



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Planeringstid: varför och för vem?

En kvalitativ studie om planeringstid inom fritidsverksamhet

Namn Jessica Andersson Larsdotter
Ajla Ahmadyan
Program Lärare i fritidshem



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LRXA2G
Nivå: Grundnivå/Avancerad nivå
Termin/år: HT/2022
Handledare: Ingrid Hedin Wahlberg
Examinator: Johan Söderman

Nyckelord: fritids, fritidslärare, planering, planeringstid, förutsättningar, uppdrag, kvalitet, ramfaktor

Abstract

Syftet med denna studie är att undersöka fritidslärares uppfattningar om och erfarenheter kring planering och planeringstid, det vill säga hur lärare lägger upp sin planering, vad som prioriteras och vilka brister de ser med planeringstiden.

Studien är av kvalitativ form där vi har genomfört nio mailintervjuer med personer som arbetar inom olika fritidshemsverksamheter. Informanterna är av olika kön och ålder, samt har varierande yrkeserfarenheter och utbildning för att få ett så brett perspektiv på synen av planeringstid som möjligt. Det insamlade intervjumaterialet har kategoriserats efter våra frågeställningar samt analyserats utifrån ramfaktorteorin.

Resultatet visar att våra informanter är nöjda med den planeringstid de har men påpekar också att deras situation inte alltid sett ut som den gör idag. Samtidigt ser informanterna kollegor som inte har det lika bra ställt och majoriteten lyfter att bristen på tid tillsammans med kollegor är ett faktum. Dessutom försvinner en del av planeringstiden då fritidspersonalen måste hjälpa till i klassrummen under skoldagen och agera vikarier då till exempel klassläraren är frånvarande. Skolan prioriteras i de flesta fall framför fritids vilket leder till att den pedagogiska planeringen för fritidshemmen blir lidande.

Innehållsförteckning

Inledning	3
Problembeskrivning	3
Syfte och frågeställningar	5
Bakgrund	6
Perspektiv på fritidshemmets verksamhet	6
Perspektiv på utbildningen till fritidslärare	7
Systematiskt kvalitetsarbete	8
Planering	9
Tidigare forskning	12
Ramfaktorteorin	15
Metod	17
Kvalitativ intervju	17
Mailintervju	17
Genomförande	18
Reliabilitet, Validitet och Generaliserbarhet	18
Urval	19
Etiska ställningstaganden	19
Bearbetning och Analys	20
Resultat och Analys	21
Vad innebär planering och planeringstid enligt fritidslärare?	22
Vilka olika former av planering beskriver fritidslärare att de har?	25
Hur beskriver fritidslärare förutsättningar för och behovet av planeringstid i relation till sina uppdrag?	26
Brist på tid	30
Outbildad personal	31
Möjlighet för ALL fritidspersonal att delta i möten	32
Resultatdiskussion	34
Metoddiskussion	37
Vidare forskning	39
Referenslista	40

Bilaga 1 – Intervjuguide	45
Bilaga 2 – Samtyckesblankett.....	47

Inledning

Att arbeta som fritidslärare innebär enligt Skolverket (2022) att sätta elevernas intressen, behov och erfarenheter i främsta rummet. Undervisningen i fritidshemmet ska utformas så att den både fördjupar elevernas kunskaper, stimulerar deras utveckling samt erbjuder dem social gemenskap och en meningsfull fritid. Som ett komplement till skolan och förskoleklassen ska undervisningen i fritidshemmet inspirera eleverna till nya upptäckter med en variation av lärmiljöer, uttrycksformer och arbetssätt. Eleverna ska dessutom ges möjlighet till att träna på demokrati och att ta ansvar samt att låta dem utöva inflytande över verksamheten.

Då det idag inte finns någon nationellt reglerad planeringstid för fritidslärare, är förutsättningarna för att planera alla delar som Skolverket föreskriver att en fritidslärare är ålagd i sitt arbete mycket varierande.

Dessutom utbildas dagens fritidslärare inte bara för att undervisa i fritidshemmet utan också för undervisning i ett praktiskt-estetiskt ämne; bild & form, hem- & konsumentkunskap, idrott & hälsa eller musik. Inom dessa ämnen är fritidsläraren behörig att undervisa i upp till årskurs 6, vilket ställer höga krav eftersom elevernas kunskaper då också ska betygsättas.

Larmrapporter från de fackliga förbunden om fritidslärarnas arbetssituation och förändrade förutsättningarna för att vi ska kunna utföra ett bra arbete - i vilket planering utgör en betydande del - duggar tätt, samtidigt som det i stort sett är tyst från de som har möjlighet att förändra situationen.

Vi har själva upptäckt, både genom våra egna arbetserfarenheter men också i diskussioner med kollegor och studiekamrater, att det skiljer sig markant på hur mycket planeringstid man har beroende på uppdrag, arbetsplats och arbetsområde. Planeringstiden är ett ständigt aktuellt ämne, såväl bland arbetskamrater, i studiegruppen som på fritidsläraryorum på t.ex. Facebook. Det är inte alls ovanligt att utökad planeringstid är en betydande faktor när fritidslärare beslutar sig för att byta arbetsplats.

Problembeskrivning

Skolverket (SOU 2020:34) likväl som Karin Lager (personlig kommunikation, 2022, 13 april) och Lärarförbundet (2018) framhåller att tillräckligt med planeringstid är en bidragande faktor till en väl fungerande fritidsverksamhet. Lärarförbundet (2018) skriver även att planeringstid är ett måste för att verksamheten ska kunna leva upp till de kvalitetskrav som finns med i läroplanen (Skolverket, 2022). Trots detta finns ingen reglerad planeringstid för lärare i fritidshem eller för någon av de andra kategorierna som arbetar i fritidshemmet. Ordet planering är inte heller nämnt i fritidshemmets läroplan förutom då man skriver att eleverna har rätt att delta i *planeringen* av verksamheten (Skolverket, 2022).

Trots lokala kollektivavtal i Göteborgs stad som innebär att lärare i fritidshem har rätt till fyra timmar planeringstid i veckan så lever inte alla skolor upp till detta (Läraren, 2017). Dessutom räcker detta oftast inte till då lärare i fritidshem som regel har fler uppdrag att fokusera på förutom fritids. Dels ska man planera fritidsverksamheten (ibland även andra avdelningar förutom sin egen), dels är man utbildad inom ett praktiskt-estetiskt ämne (idrott och hälsa, hem- och konsumentkunskap, bild eller musik) som man förväntas undervisa inom och planera lektioner (Lärarförbundet, 2019). Dessutom gäller det tidigare nämnda avtalet

endast i Göteborgs stad, det är alltså inte ett nationellt avtal som har tagits fram och kan därför skilja sig markant runtom i landet.

Någon nationellt reglerad planeringstid för fritidslärare finns idag inte men många kommuner har lokala avtal och dessa spänner mellan 1 - 8 timmars planering/vecka. I Göteborg, där vi båda är verksamma, har vi ett avtal om minst 4 timmars planering/vecka skriver tidningen Läraren (2017). Vår erfarenhet är dock att inte alla skolor i Göteborg lever upp till detta. Dessutom räcker detta oftast inte till då lärare i fritidshem som regel har fler uppdrag att fokusera på förutom fritids. Dels ska man planera fritidsverksamheten (ibland även för andra avdelningar förutom sin egen), dels är man utbildad inom ett praktiskt estetiskt ämne (idrott och hälsa, konsumentkunskap, bild eller musik) som man förväntas undervisa inom och planera lektioner för. Förutom dessa två huvuduppdrag kan man även åta sig andra uppdrag så som facklig representant, skyddsombud, rastvakt, resurs i klass och så vidare. Med tanke på alla dessa uppdrag som man kan ha ansvar för räcker fyra timmars planeringstid definitivt inte till. Dessutom gäller det tidigare nämnda avtalet endast i Göteborgs stad, det är alltså inte ett nationellt avtal som har tagit fram och kan därför skilja sig markant runtom i landet.

Dagens syn på fritidshemmens undervisning och dess kompletterande uppdrag till skolan fick sin grund under 1980-talet då man ansåg att integrationen mellan skolan och fritidshemmen skulle ge eleverna och personalen en helhetssyn på dagen och på så sätt främja elevernas utveckling och inläring. Dessutom skulle klasslärarna och fritidshemslärarna kunna samarbeta och dra nytta av varandras kompetens vilket skulle främja det kollegiala lärandet (Hippinen, 2011). Dock har detta fått kritik då fritidspersonalen ofta i stället får agera som resurs och stötta klasslärarna i deras undervisning eller till och med agera vikarier då det är personalbrist (Pihlgren & Rohlin, 2011).

För att stärka fritidshemmens status gjorde man en del förändringar, dels bytte man namn på utbildningen och yrkestiteln från fritidspedagoger till lärare i fritidshem (Hippinen, 2012), dels fick fritidshemmen ett eget kapitel i läroplanen där man förtydligade fritidshemmets uppdrag och mål (Skolverket, 2019). Den stora skillnaden mellan skolan och fritidshemmet är däremot att fritids är frivilligt och icke betygsgrundande vilket gör att undervisningen skiljer sig åt mellan dessa två verksamheter. Fritidshemmet har dock fortfarande krav på att genomföra en undervisning som ska planeras, bedömas och utvärderas (Skolverket, 2019) vilket kräver legitimerade lärare i fritidshem samt tid till att planera undervisningen så att eleverna får en meningsfull fritid som är anpassad efter deras intressen och behov.

Vetenskapsrådets rapport (2008) visar på att planeringstiden, både den enskilda och den gemensamma planeringstiden med annan personal på skolan, har minskat för personalen på fritidshemmen. Detta, tidsbristen och det faktum att storleken på barngrupperna har ökat visar på att personalen anser att de inte har samma möjlighet att se varje barn och utveckla deras individuella mål och färdigheter.

Med anledning av den framskrivna bilden av fritidsverksamheten vill vi, genom vår studie, undersöka hur fritidslärarnas upplevelser av och möjligheter till planering ser ut.

Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att identifiera fritidslärares uppfattningar om och erfarenheter kring planering och planeringstid.

De frågeställningar som vi söker att besvara är:

- **Vad innebär planering och planeringstid enligt fritidslärare?**
- **Vilka olika former av planering beskriver fritidslärare att de har?**
- **Hur beskriver fritidslärare förutsättningar för och behovet av planeringstid i relation till sina uppdrag?**

Bakgrund

Perspektiv på fritidshemmets verksamhet

I denna del vill vi lyfta fram hur fritidshemmet utvecklats över tid och vilka förändringar som ålagts fritidshemmet. Vi visar också på vad våra styrdokument skriver om fritidshemmet samt visar på det allt större ansvar och arbetsbörda som läggs på fritidslärarna.

Fritidshemmet har genomgått en stor förändring. Rohlin (2011; 2013) beskriver hur den första fritidshemsliknande verksamheten uppkom i slutet av 1800-talet, på den sociala arena som utfördes i dåtidens arbetsstugor, med fokus på undervisning, arbete och social fostran.

Under 1940 - 1970-talets socialpolitiska arena låg fokus på inläring och social utveckling och verksamheten bedrevs inom skolbarnsomsorgen och på eftermiddagshem. Andersson (2013) skriver att i Lgr 69 skrevs för första gången in att skolan är skyldig att ordna med omsorg före och efter skoltid, vilket innebar en stor förändring för fritidslärarnas arbetstider.

På 1990-talet utövades fritidsverksamhet inom skolbarnsomsorgen och på fritidsklubbar och på den utbildningspedagogiska arenan låg fokus på lärande och social kompetens. Nu integrerades fritidshemmen med skolan med syftet att få en helhetssyn på barns lärande och utveckling. Hippinen (2012) menar att syftet med integreringen av fritidshemmet med skolan helt klart hade ekonomiska motiv genom att samla resurser och lokaler. Samtidigt konstaterades att fritidspedagogernas delaktighet under skoldagen är gynnsam för elevernas inläring och utveckling genom att vara de som står för kontinuiteten, helheten och tryggheten under hela dagen. Trots att fritidspedagogen nu fick fler och förändrade uppdrag under skoltiden, finns inga skrivningar om att någon mer planeringstid tillkom för dessa utökningar. Att integreringen med fritidshemmet i undervisningsväsendet inte gett de positiva effekter som åsyftades, påvisar såväl Andersson (2013), som Lager (2015), Pihlgren (2017), Skolinspektionen (2018) och Lärarförbundet (2019).

År 1998 övertog Skolverket tillsynsansvaret över fritidshemmen från Socialstyrelsen (Skolverket, 1999) och de första allmänna råden för fritidshem kom 1999 (Skolverket, 2015) Kapitel 14 i skollagen (2010:800) som reglerar fritidshemmets uppdrag infördes 2010. När de nya läroplanerna togs fram 2011 (Lgr11) skrevs det ut att dessa även gällde för fritidshemmets verksamhet. 2016 fick fritidshemmet sin egen del i läroplanen, kapitel 4 (Skolverket, 2016). I den nya läroplanen som trädde i kraft i augusti 2022 (Lgr22) är dock inga förändringar gjorda i den del som handlar om fritidshemmets verksamhet.

SOU 2020:34 beskriver de, av EU framtagna, nyckelkomponenterna för ett livslångt lärande, som syftar till att ge eleverna kunskap, färdighet och attityder;

- Läs- och skrivkunnighet.
- Flerspråkighet.
- Matematisk kompetens och kompetens inom naturvetenskap, teknik och ingenjörsvetenskap.
- Digital kompetens
- Personlig och social kompetens samt kompetens att lära sig att lära.
- Medborgarskapskompetens.
- Entreprenörskompetens.
- Kompetens på området kulturell medvetenhet och kulturyttringar.

Utredningen kommer fram till att fritidshemmets uppdrag, när verksamheten fungerar, stämmer mycket väl överens med dessa nyckelkomponenter och förtydligar att:

“Fritidshemmet har med sitt kompletterande och kompenserande uppdrag, samt sin del i det livslånga lärandet, en kanske ännu viktigare funktion att fylla när det kommer till frågor som att göra demokrati. Det är inom fritidshemmets ram som eleverna får möjlighet att förhandla vad demokrati, respekt och tolerans egentligen innebär. Här har lärarna i fritidshemmet en mycket viktig funktion att fylla” (SOU 2020:34, s. 81).

