

Pedagogisk planering på fritidshem

Ett verktyg för utveckling och synliggörande

Hediye Korkmaz

Rima Magnusson

Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen
Självständigt arbete 15 hp, GN
Grundlärarprogrammet med inriktning mot arbete i fritidshem (180
hp)
Höstterminen 2013
Handledare: Anneli Hippinen Ahlgren
Examinator: Helena Pedersen
English title: Pedagogical Planning at Leisure-Time Centres - A Tool
for Development and Clarification



**Stockholms
universitet**

Pedagogisk planering på fritidshem

Ett verktyg för utveckling och synliggörande

**Hediye Korkmaz
Rima Magnusson**

Sammanfattning

Detta självständiga arbete handlar om *pedagogisk planering* på fritidshem. I detta arbete studeras pedagogisk planerings utformning och hur pedagogisk planering påverkar fritidshemsverksamhetens vardag. En forskningsfråga kommer att fokusera på vad pedagogisk planering innebär för pedagogerna och deras verksamhet.

För att belysa pedagogisk planering används fältstudier som forskningsmetod. I studien ingår fem fritidshemsavdelningar varav en av dem består av två förskoleklasser och en mellanstadieverksamhet. Det empiriska materialet består av kvalitativa intervjuer och observationer samt skriftlig dokumentation om pedagogisk planering. Denna studie går ut på att undersöka utifrån ett *professionsteoretiskt perspektiv* om pedagogisk planering uppfyller de utsatta målen och kraven för fritidshemsverksamhet.

Intresset riktas mot att belysa *pedagogernas*¹ (som består av fritidspedagoger, barnskötare och fritidsledare) och rektors utsagor om hur de förstår och uppfattar pedagogisk planering och hur pedagogerna använder sig av och upplever pedagogisk planering i det vardagliga arbetet. Studien visar att pedagogisk planering är ett viktigt verktyg för fritidshemmets verksamhet och att den formas av alla pedagoger som arbetar på fritidshem. Vidare kommer studien visa hur samspelet mellan sociala, kulturella och politiska faktorer influerar pedagogernas och skolläraernas agerande i frågan om synen på fritidshemmets pedagogik. Konsekvensen blir att en helhetssyn på vad fritidshemspedagogiken och pedagogisk planering innebär, tolkas och får olika dimensioner. Utifrån denna kunskapsbas och perspektiv får detta arbete titeln *Pedagogisk planering på fritidshem - Ett verktyg för utveckling och synliggörandet*

Nyckelord

Pedagogisk planering, fritidslärare, fritidshemsverksamhet, planering på fritidshem, kvalitetsarbete på fritidshem

¹ Begreppet pedagoger kommer i denna studie att användas som samlingsterm för alla personer som är verksamma inom fritidshemsverksamhet. Detta beror på att i studien deltar både fritidspedagoger, fritidsledare och barnskötare.

Innehållsförteckning

Förord.....	1
Inledning.....	2
Bakgrund	2
Fritidshemmets utveckling	2
Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr 11).....	3
Centrala begrepp.....	3
Syfte och frågeställningar	5
Tidigare forskning	5
Samverkan mellan skola och fritidshem.....	6
Fritidshem kontra skolan	7
Teoretiskt perspektiv	8
Metod	10
Val av metod	10
Urval och avgränsningar.....	11
Undersökningsspersoner/Undersökningsmaterial	12
Genomförande och insamlingsteknik	12
Författarnas insatser i studien.....	12
Databearbetning och analysmetod	13
Forskningsetiska aspekter	13
Studiens kvalitet	14
Validitet och reliabilitet.....	14
Resultat.....	15
Pedagogisk planerings dokumentation i skolan	15
Resultat av intervjuer	15
Syftet med pedagogisk planering i skolan	15
Pedagogisk planering – ett kvalitativt arbets sätt på fritidshem	16
Pedagogisk planering – ett verktyg för synliggörande.....	16
Pedagogisk planering som markör för fritidshemsverksamhetens status	17
Problematik kring pedagogisk planering	17
Resultat av observationer	18
Analys av resultat.....	18
Pedagogisk planering som dokument	18
Ett verktyg för synliggörande	19
Kvalitetsarbete.....	20
Samverkan	20
Begränsningar.....	20
Diskussion	22

Resultatdiskussion	22
Samverkan fritidshem - skola	22
Fritidshemsverksamhetens status	23
Pedagogernas syn på sin vardag	24
Yrkesidentitet och professionalism	24
Pedagogisk planering och bedömning	24
Slutsatser	25
Vidare forskning	26
Referenser	28
Bilagor	0

Förord

Att skriva ett självständigt arbete är ett stort och tidskrävande projekt, inte minst då författarna till detta arbete har varit yrkesverksamma under hela utbildningstiden. Stundtals har det varit arbetsamt, i synnerhet under examinationsarbetet. Men det har alltid funnits ett nätverk av människor runt om oss som på olika sätt varit ett stöd och uppmuntrat oss under arbetsprocessen.

Utan empiri hade det inte heller blivit något självständigt arbete och vi vänder oss därför till rektor och de pedagoger som med stor generositet har delat med sig av sina erfarenheter och kunskaper. Utan deras intresse och deltagande hade detta arbete inte förverkligats i tid. Vidare vill vi rikta vårt tack till alla våra rektorer och kollegor som har visat förståelse och stöd under utbildningens gång.

Vi vill även tacka vår handledare Anneli Hippinen som kommit med många värdefulla synpunkter, goda råd och ett stort engagemang. Slutligen ett stort tack till våra familjer som har ställt upp för oss och uppmuntrat oss under den långa studietiden.

Stockholm, december 2013

Hediye Korkmaz
Rima Magnusson

Inledning

Fritidshemmets verksamhet är idag komplex och handlar om att hantera många olika uppgifter på olika sätt. Samtidigt som pedagogerna ska leva upp till samhälleliga förväntningar genom fritidshemsverksamheten ska de också uppfylla kraven som ställs från skollagen och implementera den. Dessutom förväntas pedagogerna att hantera och tillgodose skolans och klasslärares förväntningar och villkor. Med den nya skolreformen som trädde fram år 2011 har fritidshemmets uppdrag förändrats. ”Fritidshemmet kompletterar utbildningen i förskoleklassen, grundskolan och grundsärskola” (Skollagen 2010:800)

Som yrkesverksamma och snart nyblivna grundlärare med inriktning mot att arbeta i fritidshem har vi ett stort intresse för det nya uppdraget på fritidshem. Att uppdraget nu är skollag- och läroplansbundet stärker vår profession och ger en skjuts framåt mot mer stimulerande och tydligare arbetsuppgifter, där mötet med de andra yrkeskategorierna underlättas och förtydligas. Ett gemensamt styrdokument och en läroplan som syftar mot samma mål bidrar till en gemensam grund att stå på. Det vill säga att vi i skolan och fritidshem strävar efter samma mål och pratar samma språk.

Under vår utbildning läste vi en kurs som heter *Ämnesdidaktik, läroplansteori, bedömning*. Kursens innehåll och syfte samt kursläraren Ann Pihlgren inspirerade oss enormt. Som yrkesverksamma med många års erfarenhet insåg vi att pedagogisk planering kan vara ett bra verktyg för att synliggöra och lyfta kvalitén i fritidshemsverksamheten. Mot bakgrund av detta perspektiv kunde vi bestämma oss för att studera pedagogisk planering som examensarbete.

Bakgrund

Fritidshemmets utveckling

”Det fritidspedagogiska uppdraget har historiskt relaterats till tid för eller efter skoldagen. Intresset för den fritidspedagogiska verksamheten har böljat fram och tillbaka under olika tidsperioder – allt beroende på konjunktur.” konstaterar Rohlin (2011, s. 117). Fritidshemmet betecknas vara en social arena under 1800-talet fram till 1940. Vidare menar Rohlin att fritidshemmet utgjorde en arena där barn uppfostrades och arbetstränades. ”När tillsynen av arbetsstugorna överlämnades från Folkskoledirektionen till Barnavårdsnämnden i början av 1930-talet var en ny tid i antågande.” (Rohlin, 2011, s. 123).

Under perioden 1940-1980 växte det fram en socialpedagogisk arena. Under den tiden blev fritidshem en självständig arena oberoende av skolan. Barnen skulle fostras för att bli självständiga och lära sig att ta initiativ och bli ansvarsfulla individer. Fritiden blev den tiden på dagen där skolans mer regelstyrda värld skulle hållas på distans. Men under 1960-talet växte fram även en rekreationstanke på fritidshem, påpekar Rohlin (2011).

År 1998 övergick fritidshemmets styre till skolverket och integrerades med skolan. Detta blir enligt Rohlin början på en utbildningspedagogisk arena på fritidshem. Det skulle skapas en helhet där skolan och fritidshemmet samarbetar kring elevens hela dag: ”Begreppet helhet blir centralt för det tänkande som kom att vägleda fritidshemmet in i 2000-talet” (Rohlin, 2011 s. 127).

Försöken att effektivisera pedagogernas roll i skolan och använda verksamheten som ett stöd för elevens utveckling har pågått länge. Hippinen (2011) menar att när skolan och fritidshemmet integrerades i början av 90-talet var huvudsyftet att få så mycket resurser som möjligt i skolan. Med extra resurser menas det att få fler vuxna i skolan och att materialet som finns i skolan och fritidshemmet skulle komma till användning och nyttjas på bästa sätt av båda verksamheterna. Det fanns ett viktigt pedagogiskt syfte bakom integreringen också menar Hippinen: ”Det pedagogiska syftet var att barnens utveckling och inläring skulle underlättas och att barnens behov av helhet, kontinuitet och trygghet skulle bli bättre tillgodosedda” (s. 34).

Enligt Calander (1999) och Munkhammar (2001) innebar integrationsarbetet i skolan att fritidshemspedagogerna i stort sett fyllde funktionen som *hjälpklärare*. Dessa forskare konstaterar att samarbetet mellan lärare och fritidspedagoger fungerade mindre bra på grund av de olika föreställningarna vad gäller begrepp och arbetssätt. Detta försvårade samarbetet dem emellan och därmed blev fritidshemsverksamhetens uppdrag svårt och otydligt (Hippinen, 2011). Däremot hänvisar Andersson (2013) till Calander (1999) som menar att individualisering i skolan bidrog till att behovet av hjälpklärare i klassrummet ökade och man ansåg att fritidspedagogerna hade lämplig kompetens för denna uppgift.

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr 11)

Sedan 2011 omfattas fritidshemmet av skollagen och *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (2010) (Lgr 11). I skollagen står det att ”varje kommun ska erbjuda utbildning i fritidshem” (SFS 2010:800. kap. 14, 3 §). I skollagens förtexter står det även att skolan ska ”integrera fritidspedagogisk verksamhet med undervisning under schemalagd tid” (DS 2009:25, s. 481). Det nya uppdraget och de förändrade kraven på fritidshem som en pedagogisk arena styrks av den nya lärarutbildningen ”*Grundlärarprogrammet med inriktning mot arbete i fritidshem*”. Den som har fått denna utbildning får även behörighet att undervisa i estetiska ämnen, bild, musik eller slöjd. Pihlgren (2013) menar att:

I samband med att utbildningen nu förändras till en av flera inriktningar i grundlärarutbildningen (Prop. 2009/10:89) tycks det fritidspedagogiska området förskjutas från att betraktas som ett allmänt kunskapsområde mot att bli ett tydligare definierat ämne, och det omfattas således också av ett ämnesdidaktiskt, något som görs tydligt i lärarutbildningens utbildningsplan (Pihlgren, 2013, s.12).

År 2013 arbetade utbildningsförvaltningen fram en plan, på uppdrag av Stockholms stad: *Plan för utveckling av fritidshem* (2013). Syftet med planen är att dels utveckla fritidshemmets kvalitet utifrån Lgr 11 och skollagens nya krav, och dels att synliggöra det pedagogiska uppdraget. Enligt planen bör fritidshemmets uppdrag synliggöras och ”I det arbetet kan pedagogisk planering och individuella utvecklingsplaner vara bra verktyg” (Utbildningsförvaltningen, 2013. s. 9).

Centrala begrepp

De centrala begreppen som är väsentliga för oss att använda i denna studie benämns och används i tidigare forskning. Dessa begrepp är fritidspedagog, fritidslärare, pedagogisk planering, pedagogisk kvalitet, och fritidshemspedagogik.

Fritidspedagog

”Fritidspedagog, person som ger pedagogisk handledning och sysselsätter barn vid fritidshem, parklek eller skolans fritidsverksamhet” [...]. (Nationalencyklopedin: <http://www.ne.se/lang/fritidspedagog>)

Hippinen (2002) hänvisar till Calander (1999) i sin magisterexamen och menar att fritidspedagogens professionalisering har gått trögt och långsamt. Vidare menar Hippinen att fritidspedagogutbildningen

har varit i underordnad position genom tiderna och haft låg status i relation till andra pedagogiska utbildningar. Detta har resulterat i att fritidspedagogens yrkesidentitet har både utvecklats och förändrats genom det närmandet som sker i förhållande till skolan och inte genom sin professions specialitet. ”I och med 2001 års skolreform fick fritidspedagogen benämningen Lärare med inriktning mot fritidshem. Några fritidspedagoger har alltså inte utbildats sedan slutet av 1990-talet” (Rohlin & Hippinen, 2012).

