt lärande. Dessa skillnader kan härledas till kollegiala samtal och tillgången till pedagogiskt ledarskap. Likaså bidrar denna studie med kunskap om att det, hos personalen i studien, finns en tanke om att det gemensamma arbetet utifrån värdegrunden är underförstått och inte nödvändig som samtalsämne.

Ovanstående kan ur ett didaktiskt perspektiv betraktas som påverkansfaktorer för hur och varför verksamheten planeras och genomförs så som beskrivs.

Förhoppningen är att denna studie också kan bidra som underlag för samtal och reflektion, kring innehåll och genomförande, vad gäller det sociala lärandet i fritidshemmet. Även om denna studie inte kan anses generaliserbar, kan den vara en grund för didaktiska diskussioner och därmed förhoppningsvis även bidra till utveckling av fritidshemmets verksamhet.

7.7 Fortsatt forskning

Med utgångspunkt i resultatet av denna studie, som visar skillnader i personalens beskrivningar av de gemensamma pedagogiska diskussionerna, vore ytterligare forskning på området önskvärt. Utifrån det föreslås följande till fortsatt forskning:

- Verksamhetens faktiska utformning och genomförande, hur går arbetet med socialt lärande till i praktiken?
- Hur betraktar skolledare det sociala lärandet, kanske i relation till kunskapsfokus i förhållande till omsorgsfokus/tradition, och hur ger de utrymme för detta i kollegiala samtal?
- Barns perspektiv på aktiviteter som av personal relateras till socialt lärande.
- Den nya läroplanens förtydligande av uppdrag och innehåll, om det har påverkat arbetssituationen och i så fall hur?

Sammanfattning på svenska

Syftet med denna studie är att utveckla kunskap om fritidshemspersonals perspektiv på sitt arbete, med särskilt fokus på elevers sociala lärande. Intresset riktas mot fritidshemmet för grundskolans tidiga åldrar. Två forskningsfrågor har använts för att nå syftet. Den första frågan rör de kunskaper och förmågor som av personalen betraktas som viktiga i elevers sociala lärande. Den andra frågan rör personalens arbete med att främja dessa kunskaper och förmågor. Fokus har varit att belysa vad som anses betydelsefullt i arbetet, samt hur och varför verksamheten utformas så som den gör. Studien har genomförts som en intervjustudie, där fritidshemspersonal har deltagit i gruppintervjuer. Det teoretiska perspektivet är Bronfenbrenners bioekologiska systemteori. Genom det kan fritidshemmets verksamhet förstås som interaktionen mellan olika faktorer som påverkar och styr personalens beslut, både direkt och indirekt.

Studien består av två publikationer. Den första publikationen, antologikapitlet *Socialt lärande i fritidshemmet: personalens perspektiv* (Jonsson, 2017) besvarar forskningsfrågan om vilka kunskaper och förmågor som av personalen anses betydelsefulla i det sociala lärandet. Den andra publikationen, *Promoting social learning in the Swedish leisure time centre* (Jonsson & Lillvist, resubmitted) besvarar forskningsfrågan om hur personalen anser att det sociala lärandet främjas och varför verksamheten utformas som den gör.

Resultatet visar samstämmighet i personalens beskrivningar av vad som är viktigt i elevers sociala lärande. Elevernas gemensamma och individuella trygghet utgör, enligt personalen, grunden för det sociala lärandet. Empati, kommunikation och ansvar framhålls som betydelsefulla faktorer. I personalens samtal framgår en växelverkan mellan faktorerna.

Samarbetsfrämjande aktiviteter lyfts fram som fördelaktiga och personalen ser sin egen vägledande roll som betydelsefull. I detta betonas det dagliga samtalet med eleverna som särskilt viktigt. Emellertid framträder de strukturella förutsättningarna till viss del som hindrande, både vad gäller att planera och att genomföra genomtänkta aktiviteter i verksamheten. Det framkommer också att personalen inte anser det nödvändigt att tala om det sociala lärandet, ett uttalande som tar utgångspunkt i att det dagliga arbetet sker utifrån en gemensam värdegrund.

Implikationerna för denna studie är att det sociala lärandet behöver diskuteras, såväl i den närmaste arbetsgruppen med stöd av rektor, som på kommunal och nationell nivå.