Enligt §2 och §3 i Skollagen (SFS 2010:800) ska utbildning i fritidshem erbjudas alla elever. Med en helhetssyn på eleven och efter deras behov av såväl rekreation, som meningsfull fritid, ska undervisningen i fritidshemmet främja allsidiga kontakter, social gemenskap och ska vara ett komplement till förskola och skola. Läroplanen (Lgr22) förtydligar fritidshemmets uppdrag av omsorg, utveckling och lärande, som ett komplement till förskoleklassen och skolan, där elevernas behov, intresse och initiativ ska vara i fokus för ett lärande som ska vara grupporienterat, upplevelsebaserat och situationsstyrt. Eleverna ska genom undervisningen i fritidshemmet ges möjlighet att utveckla sitt intresse och sin kunskap inom såväl

- språk & kommunikation
- skapande & estetiska uttrycksformer
- natur & samhälle samt

- lek, fysiska aktiviteter och utevistelse

Perspektiv på utbildningen till fritidslärare

Med denna text vill vi belysa hur utbildningen till fritidslärare har förändrats. Beroende på när en person utbildade sig har hen fått med sig olika saker från sin utbildning. Detta blir relevant när det kommer till våra informanternas grundförutsättningar för förståelsen av sitt uppdrag.

Det första utkastet till en utbildning för personal inom skolbarnomsorgen var en försöksverksamhet som startade 1964 men redan året därpå fick utbildningen ordinarie status och förlades till yrkesskolan. 1971-års gymnasiereform innebar att fritidspedagogutbildningen blev en 2-årig specialkurs inom gymnasieskolan. 1979 förlades utbildning, som riktade sig mot arbete med barn i åldrarna 7 - 12 år, till högskolan i och med högskolereformen (Hansen 1999).

Den officiella statusen som lärarutbildning och med *Fritidspedagog* som benämning på utbildade yrkesutövare kom 1977 (Falkner & Ludvigsson, 2012). Antagningskraven till fritidspedagogutbildningen skärptes och redan anställda som fritidspedagoger uppmanades att läsa pedagogik och metodik för att fortsatt vara behöriga enligt regeringens proposition 1976/77:76. Utbildningen grupperades kring tre block; kommunikation, omvärldsorientering och pedagogik.

Den samlade skoldagen infördes under 1990-talet, vilket utgjorde en stor förändring för fritidspedagogerna som, för att kunna arbeta heltid, även behövde tjänstgöra i skolan. Andersson (2013) beskriver att fritidspedagogernas kompetens ansågs väl lämpad som hjälplärare och assistent i klassrummet. Fritidspedagogen har därefter fått ett utökat ansvar

under skoldagen, främst för att underlätta för möjlighet att kunna bedriva undervisning i halvklasser men också med ansvar för rastverksamheten.

I samband med lärarutbildningsreformen på tidigt 2000-tal, skriver Hippinen (2012) försvann ordet fritidspedagog och utbildningen bytte namn till *Lärare med inriktning mot fritidshem* och redan 2011 förändrades namnet ännu en gång till *Grundlärare med inriktning mot fritidshem* med inriktning mot ett, från början valbart men senare obligatoriskt, estetiskt ämne; bild & form, hem- & konsumentkunskap, idrott & hälsa eller musik. Utbildningens fokus ligger mot ämnesområden som rör utveckling och lärande, sociala relationer, konflikthantering, ledarskap samt läroplansteori och allmändidaktik och riktar sig mot barn från 6 år och till vårterminen de fyller 13 år (Falkner & Ludvigsson 2012).

Trots att yrket idag officiellt benämns som Grundlärare med inriktning mot fritidshem, visar en snabb sökning på internet att ordet fritidspedagog i allra högsta grad lever kvar, såväl inom utbildningsväsendet som i arbetsplatsannonser.

Den 1 juli 2019 lagstodades om legitimationskrav för att få undervisa i fritidshemmet. Behörig att undervisa i fritidshemmet är den som har avlagt

1. grundlärarexamen med inriktning mot arbete i fritidshem,
2. en äldre examen som är avsedd för att arbeta i fritidshem eller
3. en lärar- eller förskollärarexamen som kompletterats så att den motsvarar 1 (Läraryrket, 2019; 2011:326 19§).

Då behovet av personal i fritidshemmet är stort och inte motsvarar antalet legitimerade lärare i fritidshem kan olegitimerade lärare i fritidshem anställas, på tidsbegränsade anställningar om ett år i taget, som fritidsledare, elevassistenter eller barnskötare (Läraryrket, 2019).

Systematiskt kvalitetsarbete

Skrivningar om och regleringar kring planering och planeringstid för lärare i fritidshem i styrande dokument är en tydlig bristvara. Däremot är det klart definierat vad det systematiska kvalitetsarbetet ska bestå av. Vi vill med denna del av uppsatsen peka på de extra arbetsuppgifter som blivit ålagda fritidslärollen. Detta för att ge en uppfattning av vad som förväntas genomföras trots att ingen tid till att utföra uppdraget har tilldelats.

Skollagen (SFS 2010:800) slår fast att man är skyldig att på alla nivåer i skolan arbeta med det systematiska kvalitetsarbetet. Detta innebär att verksamheten kontinuerligt skall planeras, dokumenteras, följas upp, analyseras och utvecklas i syfte att, genom ökad måluppfyllelse, driva verksamheten framåt.

Syftet med det systematiska kvalitetsarbetet är, enligt Skolverket (2022) att visa på vad som görs, varför det görs och vad det ska leda till. Ett fungerande kvalitetsarbete bidrar till kunskap om hur kvalitet och likvärdighet lyfts fram i våra verksamheter, vilket är gynnsamt för alla elevers lärande och för deras utveckling.

I läroplanens första del finner vi att:

“Skolans verksamhet måste utvecklas så att den svarar mot de nationella målen.”

“Den dagliga pedagogiska ledningen av skolan och lärarnas professionella ansvar är förutsättningar för att skolan utvecklas kvalitativt. Detta kräver att verksamheten ständigt prövas, resultaten följs upp och utvärderas och att nya metoder prövas och utvecklas.” (Skolverket, 2022).

Det systematiska kvalitetsarbetet består, enligt Håkansson (2013) av tre faser; planering, genomförande och utvärdering. Dessa tre faser borde få lika stort utrymme men i praktiken läggs den allra mesta tiden på genomförandet och mycket mindre tid på planering och utvärdering. Dessutom påtalar Lager (2015) att en av svårigheterna för fritidslärarna att arbeta med det systematiska kvalitetsarbetet är att kravet på detta är relativt nytt inom vår yrkeskår i förhållande till övriga lärarroller. En annan svårighet är att vi, med fritidslärarens socialpedagogisk syn, ska utvärdera *verksamhetens* kvalitet och inte ha det individfokus som den kontrollerade planering har.

I likhet med Håkansson (2013) beskriver Pihlgren (2017) hur fritidshemmet kan arbeta med det systematiska kvalitetsarbetet i lärandet genom ett kvalitetshjul som innehåller faserna: målformulering, processorientering, resultatuppföljning och reflektion. Vidare skriver Pihlgren att personalen planerar så att

“målsättningarna genomsyrar de arbetsprocesser som används i verksamheten” (s. 20)

vilket också stämmer väl med formuleringen i skollagen där fritidshemmet är ålagda att

“systematiskt och kontinuerligt planera och följa upp utbildningen, analysera orsakerna till uppföljningens resultat och utifrån analysen genomföra insatser i syfte att utveckla utbildningen” (SFS 2022:940).

Även Sveriges Kommuner och Landsting (SKL) påpekar i sitt material med stöd för politiker och förvaltning att utvecklingen i fritidshem bygger på kvalitetsarbetets faser: planering, åtgärder & analys samt uppföljning samtidigt som man understryker att tid för planering, reflektion och utvärdering är avgörande för det systematiska kvalitetsarbetet (SKL, 2014).

Revideringen av läroplanen (Skolverket, 2019) innebar att fritidshemmets mål blev förtydligade och uppdraget att arbeta målstyrt i fritidshemmet har förstärkts. Andersson (2013) påvisar dock att det finns stora brister i arbetet kring det systematiska kvalitetsarbetet i våra fritidshem och lyfter att personalen inte får tid att diskutera sina, specifika fritidshemspedagogiska frågor, vilket även Skolinspektionen (2018) rapporterar i sin granskning.

Planering

Fritidslärarnas planeringsbehov uppmärksammas på många olika sätt och på olika arenor, dock syns detta nämnvärt inte i våra styrdokument. Nedan följer några skrivningar om behovet av planering för att fritidslärare ska kunna fullfölja sitt uppdrag.

I läroplanen för fritidshemmet (Skolverket, 2019) nämns ordet planering enbart i sammanhanget att eleverna ska ges förutsättningar att medverka vid planering av sin undervisning. Även i de allmänna råden för fritidshem är ordet planering ytterst sparsamt använt:

”När personalen **planerar** verksamheten ska de utgå från uppdraget som det formuleras i skollagen och i läroplanen, samt utifrån en inventering av den aktuella elevgruppens behov och intressen. Genom att arbeta på ett sådant sätt finns förutsättningar att bedriva en verksamhet som bygger på ett systematiskt kvalitetsarbete.” (Skolverkets allmänna råd om fritidshem, s. 12).

Läraryrket har länge sett till att frågan om fritidslärares planeringstid finns på agendan (2018; 2019). Den nya skrivningen i läroplanen ställer högre krav på kvaliteten i fritidshemmet och den nya fritidsläraryrket med sina specifika och komplexa uppdrag kräver, enligt Läraryrket (2020; 2021) minst 8 timmars planering/ vecka. De påpekar också att den nya miljöföreskriften (AFS 2015:4) ställer tydliga krav på arbetsgivaren när det gäller ansvaret för arbetsmiljön, i vilken tid att planera sin verksamhet kan ses som en del.

“Arbetsgivaren ska se till att de arbetsuppgifter och befogenheter som tilldelas arbetstagarna inte ger upphov till ohälsosam arbetsbelastning. Det innebär att resurserna ska anpassas till kraven i arbetet” (9 §).

SKL (2014) beskriver att personalen är den viktigaste kvalitetsfaktorn i fritidshemmet och att avgörande för elevernas utveckling och lärande är att personalen ges rätt förutsättningar. De förespråkar att man upprättar en kompetensförsörjningsplan där bland annat planering och kompetensutveckling skrivs in. SKL beskriver också att det krävs olika sorters planeringar för fritidspersonalen: såväl enskild planering som gemensam planering med all personal i fritidshemmet men också planering med övriga lärare och personal i förskoleklass och skola för ett fungerande samarbete.

Problematiken med utebliven planering, bland annat eftersom fritidsläraren används som vikarie under skoldagen och de konsekvenser det får för lärandet i fritidshemmet, lyfts av såväl Jonsson (2021) som Läraryrket (2019), Skolinspektionen (2010; 2018), Skolverket (2000) och Vetenskapsrådet (2008). Kristina Jonsson förtydligar:

“... bristen på planeringstid något som direkt påverkar kontinuiteten i verksamheten, eftersom den medför att personalen i större utsträckning måste agera oplanerat och att verksamheten därmed blir mer eller mindre oförutsägbar. Den diskontinuitet som uppstår genom oförutsägbarheten skulle kunna vara en faktor som motverkar elevernas positiva utveckling.” (Jonsson, 2021, s. 68)

Även Skolinspektionen (2018) understryker att för att främja elevernas lärande är det av avgörande betydelse att fritidsläraren ges möjlighet att planera och genomföra undervisningen på fritidshemmet.

Regeringen har gett uppdrag till Skolverket att tillsammans med Skolinspektionen, Specialpedagogiska skolmyndigheten och Skolforskningsinstitutet utreda vilka insatser som behövs för att stärka kvaliteten och likvärdigheten i fritidshemmet. I betänkandet SOU 2020:34 beskriver Skolverket omfattande problematiken kring fritidslärares behov av ytterligare planering för att få möjligheter och förutsättningar att genomföra sitt uppdrag och kommer bland annat fram till följande:

“Utredningens bedömning: Verksamhetens kvalitet är beroende av att det finns tid för planering och utveckling av verksamheten. Huvudman och rektor måste se till att förutsättningarna finns” (s. 200).

Trots att betänkandet om och om igen tar upp planering som en av de brister som dagens fritidsverksamhet lider av återfinns mycket lite av detta i den slutgiltiga redovisningen (Skolverket, 2022). Precis som i läroplanen återfinns ordet planering endast en gång i redovisningen:

“Enligt skollagen har alla huvudmän ansvar för att systematiskt och kontinuerligt planera, följa upp och utveckla utbildningen. Sådan planering, uppföljning och utveckling av utbildningen ska genomföras även på förskole- och skolenhetsnivå. Huvudmännen har även ansvar för att utbildningen uppfyller de krav som ställs i bestämmelserna för respektive skolform och fritidshemmet. Skolchefens uppgift är att hjälpa huvudmannen se till att verksamheten följer de föreskrifter som gäller för utbildningen” (s. 7).

Inte heller när det gäller att definiera de faktorer som ligger till grund för och har betydelse för fritidshemmets verksamheter återfinns planering som en beståndsdel. Redovisningen uttrycker sig ganska allmänt om bristande förutsättningar, utan att nämna planering:

“Faktorer som har betydelse för hur verksamheten kan stödja elevernas utveckling och lärande i fritidshemmet är bland annat elevgruppernas storlek, personaltäthet, personalens kompetens och hur lokalerna ser ut och används. Huvudmannen ska se till att elevgrupperna i fritidshemmet har en lämplig sammansättning och storlek och att eleverna även i övrigt erbjuds en god miljö. Granskningar av fritidshemmet pekar på bristande förutsättningar för att utföra fritidshemmets uppdrag att stimulera elevernas utveckling och lärande” (s. 23).