Pihlgren (2011) menar att fritidspedagogernas arbetsuppgifter varierar från skola till skola, men påverkas även av den enskilda kommunens riktlinjer för fritidshem. Fritidspedagogens arbetsuppgifter är tydliga vad gäller eftermiddag och på morgonen, efter respektive innan skolan börjar, men det är otydligt vad fritidspedagogen ska ägna sig åt under själva skoldagen. Det som är tydligt menar Pihlgren är att fritidspedagogerna ska komplettera skolan.

Fritidslärare

Fritidslärarens uppdrag går ut på att ha ett helhetsperspektiv, vilket innebär att ha sammanhang och meningsfullhet i lärandet. I det perspektivet är teori och praktik oskiljaktiga. Genom att koppla teorier till både erfarenhetsbaserad och upplevelsebaserad praktik kan elever bättre förstå innebörden av det de lär sig (Pihlgren, 2011, 2013; Klerfelt & Haglund 2013).

Fritidslärarens yrkesroll är onekligen mångfacetterad och komplex med tanke på de olika roller som han/hon kan ha under en och samma dag. I dagens grundskolor arbetar fritidsläraren oftast sida vid sida med klassläraren kring barnens lärande. Det innebär att fritidsläraren finns med i alla lärandemiljöer och stöttar elevens hela utveckling, både i den sociala arenan - i idrottshallen, på skolgården, ute i naturen och närmiljön och på fritidshemmen - och i klassrummet. Arbetsmetoder som används är ofta baserade på temaarbeten, men de är också spontana, improviserade och situationsbaserade, eftersom barns/elevers förkunskaper, intresse och mognad utgör och ligger till grund för arbetets karaktär. Skillnaden mellan fritidslärare och fritidspedagog är att fritidslärare har behörighet i att undervisa i estetiska ämnen. En annan skillnad är att utbildningen *Grundlärare med inriktning mot arbete i fritidshem* är utformad efter den nya läroplanen Lgr11 (Pihlgren, 2013).

Pedagogisk planering

”Fritidshemmet styrs parallellt av läroplanen (Lgr 11) och de allmänna råden (Allmänna råd och kommentarer, Kvalitet i fritidshem, 2007)” (Pihlgren 2013, s. 122). Fritidshemmet styrs även av andra dokument så som arbetsmiljölagsstiftning och de kommunala målformuleringarna. Enligt författaren:

När läraren ska planera pedagogiska aktiviteter aktiveras målen i samtliga styrdokument. Om aktiviteterna avser kursplanebundet lärande formulerar läraren en pedagogisk planering, en PP, som ska möjliggöra för eleverna att nå målen. Planeringen ska alltid fungera som lärarens arbetsverktyg. I den bör det framgå (Skolverket, 2009; Moreau, 2008)

- vilka läroplans- och kunskapsmål som ska uppnås
- vilket innehåll som ska behandlas
- vilka arbetsmetoder och redovisningssätt som ska användas
- hur resultatet ska mätas (Pihlgren, 2013, s. 122)

Kvalitetsarbete i skolan

Skolverket definierar begreppet kvalitet utifrån hur väl verksamheten

- uppfyller nationella mål,

- svarar mot nationella krav och riktlinjer,
- uppfyller andra uppsatta mål, krav och riktlinjer, förenliga med de nationella,
- kännetecknas av en strävan till förnyelse och ständiga förbättringar utifrån rådande förutsättningar (Skolverket, 2011, s. 37).

Fritidshemspedagogik/Fritidshemsverksamhet

Hippinen och Rohlin (2012) jämför begreppen fritidspedagogik och fritidshemspedagogik. De menar att begreppet fritidspedagogik idag framstår som otydligt. Enligt författarna:

Fritidspedagogik kan syfta till barns livsvillkor och lärande i samhället, medan begreppet fritidshemspedagogik med en annan självklarhet identifierar den verksamhet som pågår på fritidshemmet och som dagens grundlärare med inriktning mot arbete i fritidshem utbildas till. (Hippinen och Rohlin, 2012)

Å andra sidan, enligt Skollagen (SFS 2010:800), ska fritidshemsverksamhets bidra till att eleven får stöd i sin kunskapsutveckling samt tillföra eleverna delvis andra kunskaper och erfarenheter än vad den obligatoriska skolan gör. Verksamheten ska erbjuda eleven en meningsfull fritid och kompletterar skolan.

Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka pedagogernas utsagor om pedagogisk planerings roll för kvalitén i fritidshemsverksamheten. Ett annat syfte är att undersöka om pedagogisk planering kan vara ett verktyg för att *synliggöra* fritidshemspedagogikens syfte och innehåll samt fritidslärares/fritidspedagogens profession.

Frågeställningar

- På vilket sätt påverkar pedagogisk planering fritidshemspedagogikens kvalitet?
- Kan pedagogisk planering vara ett verktyg för att synliggöra fritidsverksamhetens pedagogiska innehåll?
- Vad innebär pedagogisk planering för fritidslärares/fritidspedagogens profession?

Tidigare forskning

Det finns inte mycket tillgänglig forskning som belyser det moderna fritidshemmet, så väl nationellt som internationellt (Löfdahl, Saar & Hjalmarsson, 2011). Den befintliga forskning som finns belyser ”det integrerade fritidshemmet, omsorg och barns sociala relationer samt styrning av fritidshemmet” (s. 43).

Förändringen som skedde för fritidshemsverksamheten under 1980-talet fram till 1990-talet förändrade förutsättningarna för fritidshemsverksamheten, men även fritidspedagogernas yrkesroll (Calander, 1999). Forskningen efter den förändringen påvisar en omställning för fritidspedagogens yrkesroll.

(Löfdahl & Saar & Hjalmarsson, 2011). Vidare hävdar Löfdahl, Saar och Hjalmarsson (2011) att ”De få studier som fokuserat på interaktionerna och lärandet på fritidshemmet tycks upprepa samma diskurs om betydelsen av det sociala och icke-reglerade lärandet som uttrycks av personal, föräldrar och barn” (s. 43).

Författarna tar upp även en tredje riktning inom forskning på fritidshem som handlar om styrning av verksamheten och skolverkets missnöje och kritik (Skolverket, 2009, 2010) som påpekar stora brister i kvalitén på fritidshem. I studien konstaterar författarna att det som är centralt i den fritidshemsverksamheten som de undersökte är *erbjudanden* av aktiviteter. Aktiviteterna är varken målstyrda eller bundna till kriterier vad gäller utförandet eller resultat. ”I stället ses friheten för barnen att välja ur ett utbud och det fria deltagandet i en aktivitet som ett mål i sig” (Löfdahl, Saar & Hjalmarsson, 2011, s. 51). I praktiken menar författarna att det blir för mycket arbete med planering av dessa erbjudanden. ”Urvalet av dem, liksom deltagandet och handlingarna, relateras till föreställningar om vad som är god verksamhet och utvecklande för barnen” (s. 51).

Samverkan mellan skola och fritidshem

En studie som behandlar samverkan mellan skolan och fritidshem har gjorts av Munkhammar (2001). I avhandlingen studerar Munkhammar samverkan mellan olika yrkeskategorier inom arbetslaget utifrån maktperspektiv och använder sig av begreppet diskurs. Resultaten visar att arbetslagen saknar handledning och stöd. Det finns ingen struktur och inga arbetsmodeller som hjälper fritidspedagoger i sin yrkesroll. De upplever sin roll och sin verksamhet som otydlig och att deras yrkesroll inte tas på allvar av andra yrkesgrupper.

Vidare belyser Munkhammar (2001) i sitt forskningsresultat att en problematik som fritidspedagoger har är saknaden av planeringstid och mötesforum för att kunna samverka, men även arbetsledningen tycks vara frånvarande och lägger ansvaret på pedagogerna för att hitta former för samverkan. Munkhammar tar upp samverkansprocessen och menar att resultaten visar att det är klassläraren som planerar arbetet och bestämmer villkoren för samverkan. Enligt Munkhammar ligger problemet i att fritidspedagoger och förskolelärare inte har haft en konkret läroplan, utan enbart ett pedagogiskt program; ett pedagogiskt program som inte kommit till användning. ”Varken förskolläraren eller fritidspedagogen har tagit del av vad texterna i läroplanen förmedlar, vilket medför att det blir lärarens tolkning av dessa texter som blir vägledande för arbetet” (s. 120).

Löfdahl, Saar och Hjalmarsson (2011) påpekar bland annat att statusen för fritidshemmet upplevs som låg. Pedagogerna menar att de känner behov av att byta ut ord för att få status. Till exempel istället för att använda ordet *pyssel* ska man använda sig av *kreativ verksamhet*. Löfdahl, Saar och Hjalmarsson (2011) menar:

Vi kan förstå diskussionen om statusen är ett potentiellt brott mot traditionellt tänkande om innehåll och som en möjlighet och en önskan om att öppna för nya influenser, men där det ännu inte är fullt genomförbart att inta en position där pedagogen är kreativ och skapande (s. 47).

Å andra sidan diskuterar Andersson (2010) samverkan mellan skolan och fritidshem men även statusaspekten. Forskaren menar att den utvecklingen som har skett inom fritidshemsverksamheten, nämligen att skapa en ny lärarutbildning mot att arbeta i fritidshem och att fritidshemmets uppdrag övergick från *developmental psychology* (egen översättning, utvecklingspsykologi) till *Learning and pedagogy* (egen översättning, lärande och pedagogik), är ett sätt att bygga broar och förkorta avståndet mellan de olika yrkesgrupperna, det vill säga lärare och fritidslärare, för att få till en ny syn på samverkan:

The extension of the training and the movement from developmental psychology towards learning and pedagogy can be seen as an effort to build an alliance with the teachers in compulsory schools. [...] The union of leisure-time pedagogues promoted the integration between schools and leisure-time centres and the co-operation between the teachers and the leisure-time pedagogues in order to raise the status of the pedagogues (Andersson, 2010, s. 199).

Om kvalitetsredovisning hävdar Löfdahl, Saar och Hjalmarsson (2011) att pedagogerna var stolta att vara bland de första som arbetar med kvalitetsredovisning på fritidshemmens verksamhet. Pedagogerna tycker att de har blivit mycket bättre på att sätta upp och stämma av mål och prioritera områden och att det ger pedagogerna bättre självkänsla. Vidare menar forskarna ”Att ha målstyrd verksamhet kan i sig vara så viktigt att själva innehållet blir sekundärt” (s. 27). Studien tar upp problematiken som relaterar till strukturella och organisatoriska hinder, exempelvis stora barngrupper som pedagogen anser utgöra ett hinder för att planera och genomföra aktiviteter .

Fritidshem kontra skolan

Orwehag och Mårdsjö Olsson (2011) utför en undersökning om lärande på fritidshem. De menar att uppfattningen bland barn, föräldrar och även skolans lärare är att ”I skolan lär man, på fritids leker man” (s. 115). Författarna hänvisar till Hvidtfeldt (2010) som menar att leken för barn är ett positivt laddat ord, som däremot ur ett vuxenperspektiv lägger en annan ”värdering och en markering av respektive områdes status” (Orwehag & Mårdsjö, 2011, s. 115). Vidare menar de att det, trots att leken har bevisats vara en viktig del i barns utveckling och välbefinnande, finns en uppfattning om att det enbart är skolan som står för lärandet och att fritidshem står för vila och lek. Slutsatsen blir att lärandet får större vikt än lek.

Därmed bedömer man ur denna synvinkel leken, men också de verksamheter som representerar leken, ur ett statusperspektiv där lärandet har större tyngd och vikt än leken. Det är med andra ord inte alltid barnen själva och läraren med professionell kunskap om och erfarenhet av fritidshemsverksamhet som definierar och bedömer innehållet i verksamheten (s. 115).

”Avsaknaden av formella ramar runt det lärande som sker i fritidshemmet är både en styrka och en svaghet”, menar Orwehag och Mårdsjö (2011, s. 117). Styrkan ligger i att barnets initiativtagande och eget intresse blir drivkraften inför ett lärande för livet. Vidare menas det att svagheten ligger i ”att denna form av lärande ofta är underförstådd och icke-verbaliserad och därmed också osynlig, med åtföljande nedvärdering av verksamhetens betydelse som helhet: *Det som inte omedelbart syns, finns inte* (2011, s. 11).

Orwehag och Mårdsjö (2011) diskuterar på vilket sätt fritidshemsverksamheten kompletterar skolan men diskuterar även pedagoger på fritidshem och klasslärares uppdrag. De menar att båda yrkeskategorierna arbetar målinriktat kring det som barnet behöver lära sig.

Den skillnaden som finns handlar snarare om mot vad lärandet riktas; för grundskolläraren är förgrunden barnens kognitiva lärande, medan fritidsläraren snarare har ett socialt och relationsinriktat lärande för ögonen. Samtidigt ingår barnens sociala utveckling också i grundskollärares uppdrag, liksom det ingår i fritidslärares att stärka och understödja barnens kognitiva lärande (s. 122).

Forskarna hävdar att fritidslärare och grundskollärare har olika förutsättningar i respektive verksamhet och måste utarbeta olika strategier för lärande. Vidare menar de samtidigt att de olika yrkeskategorierna enas kring en *samsyn* gällande barns allsidiga lärande. Även deras olika strategier skulle komplettera varandra och blir därmed en tillgång för elevens lärande (2011).