Referenser

- Alvesson, M., & Skoldberg, K. (2009). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research* (2 uppl.). Los Angeles London: SAGE.
- Andersson, B. (2014). Vad händer med fritidspedagogyrket och fritidshems-
pedagogiken i Sverige? I Klerfelt, A. & Pálsdóttir, K. (red.). *Barn.
Forskning om barn og barndom i Norden* (s.61-74). Trondheim:
Norsk senter for barneforskning (NOSEB).
- Andishmand, C. (2017). *Fritidshem eller servicehem? En etnografisk studie
av fritidshem i tre socioekonomiskt skilda områden* (Doktorsavhand-
ling). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Aspelin, J. (2015). *Inga prestationer utan relationer. Studier för pedagogisk
socialpsykologi*. Malmö: Gleerups.
- Aspelin, J., & Persson, S. (2011) *Om relationell pedagogik*. Malmö:
Gleerups.
- Assarson, I. (2015). Goda lärmiljöer genom kollegialt lärande. I Tetler, S.
(red.). *Från idé till praxis: vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv
svenska kommuner* (s.99-110). Forskarnas rapport 2015:2. Stock-
holm: IFOUS.
- Beitin, K. (2012). Interview and sampling: how many and whom. I Gubrium,
J.. *The Sage handbook of interview research: The complexity of the
craft* (2nd ed.). Thousand Oaks, Calif. London: SAGE.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments
by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University press.

- Bronfenbrenner, U. (2005). Interacting systems in human development. I
Bronfenbrenner, U. (red.). *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development* (s.67-93). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development, 9(1)*, 115-125.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In R. M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development* (5 ed., pp. 993-1028). (Handbook of Child Psychology; Vol. 1). New York: Wiley.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (Fifth ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., & Pachan, M. (2010). A Meta-Analysis of After-School Programs That Seek To Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents. *American Journal of Community Psychology, 45* (3-4), 294-309.
- Edwards, A. (2010). Qualitative design and analysis. I G. Mac Naughton, S. A. Rolfe, I. Siraj-Blatchford (Red.), *Doing early childhood research* (s. 155-175). Maidenhead: McGraw-Hill.
- Fallis, D. (2002). Introduction: Social Epistemology and Information Science. *Social Epistemology, 16(1)*, 1-4.
- Fischer, K. B. (2013). *Fostering Teacher Learning Communities: A Case-study of a SchoolBased Leadership Team's Action Research* (Doktorsavhandling). University of Maryland.
- Frey, J. H., & Fontana, A. (1991). The group interview in social research. *Social Science Journal, 28*, 175-187.
- Gauvain, M. (2007). Cognitive development in social context. Implications for Early Childhood Education. In Spodek, B., & Saracho, O. (Ed.).

- Contemporary Perspectives on Socialization and Social Development in Early Childhood Education.* (s.79-97) Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Gibson, W., & Brown, A. (2009). *Working with Qualitative Data*. London: SAGE Publications.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Haglund, B. (2009). Fritid som diskurs och innehåll. En problematisering vid ”afterschoolprograms” och fritidshem. *Pedagogisk forskning i Sverige, 14*(1), 22-44.
- Haglund, B. (2015). Everyday practice at the Sunflower: The staff’s representations and governing strategies as contributions to the order of discourse. *Education Inquiry, 6*(2), 209-229.
- Haglund, B. (2016). Fritidshemmets vardagspraktik I ett nytt diskursivt landskap. *Educare, 2016* (1), 65-85.
- Haglund, B. & Anderson, S. (2009). Afterschool Programs and Leisure-Time Centres: Arenas for Learning and Leisure. *World Leisure Journal, 51*(2), 116–129.
- Helgesson, G. (2015). *Forskningsetik*. Lund: Studenlitteratur.
- Hjalmarsson, M. (2013). Governance and Voluntariness for Children in Swedish Leisure-Time Centres: Leisure-Time Teachers Interpreting Their Tasks and Everyday Practice. *International Journal for Research on Extended Education, 1*(1), 86-95.
- Hjalmarsson, M., & Löfdahl, A. (2014). Omsorg i svenska fritidshem: fritidspedagogers etiska förmåga och konsekvenser för barn. I Klerfelt, A. & Pálsdóttir, K. (red.), *Barn. Forskning om barn og barndom i Norden* (ss.91-105). Trondheim: Norsk senter for barneforskning (NOSEB).