Mycket positivt är dock att SOU 2022:61, som utkom 26 oktober 2022, har desto starkare och fler skrivningar om planering och planeringstid. Precis som i tidigare betänkande och utlåtande poängteras rektorns ansvar när det gäller att säkerställa planering men här lyfts också att fritidslärarna, delvis genom att inte få tillräckligt med planeringstid, inte har förutsättningarna att genomföra det fritidspedagogiska arbetet. I utredningen framskrivs dessutom de negativa konsekvenser som de nya kombinationstjänsterna innebär för fritidsläraren i form av minskad tid, såväl för planering som ställtid mellan verksamheterna. Undersökningar som Lärarförbundet (2021) har genomfört visar att närapå tre fjärdedelar av fritidslärarna även innehar uppdrag under skoltid och att bara en fritidslärare av tio har den, enligt Lärarförbundet rekommenderade planeringstiden som de anser krävs för att kunna genomföra sina uppdrag.

Fritidslärares schema bör, enligt Lärarförbundet (2021) läggas bakifrån, dvs att undervisningen i och planeringen för fritidshemmet ska läggas ut först. Därefter ska andra uppdrag och möten få sina tider och planeringar. Vår erfarenhet är att det i verkligheten ofta är precis tvärtom. Det estetiska ämnet, resurstiden i klassrummet eller annat uppdrag under skoltiden prioriteras först vid schemaläggning och fritidsverksamheten får det som ‘blir över’. Dessutom betonar Sara Djurberg i en artikel i *Fritidspedagogik* (2022) att om man har dubbla uppdrag, dvs att man undervisar i ett estetiskt ämne under skoltiden ska tiden för ämnet gälla för alla veckor under året, alltså också under lov. Detta skulle då ge undervisande fritidslärare välbehövlig tid till såväl för- och efterarbete som materialvård och lektionsplanering.

Tidigare forskning

Forskning kring planeringstid för lärare och annan personal på fritidshem är snäv, däremot finns det mycket forskning som lyfter fördelarna med undervisningen som sker på fritidshemmen.

För att kunna genomföra och erbjuda sådan miljö och undervisning kräver dock välplanerade aktiviteter och personal som är involverad i läroplanen samt det som förväntas av de. Det kräver tydlig planering, genomförande och uppföljning för att nå de nationella mål som ställs på fritidshemmen (Lager, 2019).

Sheridan et al. (2012) skriver om de krav som nu ställs på förskolorna att genomföra systematiskt kvalitetsarbete, kravet ställs nu för att arbetet som genomförs ska utvärderas och förbättras med barnens välmående, lek och utveckling i fokus. Författarna menar att det krävs vissa steg för att systematiskt kvalitetsarbete ska vara genomförbart, dessa steg innefattar planering, genomförande, observation, dokumentation, utvärdering och analys. Även om författarna skriver om förskolan så är forskningen i hög grad applicerbar på fritidshemmen då även fritids har krav om att genomföra systematiskt kvalitetsarbete med liknande steg som tidigare nämnda författare tagit fram (Skolverket, 2014). Lager (2019) menar att både kommunerna, rektorerna och lärarna är viktiga beståndsdelar i strävan kring ett systematiskt kvalitetsarbete och att detta ska vara ett pågående arbete som sker kontinuerligt.

Andersson (2013) skriver att den gemensamma planeringstiden för fritidshemmen är begränsad och oftast beror detta på att lärarna i fritidshemmen behöver hoppa in och stötta i skolklasserna då det är personalbrist. Fritidspersonalen anser att synen på deras kompetens undermineras och de ses i stället som allmänna inhoppare i skolarbetet. Dessutom är möten med arbetslagen oftast förlagt på tidig förmiddag eller sen eftermiddag, med andra ord är mötena schemalagda då det är fritidstid och personalen har då inte möjlighet att gå ifrån verksamheten och delta på mötena. Skolinspektionen (2018) skriver att rektorerna på skolorna behöver styra planeringstiden på så sätt att personalen på fritidshemmen får möjlighet att utveckla undervisningen mot uppdraget och stimulera elevernas framsteg och lärande.

Andersson (2013) skriver i sin analys att då skolor själva får bestämma och fördela tiden och resurserna på skolan så är det oftast fritidshemmet som får dra det kortaste strået. Resultatet av detta blir att fritidspersonalens planeringstid går åt att planera skoldagen och att det inte finns tillräckligt med resurser över för fritidshemmet. Detta leder till att personalen inte har möjlighet att ha en tillfredsställande verksamhet utan i stället endast har tillsyn av eleverna då personaltätheten minskat och storleken på elevgrupperna har ökat. Vidare menar Andersson (2013) att relationsarbetet på fritidshemmet blir lidande när personalen inte räcker till och elevgrupperna blir större, vilket blir ett dilemma då fritidshemmets läroplan kräver ett relationsinriktat arbetssätt för att nå målen men resurserna inte räcker till för en tillfredsställande måluppfyllelse.

I läroplanen står det att eleverna på fritidshemmet ska erbjudas en meningsfull fritid, vilket kan innebära olika saker för olika elever. Även här menar Andersson (2013) att en individanpassad verksamhet inte är genomförbar med stora elevgrupper och lite personal, då personalen inte har möjlighet att planera verksamheten för varje enskild elev.

Jonsson (2021) lyfter även brister på fritidshemmen som innefattar bland annat utbildad personal och kunskapsutvecklingen hos eleverna. Även Lager (2019) lyfter bristerna med

utbildad personal, större barngrupper och otillräckliga fritidshemlokaler. På grund av den stora omsättningen av personal på fritidshemmen är det rektorns ansvar att se till och fördela planeringstiden så att rätt förutsättningar ges för verksamheten och personalen får möjlighet till planering, fortbildning och kollegialt lärande (Jonsson, 2021). Enligt resultatet i Jonssons (2021) studie är en stor del av fritidshemspersonalen missnöjda med sin arbetssituation och de anser att deras förutsättningar är ett hinder i arbetet då bland annat elevgrupperna är stora och fritidshemspersonalen upprepat används som vikarier i skolklasserna då det är stor frånvaro bland lärarkollegorna. Vidare skriver Jonsson (2021) att personalen på fritidshemmen har brist på tid för att planera verksamheten och för kollegiala diskussioner med kollegorna, i stället ägnas tiden åt praktiska frågor samt att läroplanen appliceras först efter aktiviteterna är genomförda. Jonsson (2021) lyfter även fritidshemspersonal som är tillfreds med sin arbetssituation, till skillnad från ovan nämnda grupp som ansåg sin situation ohållbar och att tiden inte räcker till för att genomföra sitt arbete väl, så anser den tillfredsställda gruppen att de har en verksamhet som är väl genomtänkt och planerad. Denna grupp har regelbundet fått möjligheten att gemensamt diskutera verksamhetens mål och har läroplanen som utgångspunkt då de genomför sin planering. En tydlig skillnad mellan dessa två grupper är involveringen och engagemanget från rektorerna på skolan. Den grupp som påtalat svårigheter har haft en frånvarande rektor, medan den nöjdare gruppen har haft en rektor med tydligt pedagogiskt ledarskap som kontinuerligt har deltagit i de kollegiala sammanhangen (Jonsson, 2021).

Många fritidslärare med den nya utbildningen med ett obligatoriskt, estetiskt ämne, känner en stor frustration över att inte räkna till för någon av sina uppdrag, något som Ackesjö et al. (2016; 2018) belyser. Planeringen för, och undervisningen i, det estetiska ämnet prioriteras högre än fritidsverksamheten. De nyutbildade fritidslärarna uttrycker att de fick mindre tid än förväntat att planera och att arbeta med fritidsverksamheten och de upplever att de ofta själva måste påtala vikten av planering för fritidsverksamheten, inte bara för skolledningen men också för sina fritidskollegor utan den nya utbildningen. Ackesjö et al. (2016) menar att de nya fritidslärarna har både kunskap om och förståelse för det utökade uppdraget och att detta bidrar till ojämlikhet i engagemanget mellan olika grupper på fritidshemmet.

Fritidslärarnas förändrade yrkesroll uppmärksammar även Andersson (2013) i sin avhandling. Hon vill belysa hur de nya styrdokumentet och kravet på systematiskt kvalitetsarbete, med såväl dokumentation som redovisning, har ökat på fritidslärarens arbetsbörda. Den ökade administrativa bördan för fritidslärare har inte alls följts upp med tid till att utföra dessa arbetsuppgifter. Andersson påtalar att:

“målformuleringarna om fritidshemmets uppgift inte åtföljs av resurser och villkor som egentligen krävs för måluppfyllelse” (s. 159).

Fritidslärarnas frustration över att inte räkna till och att fritidsverksamheten prioriteras lägre än undervisningstiden såsom Ackesjö et al. (2016; 2018) beskriver, återkommer även hos Andersson (2013). Dock menar Andersson att fritidslärarna i viss mån och kanske omedvetet, är delaktiga till att skolan styr över såväl lokaler, tid och personella resurser.

“Det förekommer att fritidspedagoger låter fritidshemmet komma i andra hand samtidigt som de i hög grad uppslukas, och låter sig uppslukas, av nya uppgifter under skoldagen” (s. 161).

Anderssons slutsats är att fritidslärarens nya uppgifter inte gynnar fritidshemmets verksamhet utan innebär ett komplement till skolans arbete och därmed ett merarbete för fritidsläraren.

Bristen på forskning kring specifikt fritidslärares planering gjorde att vi valde att även titta på forskningen för grundlärare. Med tydligare skrivningar om undervisning och lärande i fritidshemmet och med den nya utbildningens obligatoriska, estetiska ämne blir grundförutsättningarna mellan dessa två yrkeskategorier jämförbara och relevanta i vår studie. Dock visade våra sökningar att inte heller att forskningen kring grundlärares planering var särskilt omfattande.

Vi fann att på Karlstads universitet har 4 forskare (Nordgren et al., 2019) på uppdrag av SCB (Statistiska centralbyrån) studerat grundlärares syn på dels egen planering och efterarbete, dels på hur den gemensamma planeringstiden är organiserad. Forskarna menar att en organiserad infrastruktur är betydelsefull för undervisningens kvalitet och att både elevernas studieresultat som kvaliteten på undervisningen främjas av lärarnas samarbete.

Rapporten påvisar dock att få skolor arbetar systematiskt med planering och efterarbete:

“Skolan har allvarliga problem när inte lärare har goda förutsättningar att planera sina lektioner och välja och anpassa metoder till lärandemål. När efterarbetet inte hinns med och det saknas utrymme att reflektera över om lektionen gav önskat resultat så saknas också förutsättningar för en formativ och stödjande undervisning” (s. 47).

Vidare lyfter forskarna att det kollegiala samarbetet kring undervisningen och stöd från rektorer och förstelärare gör stor skillnad för såväl arbetsmiljön, kvaliteten i undervisningen och elevernas studieresultat. Den viktigaste slutsatsen av undersökningen är lärarnas upplevelse av att kollegialt samarbete gör skillnad samtidigt som rapporten visar att förutsättningarna för detta är bristfällig på de flesta skolor (Nordgren et al., 2019).

Ramfaktorteorin

Ramfaktorteorin grundades av Urban Dahllöf och utvecklades sedan, med utgångspunkt i Dahllöfs grundtanke, av Ulf P Lundgren under 1960-talet (Lundgren, 1999).

Teorin är relevant inom fritidshemmet då lärare i fritidshem ständigt ställs inför olika ramar som de behöver förhålla sig till. Dessa begränsningar kan vara både yttre och inre ramar, de yttre ramarna kan lärarna inte påverka då de ligger på politisk eller administrativ nivå, såsom läroplan, elevantal, lokaler och så vidare. Medan de inre ramar är något som lärarna har mer kontroll över, så som olika lärometoder, material, förhållningssätt och så vidare (Pettersen, 2008). Löwing (2006) menar att många av de ramar som läraren ställs inför redan är satta innan undervisningen ens börjat eftersom de ramar som läraren kan påverka, så som materialinköp, även de görs innan skolstart. Detta kan ses som begränsningar eller hinder i undervisningen, det är dock för det mesta lärarens val av ramar (det de själva kan påverka) som oftast har en avgörande betydelse för undervisningsprocessen och de resultat som eleverna påvisar.

Inom skolans värld och klassrumsmiljön är det svårt att kategorisera olika mönster då det sker många saker samtidigt som påverkar undervisningen. På grund av detta har det inte tagits fram så många ämnesdidaktiska studier av vad som händer i klassrumsmiljön (Löwing, 2006). Ramfaktorteorin däremot har gjort det möjligt att genomskåda komplexiteten i skolans värld och i klassrummet genom att ta fram olika ramar, genom att använda sig av ramfaktorteorin kan man på skilda sätt analysera det som sker och se vad som påverkar undervisningen och resultatet av denna. Berg (2003) menar att sådana ramar kan vara av ekonomisk, politisk och teknologisk art.

Genom att använda sig av ramfaktorteorin kan man i olika steg specifikt ta hänsyn till om de resurser man har till sitt förfogande varit tillräckliga för att uppnå de uppsatta målen. Om så inte är fallet kan läraren se tillbaka på processen och analysera vad som påverkat resultatet negativt (eller positivt) och i så fall ändra på de metoder och tillvägagångssätt som använts för att få igenom ett så tillfredsställande resultat som möjligt (Löwing, 2006).

Läraren i det här fallet behöver dock hela tiden vara medveten om alla de faktorer som kan påverka undervisningen. Fokus kan ligga på till exempel undervisningsmetoder och hur dessa påverkar elevernas resultat, men är man inte medveten om andra faktorer såsom lokaler, läroplan, elevantal, elevers beteenden och så vidare, så kan utfallet bli missvisande (Löwing, 2006). Det räcker inte att endast se till resultatet som eleverna påvisar utan man måste se till de kategorier och ramar som påverkar det slutgiltiga utfallet och vad som kan förändras. Är man inte medveten om de ramar som ligger till grund för undervisningen kan man heller inte visa på vad som påverkade resultatet, vare sig det var positivt eller negativt (Wahlström, 2015).

Teorins utgångspunkt är att undervisningsprocessen formas av ramar som antingen möjliggör eller omöjliggör processens gång (Lundgren, 1999). Sådana ramar kan utgöras av yttre faktorer såsom elevantal, lokaler, tidsbegränsningar, planeringstid och så vidare. Men ramarna kan även utgöras av andra faktorer som är svårare att upptäcka, analysera och påverka, såsom pedagogernas och elevernas individkaraktäristiska drag (Dahllöf, 1999).