Kring samma tema påpekar Andersson (2010; 2013) och Pihlgren (2013) att bedömning är ett viktigt inslag i fritidshemspedagogiken och i samverkan. Bedömningen måste få sin givna plats i den

pedagogiska planeringens struktur och måste ta hänsyn till att elevernas lärande är en pågående process. Detta perspektiv skulle underlätta elimineringen av dömandet av eleverna. Att arbeta med pedagogisk planering och bedömning rör sig om gemensamma mål, oavsett vilken lärarkategori man tillhör (Andersson, 2013). Utifrån detta perspektiv utgör pedagogisk planering en viktig förutsättning för synliggörandet samt kring elevens individuella utvecklingsplan (IUP) (Andersson, 2010).

Teoretiskt perspektiv

Professionsteorin blir en utgångspunkt för analysen i detta arbete. Valet av teori är baserat på arbetets syfte, som går ut på att undersöka om pedagogisk planering betecknas som ett verktyg och kan ge upphov till synliggörande och kvalitetsutveckling av den pedagogiska verksamheten utifrån befintliga styrdokument och Lgr 11. Syftet är även att undersöka om pedagogisk planering kan vara en markör för fritidpedagogens/fritidslärares professionalitet och status.

Humanistiska vetenskaper, allmänt och i synnerhet pedagogyrket, faller inte under kriterierna för professionella yrken och passar inte till att ge svar på lösningar för professionella problem (Hargreaves, 2002). Enligt Claesson (2002) beror detta på att lärarutbildningen presenteras genom olika pedagogiska utgångspunkter. Yrkesgrupper som t ex lärare, som inte till fullo hade alla kännetecken som exempelvis autonomi och en kunskapsbas baserad på lång akademisk utbildning och kontroll över densamma, kom att kallas semi-professioner (Dahle, 2008; Kreisler 2005; Selander, 1989).

Strömberg (1994) redogör för Parsons (1939) mönstervariabler som har karaktäristiska drag av professionalitet:

- *Systematisk teori*: att det finns en gemensam vetenskaplig grund bland yrkesutövarna vilken används för yrkesutövningen
- *Yrkesmässig autonomi*: yrkesgruppen är fri att välja verktyg och arbetssätt inom sin yrkesutövning
- *Yrkesetiska regler*: detta kriterium innebär att yrkesgruppen själva har formulerat etiska principer och regler som ska ligga till grund för hur yrket utförs
- *Auktoritet*: yrkesutövare inom yrkesgruppen tilldelas en offentlig legitimation för att utöva yrket

Å andra sidan resonerar Greenwood (1995) kring professionsteori och menar att samhället avgör *vad* en yrkesgrupp ska utföra för uppdrag, men det är de professionella som bestämmer *hur* arbetet ska genomföras. Enligt Forslund (1993) utgör följande kategorier nyckelordsform, som har ett direkt samband med yrkesutövandet och yrkeskompetensen:

- Mål
- Etisk kod
- Systematisk teorigrund
- Uppsättning av tekniker/metoder

- Utvärdering (s. 11).

Forslunds beskrivning och redogörelse här ovan har en stark anknytning till vad pedagogisk planering syftar till i fritidshemsverksamheten. Pedagogisk planering är dessutom ett arbetssätt som pedagoger på fritidshem använder sig av med hjälp av lärarprofession. Med hänvisning till Forslund (1993) kan vi hävda att fritidslärares professionella yrkesutövande innebär och kräver uppsättningen av tydliga målsättningar. Fritidshem är som en arena där autentiska situationer kan uppstå, vilket leder till att fritidslärares personliga profil som yrkesutövare och som yrkesprofession blir tydlig och avgörande. Forslund menar att detta har en avgörande inverkan ”på valet av handling/beslutsfattandet och hur man i övrigt agerar” (Forslund, 1993, s. 11).

En av de forskare som ägnat sig åt att studera lärarnas och fritidspedagogernas professionella identitet är Birgit Andersson (2013). I sin avhandling förklarar hon att ”forskningen som direkt rör fritidspedagogyrket består av en handfull avhandlingar och enstaka forskningsrapporter” (s. 36). Andersson använder sig av centrala kännetecken i likhet med Parsons (1939) mönstervariabler om professionalitet, som bland annat *kunskapsbas*, *autonomi* och *alliansstrategi* som undersökningsvariabler för att förklara professionsteoretiska perspektiv (Andersson, 2013).

Kunskapsbas förfaller centralt i analysen av fritidspedagogernas yrke och kan också beskrivas som personlig kunskap vilket kommer till uttryck i fritidshemmens relationella och sociala sammanhang, enligt Andersson (2013).

Vad gäller autonomibegreppet kan det tolkas relationellt, alltså i relation till andra, hävdar Andersson. Enligt Anderssons resonemang innebär detta ”att man är suverän i förhållande till någon eller några [...]” (2013, s. 27) Utifrån detta perspektiv kan fritidspedagogernas och lärarnas individuella och/eller kollektiva självständighet samt graden av frihet över sin yrkesutövning betecknas som autonom.

För att definiera och förklara vad *Alliansstrategi* innebär hänvisar Andersson till Selander (1989) och menar att ”en yrkesgrupp kan samarbeta med mer inflytelserika grupper för att stärka den egna gruppens ställning och position innan man förmår omgärda och åstadkomma ett eget yrkesområde alternativt ansvarsområde” (Andersson, 2013, s. 29).

En aspekt som Andersson (2013) berör vad gäller alliansstrategiska dimensioner och autonomi, utifrån fritidspedagogers och lärares yrkesidentitet och profession, relaterar till makt och kontroll. Andersson hänvisar till Evetts (2003) som menar att idag är det ”ofta politiker och andra externa aktörer som sätter upp mål, utövar kontroll och appellerar till den yrkesetiska dimensionen för att individerna ska göra sitt yttersta” (Andersson, 2013, s. 30).

Den yrkeskårsmässiga professionalismen är konstruerad av de professionella. Detta är ett kollegialt bemyndigande som bygger på professionellt omdöme. Yrkesutövarna innehar hög grad av autonomi och förtroende hos klienter och chefer, och det finns en yrkesetik som förvaltas av yrkeskåren. Däremot, menar Andersson, kan professionsteoretiska begrepp likaväl användas vid analys av mindre grupper så som fritidspedagoger (2013). Men i sin avhandling kommer Andersson fram till att använda tre olika utvecklingsinriktningar, ”scenario”, utifrån professionsteoretiska begrepp. Genom att hänvisa till Lindblad och Goodson (2011) identifierar Andersson begreppen *avprofessionalisering*, *omkonfigurering* och *professionalisering* för att förklara fritidspedagogers profession, yrkesidentitet och framtid. Det sistnämnda begreppet är relevant att nämna i närmare ordalag och det beskrivs av Andersson så här:

Fritidspedagogernas handlingsutrymme ökar eftersom den statliga detaljstyrningen av fritidshems- och skolverksamheten ersatts av en mål- och resultatstyrning som ger större frihet att lokalt utforma verksamheten. Medverkan i skolarbetet synliggör fritidspedagogernas unika kompetens och kunskapsbas – kunskaper om barns sociala och emotionella lärande och utveckling, relationell kompetens och fritidspedagogisk metodik. Dessa kunskaper ses som viktiga också i skolan, för att tillförsäkra en helhetssyn på barnet och att skolan uppnår sina mål (Andersson, 2013, s. 31).

Andersson (2013) benämner bland annat Beijgaard (2004) som har fördjupat sig i professionsteorin. För att kunna förklara hur lärarens profession och yrkesidentitet formas och uppfattas av dem själva, kommer Andersson fram till att de faktorer som framstår som väsentliga för lärares professionsutveckling var mångfasetterade, och konstaterar att: "...professional identity is not something teachers have, but something they use in order to make sense of themselves as teachers (Beijgaard m fl, 2004, s.123)" (Andersson, 2013, s. 48).

Vidare benämner Andersson den *tysta kunskapen* som lärarens och fritidspedagogers gemensamma kärnkompetens, vilket innebär att pedagogen måste hantera och förhålla sig till värdefrågor som bland annat bygger på relation och social förmåga (2013). Enligt författaren är detta framförallt vad fritidspedagogens kunskapsbas bygger på.

Metod

Här redogörs för valet av metoden. Vidare redovisas den utvalda metoden som används i arbetet, hur materialet hanteras och hur materialinsamlingen gått till. Även undersökningens tillförlitlighet diskuteras och "kapitlet" avslutas med att redogöra för de etiska ställningstaganden vi gjort.

Val av metod

Kvalitativ forskningsansats

Datainsamlingsmetoder som används i denna studie är baserad på kvalitativa intervjuer och observationer samt skriftlig dokumentation. Detta är för att öka validitetsmöjligheten och garantera kvaliteten på data. Under tiden som observationer och intervjuer ägde rum fick vi även ta del av skolans skriftliga dokumentation som syftar till pedagogisk planering. Det är viktigt att poängtera att den empiriska tonvikten inte läggs på detta material, utan snarare kommer denna empiri att utgöra ett stöd och underlätta målandet av "helhetsbilden" av fritidshemspersonals förhållningssätt beträffande pedagogisk planering.

Intervjuer

Den typen av intervjuer som används i denna studie kallas för *semistrukturerade intervjuer*, som innebär att forskaren har förhållningssätt i specifika teman som ska beröras (detta kallas ofta för *intervjuguide*) enligt Bryman (2011). Utgångspunkten är att kunna vara flexibel i intervjuprocessen och utgå ifrån grundfrågor som stöd för intervjun, vilket i sin tur bidrar till att hålla en röd tråd genom undersökningen. Flexibiliteten innebär att det samtidigt finns möjligheter till att använda oss av följdfrågor vid behov, i syfte att rikta intervjun och få ut mer information som anses vara väsentlig för arbetets syfte och frågeställningar. En semistrukturerad intervju grundas i respondentens berättelse. Intervjuaren måste anpassa intervjun för att inte hindra intervjuns förlopp (Bryman, 2011). Genom att

använda kvalitativa förhållningssätt underlättas tolkningen och skildringarna av respondenternas reflektioner och upplevelser.

Observationer

Tanken med observationerna är att berika det kvalitativa arbetets mångfald, det vill säga att både intervjuer, observationer och textanalysen skulle utgöra basen till analysen av resultatet. Einarsson och Hammar Chriac (2002) menar att ”Observationer är oberoende av undersökningspersonernas förmåga att delge information” (s. 23). Detta innebär att det är genom gruppens handlande som information delges. I denna studie används observationer för att undersöka om pedagogerna i den utvalda skolan använder sig av pedagogisk planering när de planerar sina verksamheter. Vi vill undersöka om användandet av pedagogisk planering är ett naturligt och återkommande inslag i pedagogernas arbete. Einarsson och Hammar Chirac menar att genom observationer kan man studera ”känsliga frågor som är svåra att få svar på genom intervju, situationen där det finns ett förväntat ”rätt svar” samt vid studier av omedvetna processer i grupper” (2002, s. 23).

Pedagogisk planerings dokument – textanalys

Dokumentet som används i skolan heter *Lokal pedagogisk planering – Fritids*. I dokumentet beskrivs fritidshemsverksamhetens tre mål och dess syfte utifrån Lgr 11. Varje uppsatt mål beskrivs i detalj samt arbetsmetoder och åtaganden. Enligt Bergström och Boréus (2012): ”Att analysera något är i en allmän betydelse att identifiera och undersöka dess komponenter” (s.24). Utifrån detta perspektiv ville vi undersöka om innehållet i dokumentet uppfyller kriterier som finns i Lgr 11 och Skollagen (2010) samt om det finns en strävan efter att uppnå professionellt förhållningsätt i arbetet på fritidshemmet (Pihlgren, 2013) (se Centrala begrepp - Pedagogisk planering, s. 4).

Urval och avgränsningar

För denna studie används olika metoder: kvalitativa intervjuer, observationer och textanalys. Genom att intervjua fem fritidshemspersonal och biträdande rektor som har ansvar för fritidshemsverksamhet i den utvalda skolan ville vi undersöka olika synsätt och perspektiv på pedagogisk planering. De intervjuade fritidshemspersonalen representerade fem olika avdelningar och hade olika uppdrag för olika årskurser. Respondenterna valdes ut beroende på vilket tidsutrymme som fanns för respektive pedagog. Både intervjuerna och observationerna genomfördes i denna skola och deras respektive arbetsmiljö. Utöver det ovannämnda urvalet av empirin undersökte vi den skriftliga dokumentationen av pedagogisk planering som bestod av tre sidor.

Insamlandet av planeringsobservationerna, textanalys av pedagogisk planering samt intervjuerna kommer tillsammans att utgöra basen för det empiriska materialet.

Fritidshemspersonal som vi kommer hänvisa till benämns i fortsättningen av detta arbete som *Pedagoger*. Med pedagoger menas både barnskötare, elevassistenter, fritidspedagoger och fritidslärare. I skolan fanns dock ingen enskild individ som genomgått en utbildning som fritidslärare.

Avgränsningen grundar sig på urvalet av de transkriberade intervjuerna, observationerna och den skriftliga dokumentationen. Detta är för att avgränsa sig till syftet med arbetet, det vill säga pedagogisk planerings funktion.

Undersökningspersoner/Undersökningsmaterial

Personerna som deltog i studien tillhör olika åldersgrupper och kön. Deltagarna har varierande utbildningsbakgrund och erfarenhet inom yrket. Det bör påpekas att tre av pedagogerna har en så kallade samordnarposition på sin avdelning. Den intervjuade biträdande rektorn har fritidshemsverksamheten och lågstadiet som huvudansvarsområde.