- Hjalmarsson, M., Löfdahl Hultman, A., & Warin, J. (2017). Gendered aspects of Leisure-time teachers' care – social and physical dimensions. *Education Inquiry*, 8(3), 1-14.
- Ihrskog, M. (2006). *Kompisar och kamrater. Barns och ungas villkor för relationsskapande i vardagen* (Doktorsavhandling). Växjö: Växjö University Press.
- Jonsson, K. (2017). Socialt lärande i fritidshemmet: Personalens perspektiv. I A. Garpelin & A. Sandberg (Red.), *Barn och unga i skola och samhälle* (ss. 111-133) Västerås: Mälardalens högskola.
- Kansanen, P., Hansén, S-E., Sjöberg, J., & Kroksmark, T. (2017). I Hansén, S., & Forsman, L.. *Allmändidaktik: Vetenskap för lärare* (Andra upplagan. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. London: SAGE Publication Ltd.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kowalski, K. (2007). The development of social identity and intergroup attitudes in young children. In Spodek, B., & Saracho, O. (Ed.). *Contemporary Perspectives on Socialization and Social Development in Early Childhood Education*. (s.49-82) Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Lager, K. (2015). *I spänningsfältet mellan kontroll och utveckling* (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lillvist, A., Sandberg, A., Björck-Åkesson, E., & Granlund, M. (2009). The construct of social competence – how preschool teachers define social competence in young children. *International Journal of Early Childhood*, 41(1), 51-68.
- Merriam, S., & Tisdell, E. (2016). *Qualitative Research: A guide to design and implementation* (4 uppl). San Francisco: Jossey-Bass.

- Närvänen, A-L. & Elvstrand, H., (2014). På väg att (om)skapa fritidshemskulturer. Om visioner, gränsdragningar och identitetsarbete. I Klerfelt, A. & Pálsdóttir, K. (red.). *Barn. Forskning om barn og barndom i Norden* (pp.9-25). Trondheim: Norsk senter for barneforskning (NOSEB).
- Ogden, T. (2001). *Social kompetens och problembeteende i skolan – kompetensutvecklande och problemlösande arbete*. Stockholm: Liber.
- Ogden, T. (2006). *Skolans mål och möjligheter*. Statens Folkhälsoinstitut.
- Pálsdóttir, K. (2012). *Care, learning and leisure: The organisational identity of after-school centres for six-to nine-year old children in Reykjavik*. (Doktorsavhandling) University of Iceland.
- Pálsdóttir, K.P. (2014). The professional identity of recreation personnel. I Klerfelt, A. & Pálsdóttir, K. (red.). *Barn. Forskning om barn og barndom i Norden* (s.75-89). Trondheim: Norsk senter for barneforskning (NOSEB).
- Plantenga, J., & Remery, C. (2013). *Childcare services for school age children. A comparative review of 33 countries*. Luxemburg: European Commission. Tillgänglig: http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/files/documents/130910_egge_out_of_school_en.pdf
- Rohlin, M. (2000). Fritidshemmets framväxt. I Johansson, I. & Holmbäck Rolander, I. (red.). *Vägar till pedagogiken i förskola och fritidshem* (s.37-67). Stockholm: Liber
- Rohlin, M. (2012). *Fritidshemmets historiska dilemman: En nutidshistoria om konstruktionen av fritidshemmet i samordning med skolan*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. *Social Development*, 6(1), 111-135.
- Saar, T. (2014). Towards a new Pedagogy in the after-school setting. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22 (2), 254-270. Doi: 10.1080/1350293X.2014.883722