Lundgren (1999) menar att det under undervisningens målstyrningsprocess sker en resultatanalys och en utvärdering, det är under utvärderingen som ramfaktorteorin spelar en stor roll och kan användas som verktyg för att komma vidare i processen och hjälpa användaren av teorin att dra slutsatser kring ramarnas påverkar på undervisningen.

Vi kommer att använda oss av ramfaktorteorin för att identifiera fritidslärares uppfattningar om och erfarenheter kring planering och planeringstid.

Metod

Följande text handlar om på vilka grunder vi har valt metod som föranlett studiens datainsamling. Både fördelar och nackdelar med vald metod lyfts fram i texten.

Kvantitativ forskning syftar till att förklara olika fenomen, orsak och verkan genom statistiska undersökningar, dvs siffror som går att analysera med olika statistiska metoder och verktyg. Inom den kvantitativa forskningen studerar man data som är högt strukturerade, såsom mätvärden från observationer eller svar från enkätundersökningar med slutna svarsalternativ (Barmark & Djurfeldt, 2020).

Syftet med *kvalitativa* forskningsmetoder är att beskriva personers uppfattningar om något specifikt fenomen. Ahrne & Svensson (2021) beskriver att kvalitativ forskning syftar till att skaffa sig kunskap om vilka motiv människor har, vad som påverkar dem och vad som styr deras handlande. De olika metoderna inom den kvalitativa forskningen; intervjuer, observationer och textanalyser, ger svar på olika frågor, så det är av största vikt att man väljer rätt metod för just sin studie

För denna studie gjordes valet av kvalitativ intervju som metod för att samla in data.

Kvalitativ intervju

Intervjuer är, enligt Eriksson-Zetterquist & Ahrne (2015) den vanligaste forskningsmetoden. Med en kvalitativ intervju kan man på relativt kort tid få fram flera personers olika erfarenheter, känslor och upplevelser och ge en unik inblick i informanternas värld. Fasta frågor ger goda möjligheter till direkt jämförelse men i huvudsak bör frågorna vara öppna och utan svarsalternativ för att få en så bred bild och så många nyanser som möjligt. En nackdel är dock att man bara fångar en begränsad del av ett fenomen och man kanske bör överväga att komplettera med andra metoder för att få en mer heltäckande bild.

Kvalitativa intervjuer kan genomföras på många olika sätt exempelvis halv- och helt strukturerade intervjuer, intervjuer med nyckelpersoner, djupintervjuer och fokusgruppsdiskussioner (Lantz, 2007; Trost, 2010). Dessutom ger Internet nya möjligheter till intervjuer via mail, Skype eller i chattforum.

För datainsamling i denna studie användes intervjuer via mail.

Mailintervju

Intervjuer via mail öppnar upp för nya möjligheter. De är både mer tidseffektiva och kostar mindre än andra intervjumetoder samtidigt som undersökningar fastslår att deltagarna upplever mailintervjuerna som mer anonyma vilket ökar svarsfrekvensen. En stor fördel med metoden är att den är självskrivande och alltså inte behöver transkriberas i efterhand. Detta innebär att man kan få utrymme till att göra fler intervjuer än vid de mer traditionella metoderna och att mer tid kan läggas på analysarbetet. Mailintervjuer låter dessutom informanterna svara på frågorna i egen takt, de kan verkligen ta den tid de behöver och ger dem tid att reflektera över sina svar, vilket möjliggör god kvalitet i svaren. Mailintervjuer ger även större möjligheter till geografisk spridning på informanterna eftersom man inte är bunden till någon plats att utföra intervjuerna på (Kvale & Brinkmann, 2017; Salmons 2012; Eriksson-Zetterquist- & Ahrne, 2015; Meho, 2006).

Trots att tidsvinsten med mailmetoden ger möjlighet att analysera fler texter är inte avsikten att göra en representativ studie, vilket enligt Ahrne & Svensson (2015) skulle kräva mellan 10–15 intervjuer.

Genomförande

Mailintervjuerna konstruerades på sådant sätt att frågorna delades in i 3 kategorier:

1. Yrkesbakgrund och sammanhang
2. Planeringstid, omfattning, fördelning i nuläget
3. Upplevelsen av planeringstid och förändringar genom tid och mellan verksamheter/uppdrag

Den första kategorin frågor är utformade för att kunna göra direkta jämförelser. Svaren på dessa frågor syftar bland annat till att underlätta vid kategorisering i analysarbetet genom indelning mellan personer med antingen liknande eller helt avvikande yrkeserfarenhet och/eller arbetsuppgifter (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015).

Enligt både Trost (2010) och Gordon (1970), är det viktigt att intervjufrågorna är raka och öppna vilket togs i beaktande vid utformandet av intervjuerna genom att frågorna i huvudsak inte går att besvara med Ja eller Nej. Därmed ges informanterna möjlighet till beskrivande förklaringar av åsikter och upplevelser vilket ger intervjun både den bredd och det djup som eftersträvas och som delvis ska kompensera för avsaknaden av icke-verbal kommunikation såsom kroppsspråk, gester och mimik. Detta påtalar såväl Eriksson-Zetterquist & Ahrne (2015) och Salmons (2012) som en av nackdelarna med mailintervjuer.

Med omsorgsfullt bearbetade och neutrala frågeställningar undviker vi att på något sätt påverkar informanten, vilket såväl Ahrne & Svensson (2021), Trost (2010), Dalen (2011) samt Meho (2006) problematiserar, och som med vald intervjumetod blir enklare att undvika än vid intervjuer öga mot öga.

Som Ejlertsson (2019) påtalar är en svaghet med mailintervjuerna att informanterna inte kan fråga om det är något de inte förstår eller behöver få förklarat för sig. Denna problematik angrep vi dels genom att påtala problemet för informanterna redan innan intervjuerna mailades ut, dels genom att skriftligen uppmana dem att maila eller ringa till oss om oklarheter uppstod.

Vid en mailintervju kan man inte till 100% vara säker på att det verkligen är informanten som svarat på frågorna och, som vid alla intervjuer i alla format, påpekar Eriksson-Zetterquist & Ahrne (2015) kan man inte vara säker på att informanten talar sanning utan vinklar sina svar till förmån för den ena eller den andra åsikten. Båda dessa kritiska aspekter togs i beaktande vid analysarbetet av intervjuerna.

Reliabilitet, Validitet och Generaliserbarhet

För att få en hög grad av trovärdighet i studien är det viktigt att den har transparens, det vill säga att processen är öppen och tydlig och ger läsaren möjlighet till kritik och diskussion. Studiens grad av vetenskaplighet och tillförlitlighet kommer här att presenteras i termerna reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.

Reliabilitet handlar om studiens pålitlighet. Frågornas utformning ska, enligt såväl Ejlertsson, (2019) som Kvale & Brinkmann (2014) vara så stabilt utformade att oavsett vem som genomför undersökningen eller hur många gånger personer svarar på frågorna skall svaren vara likadana.

Då vi använt oss av mailintervjuer har vi haft informanternas egna, nedskrivna ord och tankar att analysera. Vår uppgift har varit att tolka dessa så felfritt som möjligt. Vi har inte gjort några antaganden utifrån svaren vi fått, utan i de fall när oklarheter uppstod, kontaktade vi informanterna och bad om fördjupade svar.

Validitet handlar om att studien har en giltighet och att studien mäter det som är tänkt att mätas. Det är, enligt Ejlertsson (2019) relationen till syftet och den bakomliggande teorin som ska utgöra grunden för frågorna.

För att säkra reliabiliteten och validiteten i studien var intervjufrågornas konstruktion utformade så att frågorna skulle uppfattas på rätt sätt och vara enkla att besvara. För att, så långt som möjligt, försäkra oss om att frågorna fyllde dessa båda funktioner testades intervjun på några kollegor innan den skickades till informanterna.

Generaliserbarhet handlar om att resultatet går att generalisera, dvs innebär att studien skulle kunna överföras till en annan arena, med andra informanter eller i annan miljö. Detta, menar Ahrne & Svensson (2011) ökar studiens trovärdighet. Bristen på generaliserbarhet är dock den kvalitativa forskningens största svaghet. Först när flera miljöer studerats och två eller tre av dessa resultat pekar åt samma håll kan man börja att tala i termer av generaliserbarhet. Vår studie är i sammanhanget för liten och ger endast en inblick i några få fritidslärares erfarenheter. Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) menar dock att intervjuer om 6 - 8 personer från liknande urvalsgrupper ändå ger en något bredare bild som inte enbart kan kopplas till informanternas personliga åsikter.

Urval

Som Eriksson-Zetterquist & Ahrne (2015) påtalar är det viktigt att urvalet inte är manipulerat. Vid intervjuer som går via rektorer eller fritidssamordnare finns alltid risken att det väljs ut informanter som ska antingen ge en positiv(are) eller negativ(are) bild av verksamheten. Informanterna till våra intervjuer sökte vi därför efter i ett forum för fritidslärare på Facebook där vi båda är deltagare. I forumet diskuteras ofta fritidslärares olika förutsättningar, och planering och planeringstid är vanligt förekommande teman. I forumet finns många personer med både erfarenhet, starka åsikter samt god, skriftlig förmåga, vilket är till gagn för valet av vår intervjuemetod. Frågan om deltagande ställdes till alla i forumet och de som var intresserade av att medverka startade vi en enskild diskussion med om syftet och upplägget för intervjuerna. På detta sätt fick vi relativt snabbt kontakt med informanter med hög motivation att svara på våra frågor, något som såväl Ejlertsson (2019) och Barmark & Djurfeldt (2020) påtalar är något som blir allt svårare.

Etiska ställningstaganden

Denna studie förhåller sig till de forskningsetiska riktlinjer som är framtagna och definierande av Vetenskapsrådet (2017) och som ska främja god forskningssed.

Informationskravet

Alla som fick frågan om att delta i studien blev initialt informerade om studiens syfte, upplägg och metod.

Samtyckeskravet

I samband med utskick av mailintervjufrågorna fick informanterna en samtyckesblankett där de intygade att de frivilligt deltagit i studien och att de kunde avbrutit sin medverkan närhelst de så önskat.

Konfidentialitetskravet

För att garantera informanternas anonymitet har alla mailsvar behandlats konfidentiellt, dvs att de har blivit avkodade och enbart behandlade av dem som forskningen berör. För att ytterligare säkra informanternas anonymitet frågade vi inte efter vare sig namn, arbetsplats eller kommun.

Nyttjandekravet

De inkomna uppgifterna har enbart använts i denna studies syfte och efter avslutad forskning raderades allt material från våra personliga datorer.

Bearbetning och Analys

Det inkomna empiriska materialet bearbetades först genom att vi båda noggrant läste igenom alla intervjuerna flera gånger. Detta för att dels få en helhetsbild, dels för att tolka och förstå materialet och de bakomliggande orsakerna till informanternas svar (Kvale & Brinkman, 2017). Intervjuerna skrevs ut och svaren färgkodades och kategoriserades efter studiens frågeställningar i en tematisk analysprocess (Braun & Clarke, 2006). Svaren grupperades efter utbildning, anställning och uppdrag. Främst eftersöktes likheter och mönster mellan informanternas beskrivningar samt efter oväntade eller speciellt intressanta formuleringar. Dessutom fokuserades på vilka delar av texterna som var användbara för studiens syfte. Därefter analyserades svaren utifrån ett ramteoretiskt perspektiv och till sist kopplades slutsatserna ihop med tidigare forskning samt vald litteratur.

Resultat och Analys

Här kommer vi presentera resultatet och analysen av vår studie. Vi har valt att använda oss av våra forskningsfrågor då vi har kategoriserat svaren från informanterna samt ett par andra områden som vi ansett vara viktiga och intressanta.

Informant	År inom yrket	Anställda som	Uppdrag	%	Utbildning
Ann	10 år	Fritidsledare	Fritidsansvarig Lektion: socialt samspel Nätverksrepresentant	80%	Gymnasiet, studerar till lärare i fritidshem
Bea	5 år	Fritidsledare	Fritidsansvarig Lektion: yoga, rastaktivitet för egen klass	80%	Gymnasiet, studerar till lärare i fritidshem
Cecilia	34 år	Fritidspedagog	Fritidsansvarig Vikarieansvar Nätverksrepresentant Fackombud Skyddsombud Verksamhetsansvar för alla fritids Schemaläggare Rastvärdsschema VFU-handledare	50% fritids 50% utvecklare	Fritidspedagog
Doris	34 år	Fritidspedagog	Lärare idrott 2 klasser Mentor nya kollegor IT-utveckling för fritids Arbete på fritids	40% skola/fritids 60% facklig	Fritidspedagog
Eva	11 år	Lärare i fritidshem	Fritidshemsutvecklare Arbetsledare i styrgruppen Idrottslärare Schemaläggare	100%	Lärare i fritidshem
Fia	10 år	Lärare i fritidshem	Fritidsansvarig Fritidshemsutvecklare Rastaktivitet	100%	Lärare i fritidshem

Gun	8 år	Lärare i fritidshem	Fritidssamordnare	80%	Lärare i fritidshem
Helen	34 år	Fritidspedagog	Fritidsansvarig Rastvärd	100%	Fritidspedagog
Ina	20 år	Fritidsledare	Avdelningsansvarig F-1 Idrottslärare för hela skolan	80%	Hälsa och friskvårdskonsulent/hälsopedagog + fristående kurser

Vad innebär planering och planeringstid enligt fritidslärare?

För att fritidsverksamheten såväl som estetiskt ämne eller annat uppdrag under skoltiden ska fungera krävs planering, det är alla informanter tydliga med. Planering behövs för att kunna påverka och utveckla verksamheten i förhållande till läroplansmålen. Informanterna beskriver att planering kan delas in i 3 olika kategorier, där den första kategorin är förberedelser av olika slag för de olika uppdrag och verksamheter som de arbetar i. Av svaren kan vi utläsa att så gott som alla informanterna anser att det är den viktigaste planeringen som de har.

Fia beskriver att:

“Planering för mig är möjligheten att ordentligt förbereda mig inför något jag vill genomföra”.

Ina menar att planering för henne innebär:

“[...]tid till att fundera och sammanfatta de idéer man vill genomföra på sin undervisningstid, såväl fritidshemmet som idrotten.”