Den studerade dokumentation kallas för *Lokal Pedagogisk planering – Fritids*. Dokumentet beskriver tre mål och syftet med dessa mål utifrån hänsyn till Lgr 11. Varje uppsatt mål beskrivs i detalj och även de arbetsmetoder och åtaganden som ska genomföras för att uppfylla målen (mer detaljer finns under Resultat).

Genomförande och insamlingsteknik

Utgångspunkten var att välja en skola som arbetar utifrån *pedagogisk planering*. En av oss kom i kontakt med två representanter från den aktuella skolan under en nätverksträff för fritidshem. Under nätverksträffen framkom att skolan använder sig av pedagogisk planering.

Till att börja med formulerades ett brev till rektor (bilaga 1) som beskriver kortfattat syftet med undersökningen och vilka metoder som används för att samla in data. I samråd med vår handledare Anneli Hippinen formulerades sex frågor (bilaga 2) som ställdes till pedagogerna och fem frågor (bilaga 3) som ställdes till biträdande rektorn. Intervjuerna hade semistrukturerad karaktär som gör det möjligt att ställa följdfrågor för att ha flexibilitet och öppenhet i intervjusamtalet. Intervjutiden tog mellan 25 – 45 minuter.

Empiriska data samlades in under loppet av två veckor. Intervjutillfällena och observationerna ägde rum under tre olika dagar. Första dagen observerades två planeringstillfällen och intervjuades två pedagoger. Anledningen till att observationer ägde rum första dagen är för att mötena var redan inplanerade av respondenterna. Andra dagen intervjuades tre pedagoger. Tredje dagen intervjuades biträdande rektorn. Transkriberingen av intervjuerna och observationerna samt bearbetningen av materialet (urval och avgränsning) genomfördes veckan därefter.

Det genomfördes två observationer. Varje planeringsobservation varade ca en timme. Det ena observationstillfälle var ett samordnarmöte. Det vill säga att samordnare från olika avdelningar tar upp och diskuterar gemensamma frågor som rör hela fritidshemsverksamheten. Det andra mötet var ett veckoplaneringsmöte för en av avdelningarna i skolan. Observationerna dokumenterades genom ljudinspelning och anteckningar som vid senare tillfälle bearbetades och transkriberades.

Respondenterna fick inte ta del av intervjufrågorna i förväg. Avsikten är att erhålla oförberedda, spontana och genuina svar kring pedagogisk planering. Syftet var att få en klar bild av pedagogernas uppfattningar kring pedagogisk planering. Ett annat syfte var att ta reda på om pedagogisk planering är implementerad i verksamheterna och genomsyrar pedagogernas vardagliga arbete.

En svårighet var att några av pedagogerna, redan i början av intervjuerna, påpekade att deras tid är begränsad. Detta är klart en nackdel som säkerligen påverkade vår inställning vad gäller att fördjupa oss i frågeställningarna för att få utförligare svar.

Författarnas insatser i studien

Under denna rubrik kommer vi att redogöra för hur arbetet genomfördes och hur uppdelning av arbetsinsatserna ser ut.

Fältstudierna som består av intervjuer och observationer planerades och genomfördes gemensamt. Urvalet av metod och avgränsningen av materialet var också ett gemensamt projekt. Syftet med detta var att berika innehållet genom reflektioner, diskussioner, olika perspektiv och synvinklar som var och en av oss bidragit med. Genom kontinuerlig och ständig dialog kring den samlade data som utgångspunkt föddes denna studies syfte och frågeställningar. Vidare har arbetets struktur, arbetsmetod och genomförandet arbetats fram gemensamt från ide till skrift. Likaså när det gäller analys, diskussion och resultatdelen har intensiva och reflektionsfulla samtal uppstått oss emellan. Under skrivprocessen har olika ingångar dykt upp ur diskussionerna, men det har alltid funnits riktlinjer som har underlättat detta arbetes genomförande. Även bearbetningar av innehållet, strukturen och formalia har genomförts gemensamt. Forskningen kring *Tidigare forskning* har delats upp sinsemellan men satts ihop och bearbetats gemensamt. Transkriberingen av intervjuerna genomfördes av en författare medan transkriberingen av observationerna genomfördes av den andra författaren.

Databearbetning och analysmetod

Det insamlade materialet genomfördes genom att vi lyssnade återkommande på intervjuerna. Intervjuerna skrevs ner ordagrant och därefter strukturerades de upp under lämpliga kategorier. Kartläggning gjordes utifrån materialet. Överflödet d.v.s. material som handlade om detaljplanering av verksamheterna och diskussioner kring specifika elever eliminerades för att lättare kunna koncentrera sig på det som varit relevant för studiens syfte. Det viktiga är att hålla sig till det väsentliga i det insamlade materialet enligt Kvale (1997).

I denna studie tillämpas allmänna analyser. Allmän analys innebär att det inte används en specifik analysmetod i detta arbete. Utgångspunkten har varit att undersöka vilka komponenter vår insamlade material innehåller och hur vi skulle förhålla oss till detta. Framförallt försöka tolka och förstå materialet enligt den hermeneutiska forskartraditionen (Kvale & Brinkman, 2009). Syftet är att förstå innebörden bakom de olika svar våra respondenter lämnat och få en helhetsbild samt att fritt kunna röra sig mellan olika analysmetoder. Detta arbete är inte begränsat av enbart intervjuer utan tillkommer även observationer och skriftlig dokumentation, som påpekats ovan. Dock används i detta analysarbete Hartmans (2004) resonemang. Enligt Hartman består analys av två steg. Kategoriseringen av det empiriska materialet utgör det första steget. I det andra steget söks det mönster och den mening som finns i ämnet som studeras. Detta blir slutprodukten för studien.

Forskningsetiska aspekter

Innan datainsamlingen påbörjades tog vi del av adekvat litteratur inom området, men diskuterade även etiska överväganden och principer. I arbetet används *Vetenskapsrådets forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2002). Det grundläggande individskyddskravet beaktades. Detta konkretiseras i de följande fyra huvudkraven i ett forskningsarbete.

- *Informationskravet*, som går ut på att informera de berörda om syftet med arbetet.
- *Samtyckeskravet*, som innebär att deltagarna samtycker och har rätt att bestämma sättet de vill medverka på.
- *Konfidentialitetskravet*, som går ut på att individerna i undersökningen garanteras att uppgifterna om dem behandlas konfidentiellt. För att uppnå detta krav har deltagarna

avpersonifierats och istället har benämningarna pedagog 1, pedagog 2 och så vidare använts. Allt som kan känneteckna en person har ändrats eller tagits bort.

- *Nyttjandekravet* innebär att forskningsresultatet inte ska används för ett annat forskningssyfte eller i ett annat sammanhang. (Vetenskapsrådet, 2002)

Deltagarna tillfrågades och informerades innan undersökning om att deltagandet är frivilligt.

Deltagarna informerades om vad undersökningen ska används till och arbetets natur och syfte. Detta är en viktig aspekt inom forskningsetiken och kallas informerat samtycke (Kvale, 1997; Larsson, 2005).

Ljudinspelningarna som togs under intervjuerna och mötena kommer att förstöras när arbetet är avslutat. Innan intervjuerna genomfördes, upplystes respondenter att samtalen spelades in och att stödanteckningar togs. En av deltagarna valde bort inspelningen och därför togs det enbart anteckningar under denna intervju. Ett etiskt övervägande som gjorts är att specifika avdelningar på skolan eller befattning inte nämns, då vi ville försvåra identifikation av deltagarna. Vidare omnämns skolan inte vid dess rätta namn.

Studiens kvalitet

Validitet och reliabilitet

Enligt Bryman (2011) finns det fyra olika kriterier att gå efter för att bedöma tillförlitlighet och giltighet i en kvalitativ studie:

- Trovärdigheten för forskaren är en viktig faktor vad gäller validitet, men det är också betydelsefullt att följa vissa bestämda regler och att forskaren kan redogöra för studien för de personer som har deltagit i studien, menar Bryman (2011). Det innebär att respondenterna som bidragit till studien får ta del av det färdigställda arbetet i form av skriftlig och muntlig information.
- Överförbarhet är en annan aspekt i empirisamling, vilket innebär att studien har en djup kvalitativ forskning och att den bedöms vara överförbar och kan tillämpas av andra personer. Genomförandet och insamlingstekniken och urvalet av material beskrivs så att en annan forskare kan genomföra samma studie.
- Pålitlighet innebär däremot att de redogörelser som har skapats, det vill säga urval, problemformulering, forskningsprocessen, transkriberingar, datainsamlingar och beslut som rör analysen av data, är tillgängliga och fullständiga. Poängen med detta är att studien kan granskas av de som har deltagit i studien och att studiens kvalitet ska kunna dömas av granskarna, menar Bryman (2011). I detta fall är det handledaren som granskar denna studie och kommer med sina synpunkter gällande tillvägagångssättet.
- Möjlighet att styra och konfirmera materialet går ut på att säkerställa forskarens objektivitet. Enligt Bryman (2011) innebär detta att forskaren är opartisk, d.v.s. fri från teoretisk eller ideologisk inriktning och ställningstagande. Faktum är att vi är en del av denna verklighet d.v.s. är verksamma inom samma profession vilket gör att objektivitetsaspekten kan påverka tolkningen och analysen. Trots detta har vi försökt vara opartiska i vår analys och ställningstagandet. Däremot menar Bryman (2011) att människors uppfattningar och berättelser om situationer och händelser är narrativa och att giltigheten i dessa kan därför inte bekräftas vilket kan betraktas som svaghet.

Resultat

Pedagogisk planerings dokumentation i skolan

Skolan som vi gjorde fältstudier på har dokument som kallas för *Lokal Pedagogisk planering – Fritids*. För att tydliggöra den pedagogiska planeringen har skolan använt sig av en bild på träd med en stam och tre grenar som symbol för att konkretisera skolans övergripande mål. På stammen står det *Trygghet och Kunskap*. På de tre grenarna/målen, står skolans tre mål uppdelade: *Trygghet*, *Stimulerande miljö* och *Socialt samspel*. För att förtydliga målen/grenar har skolan ett beskrivande dokument för varje mål. Varje mål/gren beskrivs med några rader med citat från Lgr 11 och från skolans egen arbetsplan. Under varje mål tillkommer under rubriker:

- ”Enhetens prioriterade mål och arbetslagets prioriterade mål
- Kriterier för måluppfyllelse
- Arbetslagets insatser för att uppnå målen
- Arbetssätt för att nå målen
- Varför arbetar vi så här
- Sätt att finna resultat” (ur aktuella skolans *Lokal Pedagogisk planering – Fritids* dokumentation).

Utifrån ovannämnda enheter som ingår i *Lokal Pedagogisk planering – Fritids*, har skolan även ett dokument som används som utvärderingsmall för verksamheten. Utvärderingsdokumentet har följande rubriker: *Resultat* - under denna rubrik beskrivs aktiviteterna. *Värdering av måluppfyllelse* - under denna rubrik beskrivs mål som har uppnåtts. Under rubriken *Åtgärder för utveckling* spaltas upp nya framåtblickande åtgärder.

Resultat av intervjuer

Syftet med pedagogisk planering i skolan

Alla respondenter i undersökningen förklarade sin syn på pedagogisk planering. Biträdande rektor berättade att pedagogisk planering innebär att vara *professionell*, att lyfta fram verksamheten och synliggöra fritidshemmet och att aktiviteterna kopplas till läroplanen och skolans arbetsplan. Hon använder begrepp som profession, socialt samspel, samarbete och koppling till Lgr 11. Vidare menar biträdande rektor att man kopplar pedagogisk planering till målen. ”Varför åker man skridskor, eller varför spelar man sällskapsspel? Det handlar om socialt samspel, motorik och så vidare. Vi tycker att det är bra med vår pedagogiska planering. Det ringar in allt. Den beskriver målen tydligt”.

Den gemensamma nämnaren för samtliga pedagoger är att pedagogisk planering uppfattas som ett slags *mötesforum* för arbetslaget. Detta gäller även när de träffar andra arbetslag för att bestämma gemensamma riktlinjer i skolan. Pedagog 1 menar att pedagogisk planering är när hela arbetslaget möts och bestämmer riktlinjer för verksamheten utifrån skolans mål och åtaganden. Vidare menar samma pedagog att pedagogisk planering är tillfällen att planera aktiviteter enskilt eller i grupp. ”Det

behöver inte jätte detalj men man ska veta vad man vill göra, hur man vill göra och vart man vill uppnå. De tre grejerna, varför ingår också?”.

Pedagog 3 menar att pedagogisk planering innebär att aktiviteterna blir organiserade och att det inte enbart blir fri lek. En annan aspekt som lyfts fram av Pedagog 5 kring syftet med pedagogisk planering är följande: ”För mig är det kortsiktigt och långsiktigt. Kortsiktigt är det att planera veckan. Och det är långsiktigt att utveckla fritids, alltid... kvalitetstänk... allt från att planera och reflektera... Reflekterings tid”.

Pedagogisk planering – ett kvalitativt arbetssätt på fritidshem

Alla intervjuade pedagoger och rektorn medger att all fritidspersonal var med på utformning av pedagogisk planering, dock arbetslagsvis. I varje arbetslag finns en samordnare som sammankallar möten och ser till att alla berörda träffas på en viss tid som är reglerad och ett samarbete mellan avdelningarna uppstår. Angående samverkan kring utvecklingssamtalen tillsammans med klasslärare menar rektorn:

Nu arbetar vi med att hitta en modell för att kunna ha gemensamt utvecklingssamtal med ett gemensamt underlag... Det ska vara en lärare och en fritidspersonal med på samtal... Nu ska det vara så... Politiken styr... Det är väldigt bra när man hittar praktiska lösningar och modeller...