- Sabol T. J., & Pianta R. J. (2012) Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development*, 14:3, 213-231, DOI: 10.1080/14616734.2012.672262
- Saracho, O., & Spodek, B. (2007a). Social learning in the early childhood years. I Spodek, B., & Saracho, O. (Ed.). *Contemporary Perspectives on Social Learning in Early Childhood Education*. (s.ix-xx) Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Saracho, O., & Spodek, B. (2007b). Social learning as the basis for early childhood education. I Spodek, B., & Saracho, O. (Ed.). *Contemporary Perspectives on Social Learning in Early Childhood Education*. (s.303-310) Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Saracho, O., & Spodek, B. (2007c). Explorations in social development. The Theory Base. In Spodek, B., & Saracho, O. (Ed.). *Contemporary Perspectives on Socialization and Social Development in Early Childhood Education*. (s.ix-xix) Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (1999). *Allmänna råd med kommentarer för fritidshem*. Stockholm: Statens skolverk.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2014). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer. Fritidshem*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2016). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Reviderad 2016)*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2017). *Skolverkets lägesbedömning 2017. (Rapport 455)*. Stockholm: Fritzes.
- Skolinspektionen (2010). *Kvalitet i fritidshem. Kvalitetsgranskning Rapport 2010:3*. Stockholm: Skolinspektionen.

- Skolinspektionen. (2018). *Undervisning i fritidshemmet*. (Granskningsrapport 2016:207). Stockholm: Skolinspektionen.
- Socialstyrelsen. (1988). *Pedagogiskt program för fritidshem* (1. uppl., ed., Allmänna råd från Socialstyrelsen 1988:7). Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1974:42. *Barns fritid. Fritidsverksamhet för 7-12-åringar. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Strandell, Harriet. (2013). After-school Care as Investment in Human Capital - From Policy to Practices. *Children & Society*, 27(4), 270-281
- Tallberg Broman, I., Vallberg Roth, A-C., Palla, L., & Persson, S. (2015). *Förskola tidig intervention*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wade, C.E. (2014). The longitudinal effects of after-school program experiences, quantity, and regulatable features on children's social-emotional development. *Children and Youth Services Review*, (48). 70-79.
- Williams, P., Sheridan, S., & Sandberg, A. (2014). Preschool – an arena for children's learning of social and cognitive knowledge. *Early Years*, 34 (3), 226-240. DOI: 10.1080/09575146.2013.872605

Bilaga 1



Västerås
mars 2016



Forskarskola i kommunikation
och relationer som grundläggande
för barns lärande (FoRfa)

Till fritidspersonal

Hej!

Jag heter Kristina Jonsson och är kommundoktorand mot licentiatexamen i *Forskarskolan Kommunikation och relationer som grundläggande för barns lärande* (FoRfa), med placering vid Mälardalens högskola. I min uppsats undersöker jag fritidspersonalens tankar om sitt arbete med elevers sociala lärande.

Avsikten med undersökningen är att utveckla kunskap om villkor för social utveckling i fritidshemmet. Fokus ligger på hur fritidspersonal tänker kring verksamheten, sett till fritidshemmet som social praktik. För detta behöver jag intervjua fritidspersonal (F-2) i grupp om 3-5 personer vid ett tillfälle. Intervjun beräknas ta en till en och en halv timmes tid i anspråk och genomförs under april eller maj.

Studien genomförs i enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska riktlinjer. Deltagandet är frivilligt och ni kan när som helst välja att avbryta medverkan. Den information som lämnas vid intervjun kommer att behandlas konfidentiellt, vilket innebär att alla data avidentifieras och förvaras så att ingen utomstående har tillgång till dem. Personuppgifter kommer att vara skyddade från obehöriga. Insamlat material kommer endast att användas i forsknings- och undervisningssyfte.

Jag hoppas ni vill dela med er av era tankar och erfarenheter kring socialt lärande. Tillsammans kan vi bidra till forskningen kring fritidshemmets sociala dimensioner.

Anmäl intresse till: kristina.jonsson@mdh.se

Välkommen att kontakta mig eller min handledare prof. Anette Sandberg, UKK, Mälardalens högskola, om du undrar över något: anette.sandberg@mdh.se

Med vänliga hälsningar
Kristina Jonsson

Doktorand mot licentiatexamen



UKK
LEDELNING
KULTUR OCH
KOMMUNIKATION

Bilaga 2

Intervjugudie

- Vad innebär socialt lärande i fritidshemmet?
- Vad behöver elever lära socialt?
- Hur arbetar ni för att främja det?
- Hur märker ni att det fungerar?
- Hur arbetar ni med läroplanen i planering av verksamheten?