Cecilia förtydligar hur hon ser på planeringsuppdraget:

“Att kunna bedriva en väl genomförd verksamhet på fritids förutsätter att man får förutsättningar till gott om planeringstid för att lägga upp en bra grovplanering och även veckovis en finplanering till undervisningen på fritid”[...]tid att skriva FRIPP (fritidspedagogiska planeringar) behövs.”

En välplanerad verksamhet, oavsett uppdrag, är det viktigaste för att få en fungerande vardag det är informanterna tydliga med. Ju mer förberedande planeringen, desto enklare blir det att hantera oplanerade, men tyvärr alltför vanliga, situationer som till exempel personalbrist.

Den andra kategorin som informanterna beskriver planering med är samplanering och pedagogiska diskussioner. Flera av informanterna beskriver tydligt att planering i arbetslaget med närmaste kollegorna är central.

Eva beskriver planering som:

“Tid tillsammans med mina kollegor att prata ihop oss vad vi vill erbjuda eleverna på vår avdelning. Samt gå igenom rutiner, prata om incidenter och andra saker vi behöver ta hänsyn till”.

Samplaneringen ger tillfällen att säkerställa att personalen är samstämmig och drar åt samma håll. Fia beskriver att den gemensamma planeringen ger:

“[...]en möjlighet att skapa ett gemensamt mål och hur vi tillsammans ska nå det jag och mina kollegor.”

Informanterna belyser också att planeringstid tillsammans med kollegorna är viktigt eftersom det är den planeringen som utvecklar verksamheten mest. Bea förtydligar:

“Men också för att tillsammans med kollegor kunna prata om hur verksamheten kan utvecklas och hur eleverna blir trygga och mår bra.”

Ann är den enda informanten som tydligt uttrycker att hon tycker att samplanering är den allra viktigaste formen av planering:

“Jag anser att planeringens huvudsakliga syfte är att få möjlighet att bolla idéer med kollegor, analysera olika situationer och därefter hitta strategier”.

Synpunkten blir intressant ur den aspekten att Ann är en av våra två informanter som studerar till fritidslärare och även har arbetat kortare tid inom fritidsverksamheten än de övriga. Kan det vara så att den enskilda planeringen är svårare att förhålla sig till och att man som relativt ny i yrket föredrar planering tillsammans för att hitta styrka och engagemang hos varandra?

Den tredje kategorin som informanterna lyfter är dokumentation och utvärdering av sina genomförda lektioner och aktiviteter. Det är dock tydligt att inte alla informanter beskriver dessa som del av sin planering att de ges betydligt mindre utrymme i planeringen än de övriga två uttalade kategorierna. Tidsaspekten lyfts ofta som ett hinder för reflektionen.

Ina: “Det borde även innefatta tid till att hinna reflektera över det man redan genomfört.”

Citatet från Ina stämmer väl in med flera av de andra informanternas beskrivningar. De vet om att dokumentation och reflektion ska vara en del av arbetet men i praktiken hinns dessa delar sällan med och den planeringstid som finns ägnas åt andra, viktigare saker.

Det framkommer i intervju svaren att det läggs en hel del planeringstid på saker som informanterna inte anser ska ingå i planeringen men som ändå är viktiga för att aktiviteter och verksamhet ska fungera. Till exempel skriver flera av dem att de ägnar tid åt att plocka fram och tillbaka material inför aktiviteter, vilket kan ta mycket tid i anspråk.

Ina: “Planerar och tar fram material till pyssel, lekar med mera till fritidsverksamhetens tema-arbete. Planerar och tar fram material till det tematiska arbete vi har under skoltid.”

Även Helen påpekar att:

“Det innefattar även att hinna plocka fram ev. material som behövs.”

Denna typ av arbete menar informanterna, borde beskrivas som *ställtid*, alltså tid att ställa om mellan olika aktiviteter, vilket krävs för att verksamheten ska fungera, men ska inte ingå i planeringstiden. Några av informanterna beskriver dock att de har ställtid men majoriteten av dem har det inte. De som inte har ställtid uppger att det är något de önskar att det fanns i schemat för att underlätta det dagliga arbetet. Det skulle då också innebära att planeringstiden verkligen kunde ägnas åt planering och inte åt annat, påpekar informanterna.

Flera av informanterna beskriver att de också lägger tid på att iordningställa salar och lokaler så det passar till nästkommande aktivitet. Framförallt sker detta när lokaler delas mellan skolan och fritidshemmet och informanterna är enstämmiga med att både för- och efterarbetet läggs på fritidsläraren.

För Fia samverkar flera faktorer som tillsammans blir än mer negativt för planeringen:

“Dock sker denna planering mellan skolans två stora raster vilket innebär att viss planeringstid går till förberedelser och till att fram/ bort material för rastaktiviteterna”

Fia beskriver hur planeringen blir naggad i kanten inte bara av materialhanteringen för rastaktiviteterna utan också för att personalen som ska planera tillsammans inte alltid kommer loss från sina tidigare uppdrag i tid. Så i praktiken blir det inte så mycket tid till planering men det ser bra ut i schemat.

Analys

Informanterna har klart för sig vad de menar att planering innebär. Det framgår också tydligt att informanterna är väl förtrogna med fritidshemmets styrdokument; skollagen och läroplanen, och vet hur planeringstid definieras (Löwing, 2006; Lundgren 1999). Alla använder sig dessutom av ungefär samma vokabulär för att beskriva vad planering innebär vilket vi definierar som att det finns ett yrkesprofessionellt språk som informanterna använder sig av. Som exempel skriver Bea:

“Planering innebär att kunna vara med och påverka och utveckla verksamheten kopplat till målen vi strävar efter i läroplanen”.

Av informanternas svar kan vi utläsa att de värdesätter gemensam planering med ALL personal över den enskilda planeringen. Dels för att flera informanter väljer att samplanera även på sin enskilda planering men också för att ord som *oss*, *gemensamt* och *tillsammans* frekvent används. Samplaneringen blir ett sätt för fritidslärarna att, inom de organisatoriska ramar som styr verksamheten, ta egna beslut som skapar bättre förutsättningar och leder till fler och andra möjligheter (Lundgren, 1999).

Ur ett konstitutionellt ramperspektiv (Löwing, 2006; Lundgren 1999) ska dokumentation och utvärdering vara en allt större del av planeringsarbetet, inte minst med det nyligen ålagda SKA-arbetet. Trots det så benämns detta mycket kort av våra informanter. Tidsbrist i planeringen gör att fokus ligger på att ha en fungerande, daglig fritidsverksamhet och därför blir denna del lidande. Flera informanter beskriver hur både SKA-arbetet, dokumentation och reflektion ofta får en del av studiedagarna efter terminsslutet, som en slags sammanfattning, i stället för att genomsyra verksamheten kontinuerligt vilket helt strider mot de riktlinjer som ska följas.

Vilka olika former av planering beskriver fritidslärare att de har?

I tabellen nedan redovisas informanternas svar över vilka olika former av planering de har och vi har delat in dem i 2 kategorier; planering som berör skoldagen och planering som berör fritidsverksamheten. Därefter förklaras vad informanterna beskriver att de olika planeringarna/mötena innebär.

APT Klass/ årskursmöte Planering av estetiskt skolämne Planering av rastverksamhet Ledningsgruppsmöte	Enskild planering Arbetslagsplanering Planering med all/ större delen av fritidspersonalen Nätverksmöte
---	--

Planeringstid för fritidshemsverksamheten har alla våra informanter, både ett tillfälle varje eller varannan vecka med större delen av fritidsgruppen (även omnämnd i intervjuerna som kategorimöte) och veckovis tillsammans med kollegan/ kollegorna på den egna fritidshemsavdelningen. Avdelningsplaneringen sker som regel vid ett sammanhängande tillfälle men två av informanterna beskriver att de har flera, kortare tillfällen under veckan.

Enskild planering för fritidsverksamheten beskriver majoriteten av informanterna att de har, men flera av dem har valt att planera tillsammans med en eller flera kollegor även på den tiden eftersom schemat tillåter det.

Två av informanterna som har uppdrag att vara fritidshemsutvecklare uppger att de också har ytterligare enskild planeringstid för det uppdraget. Den tredje fritidshemsutvecklaren har möte i grupp för detta uppdrag.

Nätverksmöten beskrivs av informanterna som antingen ett möte mellan två närliggande, samarbetande fritidshem eller möte med representanter från flera fritidshem i närområdet. Dessa möten sker månadsvis.

I planeringen för det estetiska skolämnet uppger de informanter som arbetar med idrott att planeringen sker gemensamt medan informanten som undervisar i bild uppger att planeringen för bildämnet görs enskilt.

De informanter som har uppdrag att ordna med rastverksamheten uppger att planeringen för denna sker gemensamt.

APT (som betyder ArbetsPlatsTräff) är för att all skolans personal ska kunna träffas och därför ligger det mötet hos alla informanter på sena eftermiddagar eller på kvällstid. Dessa möten sker 1 gång varje månad. Den av våra informanter, Eva, som deltar i ledningsgruppsmöte skriver att dessa möten ligger på skoltid men förklarar också att detta möte skulle innebära mer schematekniska utmaningar om det skulle ligga under skoltiden, eftersom hon är den enda av mötesdeltagarna som arbetar i fritidshemmet. Övriga planeringar är förlagda under skoldagen.

Analys

Informanterna beskriver att de har planering för alla de olika uppdrag som ingår i deras yrkesutövning. Hur många minuters planering de har skiljer sig såklart åt, bland annat beroende på uppdrag och hur många procent de arbetar.

De konstitutionella ramarna för fritidslärares verksamhet är styrdokumentet skollagen och läroplanen (Löwing, 2006; Lundgren 1999). Dock står det mycket lite i dem om just planering. Vi kan utläsa av våra informanternas svar att som grundplanering för fritidshemsverksamheten har informanterna i stort sett samma/ jämnt fördelad planeringstid efter hur mycket de arbetar på fritidshemmet. Detta tolkar vi som att rektorerna har koll på hur de lokala avtalen ser ut och säkerställer att personalen får den avtalade planeringstiden. I takt med ökade arbetsuppgifter inom fritidsverksamheten stiger även planeringstiden om än inte, efter våra uträkningar, i samma/ rätt proportioner.

De organisatoriska, yttre ramarna reglerar bland annat hur resurserna fördelas (Löwing, 2006; Lundgren 1999). Schema för verksamhet och planering är oftast styrd av rektor men ansvaret kan också ligga på någon som har uppdraget som schemaläggare. När ansvaret över schemalaggningsen delegeras skiftar vi från de yttre till de inre ramarna, och personalen ges ett större handlingsutrymme och kan påverka verksamheten (Pettersen, 2008). Om schemaläggaren dock inte har kunskap om, och tar hänsyn till, fritidshemmets specifika verksamhet återgår frågan till att hamna i en yttre ramfaktor.

Flera informanter uppger att de har mer planering för de estetiska ämnena än vad de har för fritidsverksamheten, trots att de undervisar mer i fritidshemmet än i sitt estetiska skolämne.

Gun: "Jag har 120 minuters planering för årskurs 4 - 6 i bild. Jag har även 120 minuter planeringstid för fritids. Ska planeras 60 minuter med mina kollegor och 60 minuter enskilt". Bildlektionerna innebär 240 undervisningsminuter per vecka för Gun medan undervisningen i fritidshemmet ligger på 380 minuter per vecka.

Doris beskriver att hon har 60 minuters planering för 120 minuters idrottsundervisning i årskurs 3 varje. Utöver det har hon 180 minuters planering att fördela på fritidsverksamhetens 300 undervisningsminuter, samt mentorskap för nya kollegor och att vara IT ansvarig.

Detta tolkar vi som att det estetiska skolämnet, i kraft av att vara en del av den obligatoriska skoldagen där varje elev ska bedömas individuellt, värderas högre än fritidshemmets friare verksamhet med sitt grupporienterade fokus. Fördelningen av planeringstiden mellan de båda verksamheterna blir då ett direkt resultat av de yttre, organisatoriska ramarna (Löwing, 2006; Lundgren 1999). Denna analys stöds också av att rastverksamheten, som inte heller ska bedömas eller är en obligatorisk aktivitet, hos våra informanter inte genererar samma planeringstid i förhållande till utförda arbetsminuter. Gun uppger att hon har rastaktivitet 180 minuter per vecka men att planeringen för motsvarande aktivitet bara uppgår till 30 minuter.

Hur beskriver fritidslärare förutsättningar för och behovet av planeringstid i relation till sina uppdrag?

Ingen av informanterna beskriver att de behöver mer planeringstid för sina uppdrag under skoltid utan bristen på planeringstid tillskrivs uteslutande fritidsverksamheten. Dessutom framgår det tydligt att det är mer gemensam planering som efterfrågas, då ingen av

informanterna beskriver att de önskar ytterligare enskild planering för fritidshemmets verksamhet. Cecilia beskriver att

“[...]min planering räcker, men tillsammans behöver vi extra tid”.

Trots att informanterna uttrycker behov av mer tid tillsammans med sina fritidskollegor, beskriver flera av dem också hur de stora fritidsmötena, där möjligheten till pedagogiska diskussioner och utvecklingsarbete är stort, eftersom nästan all personal deltar, tyvärr ofta ‘äts upp’ av praktiska frågor eller tom av gnäll och missnöjesyttringar. Detta ökar om det inte finns en kunnig mötesledare och/ eller en tydlig struktur och agenda för mötet. Det uttrycks också, trots att det finns bra förutsättningar, att mötestiden inte är tillräcklig.

Cecilia beskriver att “den timme vi har gemensamt räcker oftast enbart till info” och menar att det skulle behöva “extra tid gemensamt för all personal på fritids för att hinna med tex pedagogiska diskussioner/kompetenshöjande arbete/gemensamt utvecklingsarbete”.

Att innehållet i möten är förutbestämt anser dock inte alla informanterna alltid är något positivt.

Ina: “Jag skulle inte vilja behöva lägga så mycket av planeringstiden på kurser som jag ej valt själv. Vi som arbetar på vårt fritidshem har väldigt olika nivå på utbildning och erfarenhet och därför har vår rektor ålagt oss att läsa dessa kurser gemensamt för att alla ska ha en grund att stå på. Behjärtansvärt, men för mig (som arbetat så länge inom skola och fritids) känns det som väldigt basic nivå på kurserna och helt enkelt slöseri med värdefull planeringstid.”