Skolans biträdande rektor menar att pedagogerna inte ska vara hjälpredor. Vidare menar hon att fritidspedagogens arbete ska vara förebyggande och genomtänkt. Rektorn använder uttrycket ”att arbeta med det professionellt.” Som exempel förklarar rektor att ta hand om utåtagerande elever ingår i uppdraget men att man ska precisera problematiken och utforma en plan att jobba efter. Hon fortsätter: ”När vi planerar så har vi alla styrdokument som underlag... Vi kopplar planering till styrdokument”.

Pedagogerna är eniga om att pedagogisk planering påverkar kvalitén på verksamheten positivt. Den påverkar pedagogerna så att de känner sig säkra på sitt uppdrag. Pedagog 1:s förklaring lyder så här: ”Om vi på fritids vet vad vi ska göra och vet vad vår uppgift är, alltså blir tydligare, så kan vi säga till klasslärare, vi kan inte ha det här nu... jag måste fixa med fritids.” Vidare menar Pedagog 2 och Pedagog 4 att pedagogisk planering kan bidra till bättre kvalitet om man använder den på rätt sätt. Att man följer upp den och använder den som levande dokument. Det vill säga någonting som man kan falla tillbaka till som utgångspunkt.

Utan pedagogisk planering så är det bara barnpassning hävdar Pedagog 1 och Pedagog 5. Vidare uttrycker Pedagog 2 och Pedagog 5 att mycket handlar om pedagogens eget intresse att engagera sig och skapa utrymme för sig själv i sin profession och ta hjälp av pedagogisk planering i kvalitetsarbete. Pedagog 5 betonar att om man har ett brinnande intresse så lyckas man med sitt uppdrag: ”Det handlar om vad man själv utstrålar och så... självsäkerhet”.

Pedagogisk planering – ett verktyg för synliggörande

Enligt rektorn är pedagogisk planering ett professionellt dokument som kopplar planeringen till Lgr 11 och skolans arbetsplan.

Alla pedagoger menar att pedagogisk planering är ett sätt att synliggöra fritidshemmets pedagogiska innehåll. Pedagog 1 menar att pedagogisk planering ger en röd tråd i arbetet och en grund att stå på. ”Om vi gör så här kommer det då att bli rätt utifrån vårt mål. [...] Man gör det så länge man är professionell och man går tillbaka och tittar på vad man ha gjort och hur... det synliggör absolut”.

Pedagog 2 poängterar att pedagogisk planering bidrar till att synliggöra vad lärandet på fritidshem innebär. Vidare menar hon att fritidshemspedagogik och att komplettera skolan handlar inte om det

traditionella skolmässiga ämnesinlärandet. Det handlar om en annan ingång till lärande och inhämtning av kunskap, det vill säga anpassning: ”Jag tror att pedagogisk planering har hjälpt att visa vad det är vi gör och vad är lärandet på fritids. Det här är vad vi jobbar med, det här är vår spetskompetens”.

Pedagog 3 och Pedagog 4 menar att pedagogisk planering synliggör innehållet i aktiviteterna som planeras och förhållningssättet för varandra inom arbetslaget. De menar att när de planerar aktiviteter och diskuterar vad som ska göras och hur de ska göra, får de en gemensam grund att stå på och reflektera kring. ”Vi diskuterar vad som ska göras... Vi ser vad vi alla gör... kanske om man diskuterar syftet med alla... då gör man kanske likadant [...]. Vad gör vi i vår verksamhet och varför vi gör det? Föräldrarna ser att vi gör bra saker ” (Pedagog 4).

Pedagogerna menar att pedagogisk planering synliggör innehållet och syftet med aktiviteterna även för föräldrarna. Pedagogerna dokumenterar och sätter upp elevernas arbete och skriver syftet och målen med arbetet och visar upp det för föräldrarna. De föräldrar som tar del av pedagogisk planering får bättre förståelse för fritidshemsverksamheten och uppskattar det som görs. Pedagog 5 uttrycker sig som följande:

Ja, först och främst för föräldrar som tittar på dokumenten och sen så är det givetvis för lärarna och våra ledare. Jag skulle vilja säga att det är viktigt för föräldrarna att de ser vad vi gör... då har vi det snyggt uppe på tavlan...

Pedagogisk planering som markör för fritidshemsverksamhetens status

Biträdande rektorn menar att pedagogisk planering kan höja statusen. Hon uttrycker sig som följande: ”Har man en fritidspedagogs ögon så lyckas man”. Rektorn fortsätter: när man ”förena praktik och teori under skoldagen och betonar samtalet... att lyfta fram och hitta styrkor på andra sätt och bygga på dem... Att bygga pedagogisk planering utifrån styrdokument och visar att det finns progression”. Detta höjer statusen menar rektorn. ”Fritidspedagoger upplever att arbetet blir roligare och att det blir professionellt men även föräldrarna... Dokumentationen gör en skillnad också... den lyfter verksamheten och visar det vi gör för föräldrarna”.

Pedagog 4 menar att pedagogisk planering påverkar verksamhetens status och att intresset bland föräldrarna för verksamheten varierar samt deras förväntningar: ”Det klart det gör... för vissa föräldrar gör det och mår bra av det... men vissa vill bara se att det händer saker... Vissa föräldrar frågar sina barn vad de har gjort och för dem så räcker det...”.

Problematik kring pedagogisk planering

De flesta pedagoger menar att det är brist på planeringstid, i synnerhet efter den nya omorganisationen. Rektorn menar att man måste lägga en ny grund för samverkan. Pedagog 1 och pedagog 2 menar att det inte har funnits möjlighet att förnya den pedagogiska planeringen inför gångna terminen som de hade önskat. Omorganiseringen i skolan från åldersblandade fritidshemsavdelningar till homogena (parallella årskurser) har krävt mycket av pedagogerna. Pedagoger fokuserade under en stor del av terminen på att ta hand om elever som har haft svårt att anpassa sig till förändringen.

En av pedagogerna menar att det finns fortfarande svårigheter att nå dit man vill som fritidspedagog. Han menar: ”Jag skulle vilja arbeta mera med fritidspedagogik och inte som hjälplärare... arbeta i halvklass... på ett mer aktivt sätt”. Vidare menar han att det är alldeles för mycket tid som går åt att det ska fungera i klassrummet i helklass. Pedagog 1 vill jobba med det praktiska och med det sociala menar hon, och vill försöka hitta andra ingångar till lärandet för en del elever som har svårt att sitta

still i klassrummet. Vidare poängterar hon: ”Jag tror inte någon av lärarna skulle tycka att det vore dåligt utan att vi inte haft tid... jag har inte haft tid att sitta och planera sånt... Läraren som jag jobbar med”. Pedagogien hänvisar till behovet som finns i barngruppen och elever i behov av särskilt stöd som utgör en stor del av pedagogernas ansvar under samverkanstid i klassrummet.

Resultat av observationer

Resultat av observationerna som har en direkt anknytning till denna studie sammanfattas i urval under denna rubrik. Syftet med att komplettera intervjumetoden och empirin med observationer är att undersöka om det finns en återkoppling i det som planeras och tas upp under pedagogernas planeringsmöten. Med andra ord är syftet att vidare undersöka om pedagogisk planeringsdokumentation är ett levande dokument i det dagliga arbetet i verksamheten.

Observation 2: På detta möte träffades samordnare från fyra olika avdelningarna som finns i skolan. De hade en dagordning som de gick igenom. Dessutom kom det upp diverse frågor som rörde sig om det praktiska arbetet. Huvudsakligen behandlades frågor som handlade om bland annat jullovet, kommande pedagogiska planeringsdagar som kunde innefatta även fritidshemsverksamheten inför nästa termin. En diskussion uppstod vad gäller behoven av tid för en "bra" pedagogisk planering samt frågor om logistik som rörde sig om exempelvis lov, föräldrabrev m.m.

Observation 2: Detta var ett avdelningsmöte och betecknas som *veckoplaneringsmöte*. Fritidssamordnaren i gruppen höll i mötet och gick igenom föregående protokoll och dagordning. En av frågorna som togs upp handlade om logistiken gällande personals frånvaro och vem som hjälper vem. En stor del av mötet gick åt att samtala kring elevgruppen och konflikthantering.

Analys av resultat

Denna studie är ett kvalitativt arbete och baserad på de empiriska data som samlats i form av intervjuer, observationer och skriftlig dokumentation. Utgångspunkten i denna studie att analysera empirin utifrån professionalitetsteori. Andersson (2013) refererar till Watt Boolser (2007) och menar att ”kvalitativa analysmetoder kritiserar bland annat för att de inte är tillräckligt transparenta och det inte alltid är lätt att förstå vad som egentligen skett...” (s. 60). Men strävan är att motverka detta genom att vi i analysen försöker förklara så noggrant som möjligt bland annat vad som har sagts av de som har intervjuats och observerats.

Pedagogisk planering som dokument

Dokumentation, *Lokal Pedagogisk planering – Fritids*, som vi tog del av i skolan kring pedagogisk planering innehåller en rad olika syften, åtgärder, åtaganden och utvärdering. Alla aktörer som är verksamma inom fritidshemmen har ett gemensamt dokument. Dokumentet utgör en slags *kunskapsbas* i form av riktlinjer och synliggör de olika arbetsområdena. Dokumentet består av mål, arbets sätt, åtaganden och utvärdering som är relevanta för just detta läsår. I dokumentationen framgår ett mål och ett genomtänkt syfte som pekar på pedagogernas strävan och profession. Enligt respondenterna har pedagogisk planering arbetats fram utifrån Lgr 11 och skollagen. Vad gäller det strukturella kring pedagogisk planering med mål, syfte, arbetsmetoder, dokumentation och utvärdering uppstår en tydlig ram som tyder på yrkeskompetens och profession som beskrivs ovan, under teoretiskt perspektiv, av Forslund (1993).

Utifrån Forslunds resonemang kring utvärdering som en faktor för professionell yrkesutövning framstår pedagogisk planering som en genuin arbetsmetod och redskap för pedagogernas kritiska granskning av arbete för att avgöra ”vad som fungerar bra respektive mindre bra och där man försöker dra slutsatser och bilda nya erfarenheter och kunskaper som kan slussas in i ”systemet”... ” (s.11). Med hänvisning till Forslund kan det konstateras att det finns en *systematisk teorigrund* som är baserad på Lgr 11. Pedagogerna har genom sin dokumentation av mål och innehåll av verksamheten ett förhållningssätt som pekar på *uppsättning av tekniker/metoder* som är ett kännetecken för fritidshemspedagogiken (jfr Forslund, 1993). Att arbeta fram en pedagogisk planering baserad på fritidshemspedagogikens speciella och unika kunskapsbas utgör en strävan efter autonomi och självständighet.

Ett verktyg för synliggörande

Pedagogisk planerings funktion är ”a och o”, som en av pedagogerna uttrycker det. Faktum är att pedagoger måste ha en utgångspunkt att gå efter när de ska utföra sitt uppdrag. Pedagogisk planering utgör basen för vad *syftet och målet* med verksamheten är och hur det bedrivs med stöd av styrdokumentet. Utifrån professionsteoretiska begrepp, som innebär ett tydligt mål, syfte, systematiska arbetsmetoder, dokumentation och utvärdering, synliggörs den unika kunskapsbas som finns hos fritidshemspedagogik. Det vill säga att det finns en *systematisk återkoppling* till vad skollagen säger om hur verksamheten ska bedrivas för att uppnå målen. Detta skapar helhet och likvärdighet för hela fritidshemsverksamheten i skolan menar pedagogerna och den biträdande rektorn. Den aspekten bidrar till att lärare, speciallärare och specialpedagoger, skolledare och i synnerhet pedagoger på fritidshem, medvetet väljer ”arbetsätt och arbetsformer som ger eleverna möjlighet att utvecklas i riktning mot de övergripande målen i läroplanen” (Skolverket, 2013, s. 12).

Enligt några pedagoger i studien, innebär pedagogisk planering att man tänker *långsiktigt och kortsiktigt* över sin verksamhet. Pedagogers *professionalitet* medför att man väver ihop olika aspekter av lärandet och arbetar *systematiskt* med elevens allsidiga utveckling, det vill säga den sociala och kognitiva utvecklingen under hela skoldagen. Utifrån Anderssons analys av fritidspedagogernas handlingsutrymme, synliggörandet av mål och syfte för verksamheten bidrar detta till att deras *yrkeskompetens* och *kunskapsbas* synliggörs. Med fritidspedagogens kunskapsbas och yrkeskompetens menar Andersson ”barns sociala och emotionella lärande och utveckling, relationell kompetens och fritidspedagogisk metodik. Dessa kunskaper ses som viktiga också i skolan, för att tillförsäkra en helhetssyn på barnet och att skolan uppnår sina mål” (2013, s. 31).