Ina uttrycker att hon förstår syftet med att alla ska ha samma grund att stå på men att med den knappa planeringstid som finns hade hon hellre valt att fokusera på annat. Eftersom flera av informanterna har en lång yrkeserfarenhet har de varit med om fler förändringar av planeringstiden än vad informanterna med kortare tid inom yrket har.

Cecilia reflekterar över att:

“De senaste åren har planeringen minskat från 6 timmar till 4 timmar samtidigt som vi fått en mer detaljerad läroplan att följa.” Hon menar på att det säger sig självt att verksamheten blir lidande om det läggs på fler arbetsuppgifter och krav samtidigt som planeringstiden minskas.

Dessutom påpekar Doris att:

“Det är mer styrt från skolans håll med att planera utifrån skolans uppdrag “[...] och flera informanter skriver att dokumentationskravet har fått alltmer fokus, utan att det för den skull har genererat någon extra tid att utföra det.

Det beskrivs också att klassmöten/ årskursmöten ofta känns meningslösa och som slöseri med dyrbar planeringstid. Fia skriver att det:

“Tenderar att bli väldigt skolorienterade möten där fritids mest betas av eller berörs i form av stöd. Fritids arbetar på att ta mer plats men mötet i sig känns inte riktigt uppbyggt för att fritids ska kunna ta den plats då mötets innehåll tyvärr är väldigt skolvinklat”.

Informanterna beskriver också problematiken som uppstår, ur ett planeringsperspektiv, med verksamheten på loven. Helen skriver:

“[...]jag tycker att vi borde ha mer planeringstid utlagd över året eftersom all planeringstid försvinner på lovet, alternativt ska vi ta planering på lovet men då får kollegorna ta eleverna och verksamheten blir också begränsad”.

Ina berättar att: “Vi brukar även få någon 60–90 min till egen planering på loven, vid de tillfälle då vi är tillräckligt med personal på fritids och då slår vi ihop våra 2 fritidsavdelningar”.

Både Helen och Ina beskriver att det ofta finns möjlighet att ta planering på loven. Detta möjliggörs vid de tillfällen då elev- och personalstyrkan tillåter att någon/ några lämnar barngruppen för planering. De är dock väl medvetna om, och bekymrade över, den arbetsbörda som då läggs på kollegorna för att frigöra planeringstid. Dessutom uttrycker de att de helst hade varit i verksamheten under lovet, eftersom dessa tider är de enda då det fritidspedagogiska perspektivet helt och hållet får styra verksamheten och denna tid värdesätts högt av alla informanterna.

Det framgår att de flesta informanter hela tiden gör egna prioriteringar över vad som ska planeras. I realiteten tar man sig alltså den planering som behövs oavsett vad som står på schemat. Cecilia beskriver att:

“Jag planerar det som i stunden av mest aktuellt att få klart”, och Bea förtydligar: “Jag fördelar tiden själv efter behov, så det varierar mellan olika perioder men det mesta av tiden läggs på fritids”.

Flera av informanterna berör, vissa direkt och andra indirekt, svårigheten med delade lokaler. I de fall då flera verksamheter samsas om samma utrymme upplever fritidspersonalen att de alltid drar det tyngsta lasset både i form av förberedelser och återställning av lokalerna. Det framkommer att skolans verksamhet är norm och alltid kommer först, vilket fritidslärarna får betala för med den extra tid det tar för dem att ordna med lokalerna och som de i stället kunde ha lagt på till exempel planering av verksamheten.

Förberedelser inför olika verksamheter och aktiviteter beskriver informanterna tar mycket tid. Både för pysselaktiviteter men också inför bildlektioner, Helen beskriver att det tar mycket av hennes tid när hon:

“[...]förbereder och efterarbetar aktiviteter och uppgifter som barnen ska göra/har gjort.”.

Vi förstår informanterna som att de inte har de läromedel som behövs, ingen ‘exempelbank’ att utgå ifrån, alternativt att den ‘bank’ som de har är daterad eller inte passar för den elevgrupp man har.

Analys

De konstitutionella ramar som styr såväl skoltids- som fritidsverksamheten räknas till ramteorins yttre ramar, vilket innebär att de ligger utanför det som lärarna själva kan påverka (Löwing (2006). Förändringarna för fritidslärares planeringsarbete med både minskad planeringstid samt en mer detaljerad läroplan räknas till dessa och genomsyrar alla svar från de informanter som har lång arbetserfarenhet och därmed upplevt förändringen. Även om det

bara är Cecilia som sätter ord på vad det är som förändrats är det flera av informanterna som uttrycker frustration över att inte hinna med det som förväntas av dem.

Informanterna beskriver att de har ganska gott om planeringstid om man bara ser till antalet planeringsminuter men att de inte är helt nöjda med hur de är fördelade mellan de olika uppdragen. Inte heller är de speciellt nöjda med hur planeringstiden hanteras under lov. Fritidslärares möjligheter att till viss del styra över sin egen planering och bestämma själva när de planerar vilket av sina uppdrag kan ses som ramfaktorteoriens inre ramar, där personalen själva skapar arbetssätt och metoder för planeringen (Lundgren, 1999). De informanter som uppger att de har denna möjlighet är mer nöjda än de övriga och anser sig i större grad hinna med mer på sin planering.

Vi ser att informanterna tar stort ansvar över planeringstiden och ser till att göra det som krävs för att få verksamheten att fungera. Vi ser också att reflektion, dokumentation och utvärdering fungerar mindre bra om tiden för detta inte är styrd eller samplanerad. Alltså kan vi utläsa att friheten inom de organisatoriska ramarna fungerar bra på somliga delar av planeringen men mindre bra på andra.

De konstitutionella, yttre ramarna (Löwing, 2006; Lundgren 1999) definierar vilka möten som måste finnas på en skola. Dock uttrycker flera av informanterna frustration över att behöva lägga tid på dessa möten då de inte upplevs som meningsfulla. Samtidigt uttrycker flera informanter att det inte finns tillräckligt med tid för de så viktiga pedagogiska diskussionerna. Vi tolkar dessa svar som att alltför mycket tid går till att delge varandra information och att lösa praktiska frågor vilket kan vara en av orsakerna till att de pedagogiska frågorna inte hinns med. Detta problem lyfter flera av informanterna och vi kan inte se att det skulle vara de organisatoriska ramarna som hindrar dessa möten från att vara effektiva eftersom det inte är någon skillnad på om de har ett längre mötestillfälle per vecka eller flera kortare.

Tvärtemot vad vi trodde är det bara en av informanterna, Bea, som beskriver att hennes planeringstid uteblir då hon blir tvungen att vikariera/ täcka upp på andra ställen under skoltid. Vår analys av detta är fyrdelad. Dels är Bea den av informanterna som har arbetat kortast tid i fritidshemmet, dels är hon inte är färdigutbildad vilket vi tolkar som att hon kanske inte riktigt känner att hon är tillräckligt säker i sin yrkesroll för att säga nej. Med ett ramteoretiskt perspektiv på organisationen (Löwing, 2006; Lundgren 1999) blir vår tredje tolkning att våra övriga informanter har tydligare uppdrag under skoltid än vad Bea har och därför inte lika enkelt skulle kunna täcka upp för någon annan. Man flyttar liksom inte på en idrotts- eller bildlärare på ett enkelt sätt. Vår sista, men i sammanhanget viktiga, analys är att Bea arbetar i grundsärskolan, där omsorgsbehovet är större än i grundskolan och att personalen mer, per automatik, behöver vara än mer flexibla. Dessutom beskriver andra informanter att detta sker för kollegor på deras skolor men inte för just dem själva.

Eva skriver att "Jag har själv inte hamnat i den situationen nu att behöva gå in och ta över en klass".

De fysiska ramar som styr fritidslärares planering och planeringstid (Löwing, 2006; Lundgren 1999), exempelvis lokaler och läromedel, är de som nämns minst hos våra informanter. Att ha tillgång till lokaler för fritidsverksamheten som antingen inte behöver delas med annan verksamhet eller åtminstone är anpassad så att den passar för fritidsverksamhetens aktiviteter är dessvärre inte så vanligt förekommande.

Att behöva tillverka sitt eget, relevanta läromedel och att skapa nya exempelmodeller hamnar förvisso inom de ramteoretiska, inre ramar som fritidsläraren kan påverka (Löwing, 2006; Lundgren, 1999) men som informanterna menar tar mycket tid i anspråk och som oftast räknas in i och därmed decimerar planeringstiden.

Brist på tid

Om planeringstiden skulle försvinna skulle i princip alla våra informanter lägga den lilla tiden de fick att planera på att försöka lösa det praktiska så att dagen kan fungera utan att det påverkar eleverna. De skulle lägga tiden på att se över personalstyrkan och vilka elever som kommer vara på fritidshemmet under dagen samt om det finns någon möjlighet att erbjuda någon pedagogisk aktivitet.

Bea är den enda som skriver att hon hade fokuserat på dokumentation och månadsbrev i stället för att lösa dagen. Medan Fia anser att personalen borde ha en så stark grund att stå på att personalbrist och brist på planering inte borde påverka verksamheten. Fia menar att om det finns en stadig struktur att falla tillbaka på så ger det en trygghet för både eleverna och personalen, man vet då vad som förväntas av en.

Ann nämner att man som personal på fritids inte ska lägga för höga krav de dagar det saknas personal utan anpassa verksamheten efter de förutsättningar man har.

Ann: "Jag skulle prioritera att planera dagordningen genom att inte lägga för höga krav med aktiviteter som kräver en full personalstyrka."

Ina är den enda informanten som skulle lägga sin planeringstid på att planera idrottslektionerna medan alla andra fokuserar på fritidshemmen och då framförallt, som nämnt tidigare, på att få dagen att fungera på bästa sätt.

Det framkommer tydligt att det är självklart att det är på fritidstiden som den extra tiden ska hittas. Bea kollar av med övrig personal om det

"finns möjlighet att vika av och planera" och Ann beskriver att vid behov "brukar jag delegera ut uppdrag till mina kollegor [...] och ge dem planeringstid för det. Då behöver man titta på vilken tid som passar bäst på fritids och då blir det inte lika sårbart", samtidigt som Fia påtalar att det ibland finns möjlighet att "gå undan mot slutet av dagen då det är mindre elever på plats".

Analys

De dagar och veckor då möjlighet till planering uteblir ser vi, utifrån informanternas svar, att fokus läggs på att lösa dagen och att se över personal- och elevstyrkan. Den pedagogiska planeringen blir då lidande och de krav som ställs på verksamheten utifrån läroplanen uteblir då det inte finns personal att tillgå som kan leda undervisningen på ett tillfredsställande sätt. Dahllöf (1999) menar att på grund av tidsbegränsningen som uppstår, då fritidspersonal till exempel behöver stötta i skolklassen, blir detta en yttre faktor som personalen inte kan styra över. Det blir en administrativ- eller rektorsfråga som behöver hanteras för att fritidshemspersonalen ska få möjlighet att ta ut sin planeringstid och kunna genomföra en pedagogisk verksamhet. För att den fritidspedagogiska planeringen inte ska bli lidande behöver rektorn hitta andra strategier för att täcka upp i de klasser där det råder personalbrist och inte använda sig av fritidspersonalen och deras planeringstid.

Många gånger finns det heller inte vikarier att tillgå, framför allt under pandemin då efterfrågan på vikarier har varit stor. Samtidigt vet vi av egna erfarenheter att vikarier inte alltid är det bästa alternativet eftersom de inte alltid har erfarenhet av stora barngrupper, känner inte till lokalerna, eleverna eller upplägget som är planerat. Därför stjälpas vikarier snarare än vad de hjälper i sådana situationer eftersom man som ordinarie personal behöver lägga tid och energi på att stötta, vägleda och svara på frågor i stället för att finnas där för eleverna.

Flera informanter arbetar inom grundsärskolan där både personalgruppen och elevantalet är stort, dessutom kräver eleverna mer omsorg än i grundskolan. Då det är personalbrist blir det därför stor påverkan för eleverna och verksamheten eftersom ett stort antal elever kräver en egen personal som är med de under hela deras fritidsvistelse. Att sänka kraven och organisera dagen är därför ett måste, för båda skolformerna, men framförallt för grundsärskolan då elevernas påverkas i högre grad av personalbristen. Löwing (2006) anser att personalen hela tiden behöver vara medveten om alla de faktorer och ramar som kan påverka resultatet, inte enbart den faktor som ligger i fokus, som till exempel personalbristen i detta fall. Lärarnas kunskap om elevernas beteenden blir då extremt viktigt eftersom det påverkar både elevernas välmående men även strukturen för hur dagens upplägg ska hanteras.

Outbildad personal

Kravet på utbildad personal inom fritidshemmet (och då framförallt lärare i fritidshem) är relativt nytt. På grund av att det inte funnits något krav på detta tidigare är majoriteten av personalen som arbetar inom fritidshemmet utbildade. När utbildad personal anställs ställs därför kravet på de att utbilda sina kollegor för att få en samsyn kring den pedagogiska verksamheten, något som våra informanter blivit varse om på sina arbetsplatser.

Fia [...]“det främst är jag som drar lasset på vårt fritidshem som enda utbildade, just nu sker en balans mellan att utveckla verksamheten och att utbilda kollegorna i fritidshemmet [...]”Själva görandet är inget problem men att förstå tanken bakom, att utmana eleverna och att hitta en gemensam bild av vad pedagogik är och hur vi använder den behöver vi arbeta mer med”.

Det Fia menar är att aktiviteter som genomförs i verksamheten är enkla att delegera till kollegorna och få de att genomföra arbetet. Däremot är det den bakomliggande kunskapen som kräver mer energi och tid. All personal behöver ha en förståelse för varför fritidshemmets verksamhet är viktig för elevernas kunskap och vad man kan göra för att hjälpa de i deras utveckling. Dessutom krävs denna förståelse då man gör fritidspedagogiska planeringar och när man utvärderar det arbete som genomförs.

Även Gun nämner att samsyn krävs bland kollegorna för att förstå innebörden av arbetet som sker på fritids och vad detta arbete innebär för eleverna som vistas i verksamheten.