Det råder en öppenhet och optimism hos pedagogerna i studien vad gäller pedagogisk planerings betydelse för fritidshemmens synliggörande, erkännande och respekten för pedagogerna. De anger att föräldrarna och en del lärare uppskattar att de kan ta del av det som görs på fritidshemmet. Enligt pedagog 2: ”pedagogisk planering har hjälpt att visa vad det är vi gör och vad är lärandet på fritids ... Det här är vad vi jobbar med, det här är vår spetskompetens”. Utifrån ett professionsteoretiskt perspektiv är detta en strävan att uppnå sin yrkesautonomi och hävda sin yrkesidentitet.

Generellt är pedagogernas progression att lyckas med att ”synliggöra” lärandet och lärandeprocessen genom ”elevernas ögon”. En viktig förutsättning för att detta ska kunna ske är att det finns en tydlig pedagogisk planering som grund, vilket de har. Vidare menar Pedagog 1:

Vi kan inte tro att utan pedagogisk planering skulle vi kunna ha bra verksamhet... vi måste ha en röd tråd, vi måste ha en grund att kunna stå på och något som vi kan falla tillbaka till [...] Man gör det så länge man är professionell och man går tillbaka och tittar på vad man har gjort och hur...

Dessutom menar Pedagog 4 och Pedagog 5 att synliggörandet är viktigt för att alla aktörer ska ha insyn i varandras verksamhet och delge varandra kunskaper och erfarenheter.

Ovannämnda resonemang och analys av Andersson (2013), vad gäller synliggörandet av mål och riktlinjer för fritidshemsverksamhet, får stöd i *Plan för utveckling av fritidshem* (Utbildningsförvaltningen, 2013):

Fritidshemmet har ett tydligt pedagogiskt uppdrag, som på olika sätt behöver synliggöras. Genom att mål, arbetssätt och utvärdering/bedömning formuleras, kan pedagogerna på fritidshemmet skapa struktur för sin planering, påvisa resultat av sitt arbete och tydligt kunna beskriva uppdraget för elever, föräldrar och skolans övriga verksamheter (s. 9).

Kvalitetsarbete

Fritidspedagogens arbete ska vara förebyggande och genomtänkt, enligt biträdande rektorn. Hon betonar att "fritidspedagoger ska inte vara hjälpredor". Hon syftar på samverkanstid i klassen och använder uttrycket "att arbeta med det professionellt". Vidare menar hon att planeringen alltid ska syfta och kunna härledas till styrdokument och mål. Att man ska arbeta långsiktigt med grupper och utifrån gruppens behov. Vidare pekar hon på gemensamma mål för skolan. Vad gäller kvalitetsarbete betonar även pedagogerna att pedagogisk planering utgör en positiv påverkan. Pedagog 1 påpekar det faktumet att "... vi på fritids vet vad vi ska göra och vet vad vår uppgift är, alltså blir tydligare, så kan vi säga till klasslärare, vi kan inte ha det här nu... jag måste fixa med fritids." Pedagogernas utsagor bekräftar deras strävan efter ett förtydligande av arbetsuppgifter och en gemensam plan för fritidshem som stödjer deras yrkesutövande. Uttrycket att arbeta *professionellt med fritidshemspedagogik* används av alla pedagoger och biträdande rektorn.

Samverkan

Andersson (2013) använder begreppen alliansstrategi och autonomi för att beskriva hur samarbetet mellan skola och fritidshem ter sig. En aspekt som hon berör är hur de två professionernas möte och villkor kan komma till uttryck. Vad gäller det alliansstrategiska, utifrån fritidspedagogers yrkesidentitet och profession, finns en strävan efter att få makt och kontroll över sin egen arena. Utifrån några av respondenternas utsagor kommer vi fram till att några av pedagogerna brottas med att ha kontroll över sin verksamhet, yrkesidentitet och profession. Några tycker att det flyter på bra med samverkan. Detta yttrar sig i att de flesta respondenter strävar efter att ha mål och syfte med sin samverkan som går ut på att tillämpa fritidshemspedagogik. Denna strävan i grund och botten förstärker fritidspedagogens/fritidslärares autonomi och profession.

Däremot har makt och kontroll vad gäller fritidshemmen och skolan genom tiderna påverkats av politiska beslut. Andersson hänvisar till Evetts (2003) som belyser att det är "ofta politiker och andra externa aktörer som sätter upp mål, utövar kontroll och appellerar till den yrkesetiska dimensionen för att individerna ska göra sitt yttersta" (Andersson, 2013, s. 30). Idag är det utifrån skollagen som fritidshemspedagogiken och samverkans villkor utformas. Ett exempel på detta är, enligt rektorn, att skolan försöker " hitta en modell" för att pedagogerna på fritidshem ska kunna vara delaktiga i utvecklingssamtalen och menar "Nu ska det vara så... Politiken styr". Detta är en tydlig utveckling till skillnad från förr d.v.s. innan Lgr 11 trädde fram.

Begränsningar

Våra observationer pekar på att det finns olika uppfattningar om vad samverkan går ut på. Under veckoplaneringsmöten som vi observerade finns synpunkter hos pedagoger som antyder att det finns

viss brist på förståelse för pedagogernas uppdrag och profession. Ett problem som lyfts upp av respondenterna är bristen på tid, resursfördelning och respons från omgivningen. Exempelvis under rasttiderna saknas för det mesta aktiv lärarnärvaro, varför fritidspersonalen är ensamma som ansvariga.

Vad gäller tiden uttrycker pedagogerna sin oro och frustration över hur fritidshemsverksamheten blir lidande i brist på tid för planering, reflektion och pedagogiska diskussioner som rör kärnan av deras uppdrag och pedagogisk planering.

En annan faktor som påverkar pedagogernas profession och huvuduppdrag är att de ägnar sin tid åt skoluppdraget och deras profession inom fritidshemspedagogik blir lidande. Pedagog 2 uttrycker sig på följande sätt:

Jag skulle vilja arbeta mera med fritidspedagogik och inte som hjälplärare. ... arbeta i halvklass... på ett mer aktivt sätt... jobba med det praktiska och med det sociala... Försöka hitta andra gånger till lärandet för en del elever som inte kan sitta still under lektionen.

Respondenterna delar med sig av sina erfarenheter att en del lärare inte är insatta i fritidshemspedagogiken och pedagogernas uppdrag. Men genom användandet av pedagogisk planering på skolan och på fritids knyts de båda verksamheterna nära varandra så att ansvaret för hela skoldagen blir tydligt. För att detta på ett genuint sätt ska ske krävs allas engagemang och förståelse för varandras uppdrag.

De kriterier som finns i pedagogisk planering, som ett professionellt dokument, utgör en markör inför andra yrkesgrupper/aktörer vilka uppgifter som faller under pedagogernas profession. Den kan påverka även villkoren för samverkan. Enligt Anderssons teori gällande samverkan mellan fritidshem och skolan innebär detta att fritidshem som profession sätter upp mål för att hävda sin ställning och autonomi gentemot lärarnas (Andersson, 2013).

Avslutningsvis kan hänvisning göras till fritidshemsplanering. Fritidshemmen fick inte tid att omarbeta och förnya sin pedagogiska planering i början av terminen på grund av omorganisationen.² Vad gäller resursfrågan uppger pedagogerna att mycket energi går åt förmiddagarna då de är resurser i klassrummen. Detta går ut på att pedagogerna utgör en sorts assistansroll för elever som inte hänger med i klassrummet. Däremot menar biträdande rektorn att pedagogerna inte ska vara *hjälpredor*. Hon syftar på att ”fritidspedagogens arbete ska vara förebyggande och genomtänkt... att arbeta med det professionellt”.

Vår uppfattning utifrån respondenternas utsagor är att det finns en stark vilja och strävan efter ett professionellt och genomtänkt arbetssätt som knyter an till Lgr 11. Men verkligheten, som pedagogerna och biträdande rektorn beskriver, visar på begränsningar med detta. Detta beror bland annat på, enligt respondenterna, omorganisationen i början av läsåret och stora barngrupper på fritidshem.

² Skolan genomgick en omorganisationsprocess från åldersblandade arbetslag till homogena/parallella årskurser. Det vill säga att fritidshemsverksamhet övergick från heterogena grupper åldersblandade till homogena grupper (årskursvis).

Diskussion

I detta kapitel presenteras resultatdiskussionen, slutsatser samt förslag till vidare forskning. I diskussionen tydliggörs de problemområden som nämnts i bakgrunden och tidigare forskning i relation till respondenternas beskrivningar kring pedagogisk planering.

Resultatdiskussion

Skolreformen, Lgr 11 och de nya lärarutbildningsreformerna år 2001 och sedan 2011 har påverkat fritidshemsverksamhetens uppdrag och gett upphov till ett nytt tänk och nya krav på verksamheten (Rohlin, 2011; Pihlgren 2011, 2013; Hippinen, 2011). Pedagogisk planering rekommenderas i *Plan för utveckling av fritidshem* (Utbildningsförvaltningen, 2013) och av Pihlgren (2013) som ett verktyg för att synliggöra lärandet. Detta genom att urskilja och beskriva mål och syften med aktiviteter och även markera den unika metodiken och förhållningssättet som fritidshemspedagogiken står för. Begrepp *fritidshemspedagogik* beskrivs av Hippinen och Rohlin (2012) som ett fenomen som ersätter det gamla begreppet fritidspedagogik för att markera att det sistnämnda begreppet är förlegat. Detta beror på att den nya benämningen *fritidshemspedagog* innefattar skollagens nya krav som anknyts till den nya grundlärarutbildningen mot fritidshem.

Den gemensamma uppfattningen som föräldrar, elever och pedagoger delar om fritidshemsverksamheten, enligt Löfdahl, Saar och Hjalmarsson (2011) är att fritidshemmet står för det *sociala* och det *icke-reglerade* lärandet (s. 43). Däremot menar pedagogerna i denna studie att deras strävan och ambition är att uppnå en gemensam struktur som är grund för verksamheten. Detta framgår tydligt menar de i deras pedagogisk planering som är utformad efter Lgr 11:s mål för fritidshem.

Samverkan fritidshem - skola

När det gäller samverkan mellan fritidshem och skola påpekar pedagogerna i studien att det finns svårigheter i det strukturella och organisatoriska. Det vill säga att det saknas forum för diskussioner och samspel. Samma fenomen påpekar även Munkhammar i sin forskning (2001). Det största problemet ligger i att alla parter, det vill säga pedagoger och klasslärare, inte har någon gemensam plattform att mötas, reflektera och diskutera innehållet av pedagogiken. Trots att skollagen (2010:800) kräver att fritidshemspedagogiken ska schemaläggas under skoldagen i samband med samverkan. Pedagog 1 menar att läraren inte skulle motsätta sig att pedagogerna arbetar i halvklass och hitta på andra kreativa ingångar till inlärning men att det finns brist på planerings- och mötestid. Vidare menar Pedagog 2 att viljan finns hos ledningen och hos alla aktörer med det är svårt att genomföra det i verkligheten som det ser ut idag. Frågan är hur man ska få till ett pedagogiskt forum för att båda de yrkesgrupperna ska kunna mötas och samverka så att pedagogisk planering kan komma till stånd.

En annan aspekt som Munkhammar (2001) berör är att skolan och klasslärare har haft övertag över planeringen och innehållet i samverkan, exempelvis kring temaarbeten. Munkhammar betonar att det inte fanns tydlighet med fritidspedagogens uppdrag annat än att de skulle samverka. Det blir inte en samverkan utifrån allas kompetenser och villkor utan lärarna delegerar arbetsuppgifter till pedagogerna på fritids. Men det nya direktivet från skolverket innebär att samverkan ska ske och det ska vara schemalagt under skoldagen. Detta ställer krav på att fritidshemspedagogiken kommer i bruk

och att pedagogerna på fritidshem får utrymme att använda sin kreativitet och professionalitet i elevens lärande. Pedagogerna i denna studie uttrycker att pedagogisk planering ger stöd i arbetet *om den används rätt*. Pedagogisk planering kan i detta sammanhang vara ett bra verktyg för att reglera samverkan och samarbetet genom att målen och syftet exempelvis i temaarbeten tydliggörs så att *vad, hur, varför och till vem* tydligt framgår och beskrivs. Pedagog 2 i studien menar att pedagogisk planering har hjälpt ”att visa vad det är vi gör och vad är lärandet på fritids... det här är vår spetskompetens.” På liknande sätt uttrycker biträdande rektorn faktumet att den pedagogisk planering som de använder sig av *ringar in målen som finns i skollagen och Lgr 11*. Respondenterna får stöd i sitt resonemang av det som framgår i *Plan för utveckling av fritidshem* ”Genom användandet av pedagogisk planering i skola och på fritids knyter båda verksamheterna nära varandra så att ansvaret för hela skoldagen blir tydligt” (Utbildningsförvaltningen, 2013, s. 9).

Faktum är att fritidspedagogen och fritidsläraren arbetar med att utveckla metoder som kan främja och utveckla elevens förmågor så att de kan hantera konflikter och fungera i ett socialt sammanhang. Skolan och fritidshem utgör en *social gemenskap* och där sker barnens sociala, emotionella och allmänna kunskapsutveckling. Till skillnad från hemmets miljö utvecklar barnen i skolan och fritidshemmen olika roller och relationer sinsemellan. Det gäller att vara en god lärare/ledare, som uppmärksammar, är lyhörd och tillgodoser varje individs behov, eftersom varje individ är unik och behöver utvecklas efter sin förmåga (Lgr 11; Klerfelt & Haglund, 2011).

Fritidshemsverksamhetens status

Vad gäller statusen på fritidshem hävdar Löfdahl, Saar och Hjalmarsson (2011) att den är låg. Detta beror på hur samhället, föräldrar, elever och lärare i skolan uppfattar fritidshemmets uppdrag. Den dominerande uppfattningen är att på *fritidshemmet leker man medan i skolan lär man sig*, det vill säga att leken är en viktig del av fritidshemspedagogik medan skolan står för inläring. Utifrån den uppfattningen ställs fritidshemspedagogiken i en låg hierarkisk position i förhållande till skolan trots att i Lgr 11 står att: ”Skapande arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet. Särskilt under de tidiga skolåren har leken stor betydelse för att eleverna ska tillägna sig kunskaper” (Lgr 11). Detta resonemang förstärker betydelsen av förtydligandet av pedagogisk planering samt syftet med leken på fritidshem och skolan. I *Plan för utveckling av fritidshem* (Utbildningsförvaltningen, 2013) uppmanas fritidshemmet att *synliggöra* innehållet i aktiviteterna genom att använda sig av pedagogisk planering. Fritidshemmet ska formulera pedagogisk planering i bland annat ”leken, rastverksamhet och skapande verksamhet eller temaarbete” (Utbildningsförvaltningen, 2013, s. 9). Pedagog 4 i studien menar att det är viktigt att det framgår ”Vad gör vi i vår verksamhet och varför vi gör det? Föräldrarna ser att vi gör bra saker”. På liknande sätt uttrycker sig Pedagog 5 och menar att pedagogisk planering synliggör syftet med aktiviteterna ”först och främst för föräldrar som tittar på dokumenten och sen så är det givetvis för lärarna och våra ledare”.

Fritidspersonalen upplever att de blir åsidosatta och oviktiga när det gäller framtidssatsningar som kan lyfta fritidshemspersonalens utveckling och status. Orwehag och Mårdsjö (2011) hävdar att fritidshemspedagogik har en stark framtidsinriktning i den meningen att det handlar om ”att lära för livet” (s. 121). D.v.s. att lära sig att fungera som människa i vardagliga och sociala sammanhang, som barn, tonåring och vuxen. Detta är bevisligen ett starkt argument för pedagogisk planerings funktion i den pedagogiska verksamheten som syftar till att synliggöra syftet och innehållet i verksamheten.

Pedagogernas syn på sin vardag

Vid studiens genomförande uppgav pedagogerna att planeringstiden som de hade varje vecka, på en timme, för det mesta fungerade som informationsmöten med diskussioner och övervägande som kretsar kring praktiska frågor. Även om arbetslagen hade en timmes schemalagd planeringstid uppgav personalen samstämmigt under observationstillfällena att "tiden inte räcker till för att diskutera pedagogik". Även i Munkhammars (2002) studie menade samtliga pedagoger att mycket tid går åt att vara i klasser som hjälplärare. På ett liknande sätt beskriver några ur fritidspersonalen i den aktuella skolan i studien att de upplever sin vardag. Deras aktiva arbetstid går åt att vara i klasser och på rasterna och *vakta* elever i behov av särskilt stöd. Detta beror på, enligt Andersson (2013) som hänvisar till Calander (1999), på individualiseringen av elevers lärande i skolan. Detta gav upphov till extra *vuxna* i klasser. Med extra *vuxna* syftade man på pedagoger på fritidshem som skulle agera som *hjelplärare*. Detta utgör ett hinder för pedagogerna i studien att samla krafter för sitt uppdrag vilket i längden innebär att fritidshemspedagogiken blir ett sekundärt ändamål.

Yrkesidentitet och professionalism

Vi vet att fritidspedagogiken i mångt och mycket har påverkats av nya reformer, i synnerhet av Lgr 11. Det finns en rad olika perspektiv på vad fritidshemspedagogiken går ut på. Forskningen visar att fritidspedagogernas roll har förändrats i takt med att fritidspedagogutbildningen förändrades. Andersson (2013) pekar å ena sidan på det faktumet som rör sig om fritidspedagogens nya identitet och menar:

Blivande fritidspedagoger, eller som de nu kom att kallas, lärare med inriktning mot fritidshem, fick därigenom en lika lång utbildning som till innehållet i mångt och mycket var identisk med utbildningen till lärare för de tidiga skolåren (Andersson, 2013, s. 16).

Vidare menar Andersson (2013) att den nya lärarutbildningen ansågs bidra till att gemensamma kunskaper och synsätt för fritidspedagoger och lärare skulle gagna samarbetet i de sedan 1990-talet integrerade verksamheterna. Andersson refererar till Lindblad, Calander och Callewaert (2005) som hade en annan utgångspunkt vad gäller den gemensamma "kunskapsbasen". I kontrast till Andersson menar de att det blev svårt att få grepp om de olika yrkesidentiteter som ingick i den nya lärarutbildningen (Andersson, 2013). Den komplexiteten och tvetydligheten som Andersson och Lindblad pekar på kan vi inte komma ifrån därför att respondenterna i studien påpekar samma problem och reflekterar kring sin yrkesidentitet och professionalism på ett liknande sätt. Utifrån denna problematisering och resonemang kan pedagogisk planering utgöra ett verktyg som förstärker fritidslärares/fritidspedagogens yrkesidentitet och profession.

Pedagogisk planering och bedömning

Nu har fritidshemspedagogiken fått en tydligare plats och roll i elevens lärande. Enligt skollagen (SFS 2010:800) är fritidshemsverksamhetens syfte att:

Stimulera elevernas utveckling och lärande samt erbjuda dem en meningsfull fritid och rekreation. Utbildningen ska utgå från en helhetssyn på eleven och elevernas behov. Fritidshemmet ska främja allsidiga kontakter och social gemenskap (Kap. 14, 2§).

Detta ställer krav på fritidshemsverksamheten och professionen att sträva efter förutsättningar som möjliggör detta menar Ann Pihlgren 2013.

Utifrån detta perspektiv kan pedagogisk planering bli en viktig förutsättning för synliggörandet av fritidshemmets roll i att stödja elevens lärande samt arbetet kring elevens individuella utvecklingsplan (IUP) (Andersson, 2010, 2013). Fritidshemsverksamheten i studien har en strävan efter att skapa förutsättningar för fungerande arbetsmodeller vad gäller pedagogernas deltagande i utvecklingssamtal

tillsammans med klassläraren. Syftet är att skapa underlag för *Individuell utvecklingsplan* (IUP) som täcker alla utvecklingsområden. Medvetenheten om problematiken finns hos biträdande rektorn i studien som menar att

Nu arbetar vi med att hitta en modell för att kunna ha gemensamt utvecklingssamtal med ett gemensamt underlag... Det ska vara en lärare och en fritidspersonal med på samtal... Nu ska det vara så... Politiken styr... Det är väldigt bra när man hittar praktiska lösningar och modeller...

Andersson (2013) och Pihlgren (2013) behandlar bedömningen på fritidshem allmänt men även som en viktig del i pedagogisk planerings struktur. En strukturerad, formell och formativ bedömning bör ta plats på fritidshemsverksamheten. Detta kan bidra till att stödja elevens utveckling och lärande.

Andersson (2013) refererar till Pettersson (2005) och menar att:

Bedömningarna, oavsett om de är formella eller informella, är ett ansvarsfullt inslag i fritidspedagogers arbete som måste upp på agendan och tydliggöras, framför allt för att förstärka förmågan att bedöma för utveckling och eliminera risken att döma eller fördöma (Pihlgren, 2013, s.163).

Att arbeta med pedagogisk planering och bedömning handlar om gemensamma mål, oavsett vilken lärarkategori man tillhör (Andersson, 2013). Men pedagogerna fokuserar också på att anpassa aktiviteter och deras innehåll till elevernas mognad och kunskapsnivå. Den aspekten bidrar till att pedagoger, i synnerhet fritidspedagogen och fritidsläraren, medvetet väljer arbetsformer och arbetssätt som stödjer elevens utveckling (Skolverket, 2011). Progressionen är att lyckas med att ”synliggöra” lärandet och lärandeprocessen genom ”elevernas ögon”. En viktig förutsättning för att detta ska kunna ske är att det finns en tydlig pedagogisk planering som grund. Biträdande rektorn i studien lyfter också vikten av progression på fritidshem och menar ”att bygga pedagogisk planering utifrån styrdokument och visar att det finns progression” bidrar till fritidshemmets utveckling och status.

Utifrån ovannämnda litteraturstudier kan en slutsats dras att arbetet kring *pedagogisk planering*, *Individuell utvecklingsplan* och *utvecklingssamtal* kring elevens lärande förutsätter att alla pedagoger som jobbar kring eleven på ett professionellt sätt samarbetar och interagerar med varandra. För att en kvalitativ undervisning ska uppstå behöver alla aktörer vara reflekterande och självkritiska; ger återkoppling och feedback på både elevens arbete och sin egen metod och tillvägagångssätt.

Slutsatser

Planeringens stora betydelse betonas av alla pedagoger på fritidshem och biträdande rektor i studien. Syftet med planeringen verkar vara att den dels främjar framförhållningssättet för fritidshemmets verksamhet, eftersom pedagogisk planering utgör *ett fönster utåt*, samt dels för att pedagogisk planering är nödvändig för att pedagogerna på fritidshem ska kunna vara delaktiga i arbetets utformning på ett aktivt sätt. Detta innebär att meningsskapande och kommunikation uppstår pedagoger emellan och allas åsikter och kunskaper kommer till användning i hela skolverksamheten.

Pedagogisk planering är ett *verktyg* som kan *synliggöra* verksamhetens pedagogiska innehåll för föräldrar och andra yrkesgrupper i skolan. Detta är ett steg mot ett erkännande av yrkeskompetensområdet och mot att höja *statusen* för fritidshemmets pedagogik som grundar sig på interaktion, lek och det sociala samspelet.

Men frågan är hur pedagogisk planering fungerar i fråga om samverkan mellan fritidshem och skola nu? Enligt skollagen bör detta arbetssätt ha trätt i kraft sedan år 2011. Faktum är att det fortfarande finns brister och kunskap för att detta ska gälla. Studier visar att gemensamma planeringstider är

nästintill omöjliga att få till stånd. *Tiden, när och hur?* Även om pedagogerna strävar efter en gemensam helhetssyn vad gäller elevers hela skoldag uppstår problem när alla aktörer ska mötas. Svårigheten ligger i, och problematiken grundar sig på, både olika behov mellan de olika yrkeskategorierna och tidsbristen.

Pedagoger på fritidshemmen har onekligen komplicerade och krävande arbetsuppgifter. Även om mycket har undersökts, debatterats och förändrats åt rätt håll under de sista decennierna, återstår ännu en lång väg kvar vad gäller arbetsbelastning, samverkansvillkor och innebörd. Det är en enormt krävande arbetssituation att ha den ena foten i klassrummet för att stödja, uppmuntra och vägleda eleverna och samtidigt att ha den andra foten i fritidshem, i det sociala sammanhanget med betoning på lyhördhet och lustfylldhet. Uppdraget är att pedagogerna på fritidshemmen dessutom ska planera genomtänkta och kreativa aktiviteter som kompletterar skolan och stödjer elevens kognitiva och sociala förmågor, enligt Lgr 11.

Ovannämnda komplexitet kräver ett medvetet förhållningssätt, samt total fysisk och intellektuell närvaro av pedagogerna. Vilken metodik och redskap ska användas och utvärderas i det pedagogiska landskapet? Perspektiv som vi väljer att använda för barnens kognitiva och sociala utveckling kan ha en avgörande betydelse. Detta kräver ett organiserat och strukturerat innehåll i det vardagliga arbetet som är både *långsiktigt* och *kortsiktigt*.

Resultaten från studien visar att pedagogisk planering som verktyg reglerar och tydliggör för alla inblandade aktörer betydelsen av pedagogernas *spetskompetens* och *yrkesidentitet*.

Enligt Pihlgren ska pedagogisk planering innehålla en beskrivning av förhållningssättet och är unikt för fritidshemspersonalen, ett förhållningssätt som gynnar elevens självkänsla och identitetsskapande. En annan viktig aspekt har med elevinflytande och ”barns perspektiv” att göra. Pihlgren belyser barns aktiva deltagande i arbetsprocessen och är kritisk till att barn betraktas som ”objekt”, någon som saker görs för. Istället behöver vi bli bättre på att tillåta barn vara ”ett deltagande subjekt, någon som själv är med och planerar, genomför och beslutar om viktiga händelser i sin vardag”, den dagliga verksamheten i skolan, menar Pihlgren (2011, s.148). Men det är också viktigt att vi lyckas bygga broar mellan barn och vuxna. Pihlgrens budskap är enormt viktigt att ha i åtanke och reflektera över i skolans vardag.

Ändamålet med pedagogisk planering är inte att visa upp någon fasad som är pittoresk och färgrik utan ändamålet är att lyfta upp innehållet i verksamheten som gynnar fritidshemsverksamhetens utveckling och profession. Pedagogisk planering blir en kvalitetsmarkör för lärandet på fritidshem.

En baksida med pedagogisk planering kan vara att autenticiteten och spontaniteten som är viktiga inslag i fritidshemspedagogiken (Klerfelt, 1999) kan komma i skymundan. Därför är det oerhört viktigt att inte falla i kvalitetsredovisningsfälla som Löfdahl, Saar och Hjalmarsson (2011) pekar på. Forskarna menar ”Att ha målstyrd verksamhet kan i sig vara så viktigt att själva innehållet blir sekundärt” (s. 27). Vår utgångspunkt är att pedagogisk planering är viktig men inte på bekostnad av spontanitet och autenticitet.