Analys

För att fritidsverksamheten ska bli så lärorik som möjligt för eleverna behöver verksamheten ha en pedagogisk grund att stå på. Dels har personalen läroplanen att förhålla sig till, dels behöver verksamheten anpassas efter elevernas intressen och behov. För att detta ska vara möjligt behöver all personalen ha en bakgrundsförståelse till hur undervisningen ska genomföras. För att alla ska sträva efter samma mål och arbeta åt samma håll krävs en samsyn bland kollegorna för att detta ska vara möjligt. Dahllöf (1999) skriver att det finns ramar som

kan vara svåra att upptäcka och analysera, sådana ramar kan till exempel vara personalens individkaraktäristiska drag. Dessa drag kan ha en stor påverkan då arbetsgruppen behöver samarbeta, ha samsyn och sträva mot samma mål då enskilda individers personliga åsikter kan påverka hur man anser att man ska arbeta i vissa frågor. Detta kan framförallt komma att spela roll då personalgruppen har olika utbildningsnivåer och det kan då komma att handla om okunskap hos många av kollegorna då de kanske inte är insatta i pedagogiken och forskningen som ligger bakom vissa pedagogiska val.

Som nämnts tidigare är kravet på utbildad personal inom fritidshemmet relativt nytt därför är många som redan är tillsvidareanställda inom verksamheten inte utbildade. Efterfrågan på utbildad personal är högre än vad som finns att tillgå, därför ställs kravet på utbildad personal, från ledningens håll, att utbilda sina kollegor för att uppnå den nivå av undervisningen som Skolverket kräver. För att detta ska vara möjligt behöver ledningen se till att det både finns tid och resurser för att kunna genomföra sådan utbildning. Enligt Berg (2003) kan ramar som påverkar undervisningen vara både ekonomiska och politiska, i detta fall stämmer båda dessa ramar då man som tillsvidareanställd inte kan få sparken utan sakliga skäl och rektor har då inte möjlighet att anställa mer personal (som har relevant utbildning) dels på grund av ekonomin, dels på grund av det finns riktlinjer på hur mycket personal man kan ha utefter elevantalet.

Förutom att utbilda sina kollegor behöver lärare i fritidshem dessutom se till att den fritidshemspedagogiska undervisningen planeras, genomförs och utvärderas samt att man undervisar inom det praktisktestetiska ämne som man har examen inom (Läraryrket, 2019). Med andra ord är det höga krav som ställs på lärare i fritidshem som man i många fall behöver genomföra ensam.

Möjlighet för ALL fritidspersonal att delta i möten

Flera av våra informanter efterfrågar mer tid tillsammans med all personal som arbetar i fritidshemmet för att kunna planera och diskutera tillsammans. På fritids arbetar många olika personer såsom lärare i fritidshem, fritidspedagoger, elevassistenter med flera. Alla har olika arbetsuppgifter under skoldagarna vilket gör det svårt att hitta tid till att mötas under samma tid. Medan gemensamma mötestillfället nästan är ett måste för att en samsyn kring verksamheten ska vara möjlig.

Fia "Planeringen skulle innefatta alla berörda parter i fritidshemmet dvs även elevassistenter som tenderar att bli en grupp som alltid får reda på saker i sista stund."

Eva som är schemaläggare på sin arbetsplats och har schemalagt planeringen för fritidspersonalen på sin skola har däremot varit noga med att all personal i arbetslaget ska ha gemensam planeringstid.

Eva "Detta för att kunna samarbeta på bästa sätt och slippa stå i korridoren och samtala om saker som man kanske inte ska ta i barngrupp. Detta minskar stress och skapar rutiner"

Skrivningar om *korridorsnack/ samtal i korridoren* återfinns hos 2 av informanterna. Det framgår av svaren att det har varit en realitet med dessa typer av samtal tidigare och att personal som inte deltagit i möten ändå på något sätt måste informeras om vad som sagts. Dessa informella möten var ingen av informanterna positiv till och de har aktivt varit med att arbeta bort dessa.

Analys

Oftast är det utomstående personal som lägger scheman för andra, så som samordnare, administratörer, klasslärare och så vidare, risken finns då att man stirrar sig blind på lektioner, salstider, raster och liknande. Eva som däremot arbetar på fritids och förstår vikten av verksamheten och att personalen ska få tid tillsammans har ändå hittat möjligheter till gemensam tid. Frågar vi ställer oss då är hur detta inte förekommer på fler arbetsplatser trots att efterfrågan är stor. Lundgren (1999) skriver att det har skett utbildningsreformer för att säkerställa att alla elever får en likvärdig utbildning. Trots detta ser vi en stor skillnad på olika skolor vad gäller resursfördelning, planeringstid och tid för samplanering. Som nämnt ovan har vår informant Eva lyckats hitta en lösning för personalen så att de har tid för samplanering vilket är en stor fördel för verksamheten och i sin tur en stor fördel för elevgruppen i den verksamheten.

Än en gång ser vi dock skillnaden mellan grundskolan och grundsärskolan. Där det på grundskolan oftast arbetar 2–4 personer på en fritidsavdelning kan det på grundsärskolan finnas upp emot 20 personer som arbetar på en fritidsavdelning på grund av elevernas behov. Det blir då en större utmaning på grundsärskolan att hitta tid där all personal kan samlas och planera tillsammans. Dessutom arbetar större delen av personalgruppen i klass under skoltiden med samma elever som går på fritids, vilket innebär att eleverna i klassen även där har behov av mer personal. Klassläraren kan därför inte ta hela klassen själv om all fritidspersonal ska planera samtidigt. I grundsärskolans fall blir det därför ledningens ansvar att se till att möjligheten för gemensam tid ges trots att förutsättningarna försvårar situationen.

Sammanfattningsvis så efterfrågar informanterna mer gemensam planeringstid tillsammans med kollegorna för att skapa en gemensam syn och få en bättre struktur kring det pedagogiska arbetet. Informanterna föredrar oftast den gemensamma planeringstiden framför den enskilda då ett kollegialt lärande sker.

Informanterna i denna studie är i hög grad nöjda med sin planeringstid och de förutsättningar de har att genomföra sina arbetsuppgifter, dock ser de att andra inte har samma förutsättningar som de själva.

Resultatdiskussion

Enligt såväl Lärarförbundet (2018) som Skolverket (2019) är det de utbildade lärarna i fritidshem som är ansvariga för fritidsverksamheten. Lärarförbundet menar att det innebär att fritidslärarna ska garantera planeringstid för att hinna med alla de delar som uppdraget innebär; såväl planering som reflektion och utvärdering. Vår studie visar dock att det inte alltid fungerar så som det är tänkt. När tiden inte räcker till för alla delar av planeringsarbetet blir man tvungen att prioritera. Oftast försvinner planeringstiden för fritidslärare då skolan prioriteras och man måste agera resurs i skolklasserna då det råder personalbrist.

Våra informanter är till största delen nöjda med både sin planering och sin planeringstid men beskriver också att de ser skillnad jämfört med flera av sina kollegor. Alla har det inte lika bra med planeringstid i arbetslagen, främst beroende på vilka uppdrag man har.

Dessutom har schemalaggningsen stor påverkan på hur strukturen på planeringstiderna ser ut. Både Eva och Cecilia, som arbetar i fritidshemmet, är de som gör scheman för fritidspersonalen. Det gör att de har ett annat synsätt och en annan förståelse för uppdragen, vilket blir extra tydligt då deras arbetsplatser är de enda i undersökningen där hela personalgruppen deltar i fritidsmötena. Inte heller ligger det estetiska lektioner i de lokaler som fritids har att tillgå när fritidsverksamheten har startat på eftermiddagarna, vilket Gun beskriver har varit en realitet i tidigare scheman. Cecilia, som dessutom är ett fackligt ombud, har ett tydligt fritidshemsfokus på schemalaggningsen, helt i enlighet med det som Lärarförbundet (2021) skriver om att lägga scheman bakifrån och först lägga in de delar som rör fritidsverksamheten. Dock är detta arbetssätt tyvärr inget självklart och stöter ofta på motstånd men Cecilia menar att, i hennes fall, är det både hennes dubbla uppdrag som schemaläggare och fritidshemsutvecklare men också hennes långa yrkeserfarenhet som gör att hon har större mandat att få igenom sina förslag. Genom att ha ett fritidshemsfokus då man lägger schemat prioriteras fritidshemmet och det är då mindre risk att fritids hamnar i skymundan och måste vika sig för skolans behov.

Fias beskrivning av sin roll vid planering, stämmer väl in på det som både Pihlgren (2017) och Ackesjö, Lindqvist & Nordäng (2016; 2018) skriver. Pihlgren (2017) menar att "pedagogisk planering innebär något annat än schemalaggningsen av aktiviteter" (sid. 65) och Fia menar att det är en av hennes utmaningar att få personalgruppen att se på planeringstid på samma sätt och med samma syfte, så att det leder till det bättre lärande som såväl Pihlgren som styrdokumentet avser. Ojämligheten mellan personalen, i form av utbildning och arbetslivserfarenhet lyfter Fia som en annan stor utmaning i sitt arbete och Ackesjö, Lindqvist & Nordäng (2016) menar att det är en realitet som vi behöver förhålla oss till. Precis som Fia beskriver så kan det bli krockar mellan fritidslärare med den gamla utbildningen kontra dem med den nya utbildningen. Svårigheterna med att arbeta med utbildade kollegor eller med kollegor med annan utbildning kan därmed bli problematisk och onödigt krävande.

Såväl Pihlgren (2017) som Ackesjö, Lindqvist & Nordäng (2016) lyfter att tydliga strukturer för mötena gör dem effektivare och våra informanter instämmer. Några av dem beskriver att de har tydlig mötesstruktur medan de som inte har det andra efterfrågar just det.

Vi kunde utläsa av informanternas texter att de flesta använde sig av ett professionellt yrkesspråk. Detta nyttjande av ett specifikt språkbruk, menar Ackesjö, Lindqvist och Nordäng (2016) är en strategi för fritidslärarna att få gehör för såväl fritidsverksamheten som för sin nya identitet.

Ställtidens betydelse återfinns hos flera av informanterna men också i SOU 2022:61

“Utbildning, stabila personalgrupper, lokaler avsedda för verksamheten, tillgång till material samt ställtid för de som arbetar i fritidshemmet är tydliga aspekter som konstruerar sociala relationer i de olika utrymmen som används” (s. 181).

“Om till exempel huvuduppgiften uppfattas som arbetet i grundskolan riskerar till exempel nödvändig ställtid och planeringstid för arbetet i fritidshemmet att minska” (s. 226).

Andersson (2013) beskriver hur fritidslärarna, kanske omedvetet, medverkar till att skolans dagverksamhet dominerar såväl lokalanvändning som tid och de personella resurserna. Bland våra informanter är det framförallt lokalanvändningen som de lyfter är till skolverksamhetens förmån, både när det kommer till att iordningställa dem inför verksamhetsskifte men också genom att lärarna ser det som självklart att boka in exempelvis utvecklingsamtal i sina klassrum. Detta oftast utan att fråga eller ens informera fritidslärarna som då blir berövade sina undervisningslokaler och i många fall blir hänvisade till enbart utemiljön för alla fritidselever. Andersson (2013) menar också att även fritidslärarna själva dras med i, och i viss mån underhåller, tankesättet att fritidshemmets verksamhet står tillbaka, genom att störst fokus i planeringen läggs på de arbetsuppgifter som genomförs på dagtid, vilket Ina i vår studie medger att hon gör.

Att fritidslärarna så gott som enbart arbetar inom fritidsverksamheten under loven, beskrivs både av informanterna och stöds av våra egna erfarenheter men står i kontrast med vad Djurberg (2022) skriver om hur lovtiden för fritidslärare som undervisar i något ämne borde se ut.

Planeringstiden för undervisningen i de estetiska skolämnena; bild och idrott, uppger våra informanter är större än planeringstiden för fritidsverksamheten. Detta trots att de undervisar fler timmar på fritidshemmet än vad de undervisar i det estetiska ämnet. Problematiken med de dubbla uppdragen för fritidslärare med undervisning i såväl estetiskt ämne som på fritidshemmet lyfts av såväl Hansen (1999) som Andersson (2013), Pihlgren (2017), Ackesjö, Nordäng & Lindquist; 2016, 2018) och Lager (2019).

Många gånger uteblir planeringstiden för personalen i fritidshemmen då de behöver ställa upp och stötta i skolklasserna vid till exempel frånvaro av klassläraren. Fritidsverksamheten blir då lidande eftersom den pedagogiska planeringen uteblir och den lilla tid som finns till planering läggs i stället på att organisera dagen, se över elevantalet och fördela resurserna på bästa sätt (Läraryrket, 2019). Detta är något som majoriteten av våra informanter uppger men även Andersson (2013) skriver att fritidspersonalen ofta får agera vikarier och att planeringstiden då blir begränsad men också att fritidslärarnas roll undermineras genom att skolan prioriteras framför fritidsverksamheten. Läraryrket (2019) skriver att forskning har visat att samverkan mellan skola och fritids är något som gynnar båda verksamheterna samt elevernas lärande, detta behöver dock ske på lika villkor vilket till stor del inte är den bilden vi ser idag i svenska skolor. I stället är det skolan som tar större plats och fritids får vika sig för skolans behov, detta leder till att fritidsverksamheten inte tas på lika stort allvar och fritidslärarnas roll urholkas, man tar helt enkelt inte till vara på den högskolekompetens som finns bland fritidslärarna. Vidare anser Andersson (2013) att fritidslärare i många fall låter skolan komma i första hand, om än omedvetet, då man distraheras av andra uppgifter under planeringstiden, än de uppgifter som är ämnade för fritidshemmet. Läraryrket (2019)

menar att på grund av de extra uppgifter som tillkommer under dagen gör att fritidslärares energi inte räcker till på eftermiddagen när fritidsverksamheten startar.

En stor del av våra informanter lyfter vikten av samplanering tillsammans med sina kollegor för att få en gemensam syn och sträva mot samma mål, samtidigt är samplaneringen något som ofta uteblir eller rentav inte existerar på många arbetsplatser. Jonsson (2021) skriver att de gånger arbetslag får tid till samplanering läggs denna tid oftast på att planera den dagliga verksamheten i stället för djupare pedagogiska och kollegiala diskussioner. Då tiden läggs på praktiska frågor hinner personalen inte reflektera över läroplanen och verksamhetens mål vilket leder till att dessa appliceras först efter att aktiviteterna är genomförda.