Vidare forskning

Studien visar att det finns ambitioner hos både pedagogerna på fritidshem och skolläring att förbättra kvalitén och uppfylla kraven som skollagen ställer på fritidshemsverksamhet. Handlingsutrymmen är begränsade på grund av många olika faktorer. En av de faktorerna har med det politiska antagandet att

göra. Med detta menar vi att stora barngrupper både i klass och i fritidshem påverkar negativt elevers lärande och utveckling. Några frågor som kan ställas för framtida forskning inom detta område är således:

- På vilket sätt kan pedagoger använda sig av pedagogisk planering för att planera verksamheten långsiktigt och kortsiktigt och få in fritidshemspedagogiken i sitt arbete under skoldagen?
- Kan fritidshemspedagogik halvklassvis vara ett alternativ där pedagoger kan uppleva sitt yrke som en profession som lutar mer åt professionella kriterier?

Ett annat forskningsområde som kan relateras till denna studie är inom resursfördelningen för barn i behov av särskilt stöd som upptar väldigt mycket tid av pedagoger och förhindrar uppdraget som är ämnad för fritidshemsverksamheten. Pedagoger på fritidshem sysselsätts systematiskt i samverkanstid för att enbart tillgodose de elevernas behov. Men kunskap saknas även bland pedagoger att hantera komplexiteten som finns i det vardagliga arbetet. Frågan är hur kan vi få bukt med dessa problem och lösa dem på bästa sätt?

Referenser

- Andersson, B. (2010). *Introducing assessment into Swedish leisure-time centres: Pedagogues' attitudes and practices. Education Inquiry*, 1 (3), 197–209. Hämtad 16 december, 2013 från http://www.use.umu.se/digitalAssets/50/50084_web_birgit.pdf
- Andersson, B. (2013). *Nya fritidspedagoger: I spänningsfältet mellan tradition och nya styrningsformer*. Umeå: Umeå universitet.
- Asplund Carlsson, M., Kärrby, G. & Pramling Samuelsson, I. (2001). *Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. I: *Teaching and Teacher Education* 20 (pp.107-128).
- Bergström, G. & Boréus, K. (Red.). (2012). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund. Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.
- Calander, F. (1999). *Från fritidens pedagog till hjälplärare: fritidspedagogers och lärares yrkesrelation i integrerade arbetslag*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet.
- Claesson, S. (2002). *Spår av teorier i praktiken: några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahle, R. (2008). Profesjon og kjønn. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Einarsson, C. & Hammar Chiriac, E. (2002). *Gruppobservationer: teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Evetts, J. (2003). Reinterpreting professionalism: as discourse of social control and occupational change. I: L. G. Svensson & J. Evetts (Red.), *Conceptual and Comparative Studies of Continental and Anglo-American Professions*. Research report no 129. Göteborg. Göteborgs universitet.
- Forslund, K. (1993). *Professionell kompetens: fyra essäer om inläring och utveckling för professionalitet*. Linköping: Institutionen för pedagogik och psykologi, Universitetet i Linköping.
- Goodson, I. F. & Lindblad, S. (Red.). (2011). *Professional Knowledge and Educational Restructuring in Europe*. Studies in professional life and work Volume 4. Rotterdam: Sense Publishers.
- Greenwood, E. (1957). Attributes of profession. *Social Work* 2, No 3, July 1975, pp. 44-45
- Hansen, M. (1999). *Yrkeskulturer i möte: läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborg universitet.
- Hargreaves, D. H. (2002). The production, mediation and use of professional knowledge among teachers and doctors: a comparative analysis. I OECD, *Knowledge management in the learning society*. (pp. 219-251). Paris: OECD Publications Service.
- Hartman, J. (2004). *Vetenskapligt tänkande: från kunskaps teori till metodteori*. (2., [utök. och kompletterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

- Hippinen, A. (2002). *Fritidspedagog eller lärare: en studie kring yrkesvalet*. Magisteruppsats. Stockholm: Lärarhögskolan. Hämtad 03 december, 2013 från: http://www.buv.su.se/polopoly_fs/1.44451.1320917341!/nr_27_Hippinen.pdf
- Hippinen, A. (2011). Yrkesroll i förändring. I A. S. Pihlgren (Red.), *Fritidshemmet: fritidslärares uppdrag på fritidshemmet och i skolan* (ss. 29-49). (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Hippinen, A. & Rohlin, M. (2012). Lärarnas Nyheter. Hämtad 03 december, 2013, från: (<http://www.lararnasnyheter.se/fritidspedagogen/2012/11/02/fritidspedagogik-eller-fritidshemspedagogik>)
- Hvidtfeldt, S. A. (2010). Børnsperspektiver på den SFOO-Pædagogiske praksis. I T. Ankerstjerne & S. Broström (Red.), *SFO- og fritidspædagogik: før og i fremtiden*. (1. udg.) Fredrikshavn: Dafolo.
- Klerfelt, A. (1999). Fritidshem och skola: olika miljöer för lärande. I I. Carlgren (Red.), *Miljöer för lärande* (ss. 79-101). Lund: Studentlitteratur.
- Klerfelt, A. & Haglund, B. (Red.). (2011). *Fritidspedagogik: fritidshemmets teorier och praktiker*. Stockholm: Liber.
- Krejsler, J. (2005). Professions and their Identities: How to explore professional development among semi-professions. I: *Scandinavian Journal of Educational Research* 49 (4), 335-357.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (2005). Kvalitativ metod: en introduktion. I S. Larsson, J. Lilja & K. Mannheimer (Red.), *Forskningsmetoder i socialt arbete* (ss. 99-128). Lund: Studentlitteratur.
- Lindblad, S., Calander, F. & Callewaert, S. (2005). Yrkesroll i förvandling. I *Utbildningsvetenskap 2005 – resultatdialog och framåtblick*, Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 13, 117-124
- Löfdahl, A., Saar, T. & Hjalmarsson, M. (2011). Fritidshemmets potentiella didaktik och barns och pedagogers gemensamma kunskapsmöjligheter. I A. Klerfelt & B. Haglund (Red.), *Fritidspedagogik – fritidshemmets teorier och praktiker* (ss.42-60). Stockholm: Liber.
- Munkhammar, I. (2001). *Från samverkan till integration: Arena för gömda förutsägelser och förgivet tagna sanningar*. Doktorsavhandling. Luleå: Luleå Tekniska universitet.
- Orwehag, M. & Rohlin, M. (2011). Lärande i fria miljöer. I A. Klerfelt, & B. Haglund (Red.), *Fritidspedagogik – fritidshemmets teorier och praktiker* (ss.14-41). Stockholm: Liber.
- Parsons, T. (1939). The professions and social structure. *Social Forces*. 17: 4, 457-467.
- Pettersson, A. (2005). Bedömning – varför, vad och varthän? I L. Lindström & V. Lindberg, V. (Red.), *Pedagogisk bedömning . Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap* (ss. 31-42). Stockholm: HLS förlag.
- Pihlgren, A.S. (Red.). (2011). *Fritidshemmet: fritidslärares uppdrag på fritidshemmet och i skolan*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Pihlgren, A.S. (Red.). (2013). *Fritidshemmets didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Pihlgren, A. S. & Rohlin, M. (2011). Det ”fria” barnet. I A. Klerfelt & B. Haglund (Red.), *Fritidspedagogik – fritidshemmets teorier och praktiker* (ss.14-41). Stockholm: Liber.

Prop. (2009). 2009/10:89. *Bäst i klassen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Rohlin, M. (1995). *Skolbarns omsorg – en samhällsfråga? Den offentliga skolbarnsomsorgen ur ett nutidshistoriskt perspektiv*. Stockholm: Lärarhögskolan, Institutionen för barn- och ungdomsvetenskap. Rapport nr 5.

Rohlin, M. (2001). *Att styra i namn av barns fritid: en nutidshistoria om konstruktionen av dagens fritidshem i samordning med skolan*. Doktorsavhandling. Stockholm. Stockholms universitet.

Rohlin, M. (2011). Pedagogik och lärande. I A. S. Pihlgren (Red.), *Fritidshemmet: fritidslärares uppdrag på fritidshemmet och i skolan* (ss.115-141) (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Saar, T., Löfdahl, A. & Hjalmarsson, M. (2012). Kunskapsmöjligheter i svenska fritidshem. *Nordisk barnehageforskning* 2012, 5 (3), 1–13. Hämtad 28 november, 2013, från <http://www.nordiskbarnehageforskning.no/>

Selander, S. (1988). *Studier av den pedagogiska väven: Professionalisering* (Rapport 120:4-5 SPOV 4-5). Stockholm: Högskolan i Sundsvall/Härnösand och högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik.

Selander, S. (Red.). (1989). *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap. Professionaliseringens sociala grund*. Lund: Studentlitteratur.

Selander, S. (1989). Förvetenskapligande av yrken och professionaliseringsstrategier. I S. Selander (Red.), *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap. Professionaliseringens sociala grund*. Lund: Studentlitteratur.

Strömberg, B. (1994). *Läraryrket – en profession? En överblick och några funderingar i anslutning till aktuell professionsforskning* (Rapport 1994:3). Göteborg: Institutionen för pedagogik.

Riksdagen, Utbildningsutskottet vill att fler ska ha lärarlegitimation. (2013). Hämtad 3 december, 2013 från <http://www.riksdagen.se/sv/Start/Press-startsida/pressmeddelanden/201314/Utbildningsutskottet-vill-att-fler-ska-ha-lararlegitimation/>

Skolinspektionen. (2010). *Kvalitet i fritidshem [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket. (2009). *Utveckling på gång! Skolverkets lägesbedömning 2009*.

Skolverket. (2009). *Utveckling pågår. Om kvalitetsarbete i fritidshem*.

Skolverket (2011). *Fritidshemmet: en samtalsguide om uppdrag, kvalitet och utveckling. [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

SFS. (2010:800). *Med Lagen om införande av skollagen (2010:801)*. Stockholm: Norstedts juridik.

Utbildningsförvaltningen. (2013). *Plan för utveckling av fritidshem*. (Riktlinjer & strategier, nr. 6). Stockholm: Stockholms stad. Hämtad 9 december, 2013 från http://site.arstaskolan.se/fritids/files/2013/09/plan_utv_fritidshem_slutkorrektur3.pdf

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 28 november, 2013, från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Watt Boolsen, M. (2007). *Kvalitativa analyser: [forskningsprocess, människa, samhälle]*. (1. uppl.) Malmö. Gleerup.

Bilagor

Bilaga 1

12 november 2013

Till rektor i

Vi är två lärarstudenter som studerar "Grundlärarprogrammet med inriktning mot fritidshem" på Stockholms universitet. Vi har precis kommit igång med vår C- uppsats och behöver göra empirisk forskning för vårt ämne som handlar om "Lokal pedagogisk planering" (LPP) på fritidshem. För att vår forskning ska komma i gång så behöver vi intervjusamtala med några personer. Vi vore enormt tacksamma om vi kunde träffa en rektor, eller biträdande rektor och personal på fritidshem (fritidspedagoger, barnskötare) och göra observationer på fritidsverksamheter på fritidshem i högst två dagar.

Tid för intervjuer: V. 48, (den 26/11 och 27/11 - 2013), 15 - 25 min. per person (ca 4 -5 fritidspersonal och 1 rektor/biträdande rektor).

Observationstillfälle: Vi vill observera ett - två planeringstillfällen för fritidsverksamhet (ej elever).

OBS! Vi arbetar efter forskningsetiska principer, vilket innebär att namn på personer och skolan **inte** kommer att nämnas i forskningsarbetet.

Detta arbete kommer att ske i samråd med vår handledare Anneli Hippinen Ahlgren på Stockholms universitet.

Om ni har ytterligare funderingar eller frågor kontakta gärna vår handledare Anneli Hippinen Ahlgren eller oss.

Vi som studenter heter **Rima Magnusson** och **Hediye Korkmaz**

Vi ser fram emot ert svar snarast möjligt!

Mycket vänliga hälsningar
Rima Magnusson och Hediye Korkmaz

Kontaktuppgifter:

Anneli Hippinen Ahlgren, Doktorand
Stockholms universitet
Institutionen för barn- och ungdomsvetenskap
08-..... (direkt)
anneli.hippinen@buv.su.se

Rima Magnusson tel:
Hediye Korkmaz tel:

Bilaga 2

INTERVJUFRÅGOR TILL FTH PEDAGOGER

Vad är pedagogisk planering för dig?

Hur använder ni er av pedagogisk planering i ert arbetslag?

Vilka är med på utformning av pedagogisk planeringen?

Bidrar pedagogisk planering till att synliggöra lärandet på fritidshem? På vilket sätt?

Bidrar pedagogisk planering till fritidshems verksamhets utveckling? På vilket sätt?

Påverkar pedagogisk planering statusen på fritidshem? På vilket sätt?

Bilaga 3

INTERVJUFRÅGOR TILL REKTOR

1. Vad är pedagogisk planering för dig?
2. Vilka är med på utformning av pedagogisk planeringen?
3. Bidrar pedagogisk planering till att synliggöra lärandet på fritidshem? På vilket sätt?
4. Bidrar pedagogisk planering till fritidshemverksamhetens utveckling? På vilket sätt?
5. Påverkar pedagogisk planering statusen på fritidshem? På vilket sätt?