Den gemensamma planeringstiden är, som vi nämnt tidigare, svår att få till då större delen av personalen som arbetar på fritids under dagen är kopplade till en skolklass vilket gör det svårt för de att avrika och delta på planeringsmöten. Jonsson (2021) menar att det är rektorns ansvar att se till att gemensam planering går att genomföra och hennes studie visar att personal som har en engagerad och involverad rektor, som ser till att arbetslaget får planeringstid men även själv deltar på dessa möten, är lyckligare och mer tillfreds med sin arbetssituation än den personal som har en oengagerad rektor.

Våra svar skiljer sig från den dystra verklighet som litteraturen och tidigare forskning beskriver när det gäller planeringstiden för fritidslärarna. Även om det är glädjande att läsa att det finns positiva tendenser när det gäller organisationen av planeringstiden är vi väl medvetna om att urvalet av våra informanter till stor del ligger till grund för det resultat som vi kommit fram till. Då vi sökte våra informanter i en Facebookgrupp som vi väl känner till, där frågan om planeringstid ständigt är aktuell och där vi själva varit delaktiga i diskussioner blev det inte direkt en överraskning att det var medlemmar ur gruppen som var överlag positiva till sin planeringstid som valde att svara på vår intervju. Flera av informanterna är dessutom delaktiga och drivna på flera nivåer, såväl fackligt som inom skolans organisation, och brinner uppenbart för att göra fritidslärares situation bättre. Detta har givetvis påverkat resultatet av vår studie.

Det har skett utbildningsreformer för att säkerställa ett likvärdigt skolväsende för alla elever, en styrning av resurserna gjordes för att möjliggöra likvärdigheten (Lundgren, 1999). Om det däremot inte finns några riktlinjer om hur planeringstiden för lärare i fritidshem ska fördelas och planeringstiden inte är likvärdig, hur kan man då säkerställa en likvärdighet av undervisningen och utvärderingen av verksamheterna.

Sammanfattningsvis behöver fritidslärarna själva vara noga med att framföra vilka behov de har för att på bästa sätt kunna genomföra sina uppdrag och arbetsuppgifter. Fritidslärare behöver även vara medvetna om hur de fördelar sin tid eftersom risken annars är stor att de låter skolan komma i första hand vilket leder till att fritidspedagogiken blir lidande. Vår studie har visat att de praktisktestetiska ämnena i hög grad får mer utrymme under planeringstiden än vad fritids får. Detta kan leda till att fritidslärare söker sig bort från fritidshemsverksamheten för att bara undervisa inom ämnet då de oftast får bättre förutsättningar då. För att undvika att detta sker har vi i denna studie sett att en stor fördel för fritids är att en relevant person som är insatt i verksamheten sätter schemat för personalen.

Metoddiskussion

Eriksson, Zetterquist & Ahrne (2015) beskriver att en negativ aspekt av mailintervjuer är att risken finns att frågorna blir misstolkade. Trots våra noggrant bearbetade frågeställningar inträffade precis det under arbetets gång. Initialt arbetade vi med en fjärde frågeställning:

- **Hur beskrivs eventuella förändringar av planeringstid i och med det förändrade uppdraget?**

Men när analysarbetet påbörjades stod det klart att detta hade uppfattats på många olika sätt och oftast inte alls så som vi hade tänkt oss. Vi hade inte fått några indikationer på att denna fråga kunde misstolkas i de tester som föregick mailutskicken och det visade sig att informanterna var inte så självklart införstådda med det förändrade uppdraget som vi hade föreställt oss. Då vi ansåg oss ha tillräckligt med material för att göra en analys av våra övriga frågeställningar valde vi att inte återkomma till informanterna med en förtydligande fråga, vilket vi naturligtvis hade gjort om detta ansetts viktigt för studien. Om intervjuerna hade gjorts på annat sätt, exempelvis via Zoom eller öga mot öga, hade denna situation kunnat avhjälpas direkt när vi insett komplexiteten i frågeställningen.

Vid några andra tillfällen under studien valde vi dock att återkomma till informanterna för att ställa kompletterande frågor. Detta skedde i de fall då det hade betydelse för våra möjligheter att utläsa och analysera svaren. Till exempel hade en av informanterna skrivit olika timangivelser för sin planering vilket gjorde att slutsumman av hens arbetstid inte blev korrekt. Vi använde oss då av chattfunktionen i Facebookgruppen för att snabbt få ett förtydligande av det korrekta antalet planeringsminuter.

Tidsvinsten med mailintervjuer var huvudargumentet till att vi valde just den metoden. Med mailintervjuer blev vi inte beroende av att hitta tider och platser som passade både för oss och för informanterna och dessutom behövde vi inte ta tid till att transkribera texterna utan kunde gå direkt på kategorisering och analys av intervju svaren. Informanterna hade också nytta av tidsaspekten, då de kunde fundera över frågeställningarna och ta god tid på sig att svara. Några informanter tog dock så god tid på sig att vi blev tvungna att påminna dem om att svara både en och två gånger, vilket såklart inte hade behövts om intervjuerna hade varit inbokade.

Mailintervjuernas utformning möjliggör också en stor, geografisk spridning av informanter, vilket såväl Kvale & Brinkmann (2017), som Salmons (2012), Eriksson-Zetterquist & Ahrne (2015) och Meho (2006) framhåller som en stor fördel med metoden. Den aspekten var utan betydelse i vår studie då vi inte frågade efter var informanterna var verksamma, även om några av dem självmant skrev ut i vilken kommun de arbetar.

Ahrne & Svensson (2021), Trost (2010), Dalen (2011) och Meho (2006) beskriver alla att genom mailintervjuer blir intervjuerna neutrala och risken att intervjuaren påverkar informanten är minimal. I vår studie hade det dock kanske varit bra om vi hade haft möjlighet att påverka informanterna litegrann eftersom vi märkte att det fanns en värdering från informanternas sida, som att de gärna ville att planeringstiden för fritidslärare skulle framstå som dålig.

Eva: "Tyvärr har jag väldigt positiva svar då jag har fått det exakt som jag vill".

Kanske hade informanterna uppfattat syftet med intervjuerna som att vi enbart skulle skriva fram det negativa aspekterna av planeringen? Om vi hade använt en annan intervjuform än mail, så hade denna tendens kunnat upptäckas och hanteras tidigt i processen.

Vidare forskning

Svårigheten med att hitta relevant forskning inom området samt det stora antalet studentuppsatser i ämnet pekar på att det finns ett behov av vidare forskning för att lyfta fritidslärarnas planeringssituation. Det hade varit intressant att undersöka hur planeringstiden ser ut hos fritidslärare med liknande anställningar på olika skolor, både inom samma kommun men också hur det skiljer sig mellan olika platser i landet.

En liknande studie som denna men där man aktivt hade sökt informanter som inte var så nöjda med sin planeringssituation hade också varit ett bra komplement till vår studie.

Ett annat forskningsområde som vi upptäckte under studiens gång var angående det yrkesprofessionella språket. Det hade varit intressant att kunna jämföra om det finns några skillnader i uttryck i det skrivna och i det talade språket, och det kan tyvärr inte denna studie svara på.

Dessutom finns det utrymme att forska vidare på en jämförelse mellan grundskollärares, fritidslärares och förskollärares planeringstid. Vilka likheter och skillnader det finns beroende på skola, stad och anställning samt vilka förutsättningar man har att utföra sitt uppdrag.

Referenslista

- Ackesjö, H; Nordängers U K & Lindquist, P. (2016) "Att jag kallar mig själv för lärare i fritidshem uppfattar jag skapar en viss provokation". Om de nya fritidslärarna med inriktning mot arbete i fritidshem. Educare - vetenskapliga skrifter.
- Ackesjö, H.; Nordängers U K & Lindquist, P. (2018). 'Betwixt and Between': Leisure-time Teachers and the Construction of Professional Identities. Scandinavian Journal of Educational Research.
- AFS (2015:4) *Organisatorisk och social arbetsmiljö*. Arbetsmiljöverket
- Andersson, B. (2013). Nya fritidspedagoger – I spänningsfältet mellan tradition och nya styrformer. Hämtad från <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:603114/FULLTEXT02.pdf?fbclid=IwAR2cVhR8F4V-8Jx06b427FcK1IwHZe7RCpBqsWt9TAYHb4lsy9B16D1CDgM>
- Barmark, M & Djurfeldt, G (2020). *Statistisk verktygslåda - att förstå och förändra världen med siffror*. Studentlitteratur.
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan – en teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Studentlitteratur
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. Qualitative research in psychology, 3, 77-101. doi.org/10.1191/1478088706qp063oa
- Dahllöf, U. (1999). Det tidiga ramfaktorteoretiska tänkandet - En tillbakablick. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(1), 5-29. DOI: 1401-6788
- Dalen, M. (2011). *Intervju som metod*. Universitetsförlaget.
- Djurberg, S. (2022, nr 5) *Måste jag arbeta på loven*. Fritidspedagogik. Hämtad 2022-12-11 från <https://www.lararen.se/fritidspedagogik/lararlon/maste-jag-arbeta-pa-loven>
- Ejlertsson, G. (2019). *Enkäten i praktiken : En handbok i enkätmetodik* (Fjärde upplagan ed.). Studentlitteratur.
- Eriksson-Zetterquist, U. & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. Ahrne, G. & Svensson, P. (Red), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 34-54). Liber.
- Falkner, C. & Ludvigsson, A. (2012). *God kvalitet i fritidshem: Grund för elevers lärande, utveckling och hälsa*. Malmö stad. Hämtad 2022-10-11 från <http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:551434/FULLTEXT01.pdf>
- Gordon, H. (1970). *Intervjumetodik*. Studentlitteratur
- Hansen, M. (1999). *Yrkeskulturer i möte*. Läraren, fritidspedagogen och samverkan. Göteborgs universitet (akademisk avhandling). Hämtad 2022-01-04 från [gupea_2077_7609_1.pdf](http://gupea.2077_7609_1.pdf)

- Läraryrket. (2021) *Nio av tio lärare i fritidshem har för lite planeringstid*. Hämtad 2022-12-26 från [Granskning: Nio av tio lärare i fritidshem har för lite planeringstid | Fritidspedagogik \(lararen.se\)](https://www.lararen.se/granskning/nio-av-tio-larare-i-fritidshem-har-for-lite-planeringstid)
- Löwing, M. (2006). *Matematikundervisningens dilemma – Hur lärare kan hantera lärandets komplexitet*. Studentlitteratur
- Meho, L. I. (2006). *E-mail interviewing in qualitative research: A methodological discussion*. Journal of the American Society for Information Science and Technology, 57(10), 1284–1295. Hämtad 2022-09-20 från <https://doi.org/10.1002/asi.20416>
- Nordgren, K; Kristiansson, M; Liljekvist, Y & Bergh, D. (2019). *Lärares planering och efterarbete av lektioner*. Infrastrukturer för kollegialt samarbete och forskningssamverkan. Karlstads Universitet. Hämtad 2022-09-19 från [FULLTEXT01.pdf \(diva-portal.org\)](https://diva-portal.org/fulltext01.pdf)
- Pettersen, R. C. (2008). *Kvalitetslärande i högre utbildning: introduktion till problem- och praktikbaserad didaktik*. Studentlitteratur
- Pihlgren, A. S., & Rohlin, M. (2011). Det “fria” barnet. I A. Klerfelt & B. Haglund (Red.), *Fritidspedagogik: fritidshemmets teorier och praktiker* (s. 14-41). Stockholm: Liber.
- Pihlgren, A (2017). *Fritidshemmets mål och resultat*. Att planera och utvärdera. Studentlitteratur.
- Proposition 1976/77: 76. *Regeringens proposition om utbildning av förskollärare och fritidspedagoger m. m.*; Hämtad 2022-11-06 [Prop. 1976/77:76 om utbildning av förskollärare och fritidspedagoger m.m. \(filedn.com\)](https://www.filedn.com/prop-1976-77-76-om-utbildning-av-forskollarare-och-fritidspedagoger-m-m)
- Rohlin, M. (2011). *Fritidshemmets historiska dilemma*. Stockholms universitets förlag.
- Rohlin, M. (2013). *Meningsskapande fritidshem*. Studio som arena för multimodalt lärande. Studentlitteratur.
- Salmons, J. (2012).” Designing and Conducting Research with Online Interviews”. I Salmons, Janet (red.): *Cases in Online Interview Research* (s. 1–30). Sage Publications, Inc.
- SFS 2022:940 *Svensk författningssamling. Lag om ändring i skollagen*. [SFS2022-940.pdf \(svenskforfattningssamling.se\)](https://www.svenskforfattningssamling.se/sfs2022-940.pdf)
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Utbildningsdepartementet.
- Sheridan, S., Williams, P., & Sandberg, A. (2012). Systematic quality work in preschool. *Springer Science+Business Media Dordrecht 2012*(45), 123-150. DOI: 10.1007/s13158-012-0076-8
- Skolinspektionen (2010). *Kvalitet i fritidshem*. Rapport 2010:3 Kvalitetsgranskning.

- Skolinspektionen. (2018). *Undervisning i fritidshemmet – inom områdena språk och kommunikation samt natur och samhälle*. Hämtad från https://skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2018/fritidshem/fritidshem_rapport_2018.pdf?fbclid=IwAR316WZxzuY411n2--chbtG4esqinRcc5sNDKnMPAYwi3LEJnARFLqHME4E
- Skolverket. (1999). *Allmänna råd*. Fritidshem. Skolverket.
- Skolverket (2000). *Finns fritids?* En utvärdering av kvalitet i fritidshem. Rapport nr 186. Liber distribution.
- Skolverket. (2014). *Allmänna råd*. Fritidshem. Skolverket.
- Skolverket. (2014). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer – Fritidshem*. Fritzes: Stockholm.
- Skolverket (2015) *Allmänna råd*. Systematiskt kvalitetsarbete – för skolväsendet. Skolverket.
- Skolverket. (2016) *Läroplan för grundskola, förskoleklassen och fritidshemmet*.
- Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019*. (6:e uppl.) Hämtad från <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>
- Skolverket. (2022). *Systematiskt kvalitetsarbete - så fungerar det*. Hämtad 2022-10-04 från [Systematiskt kvalitetsarbete i skola och förskola - Skolverket](#)
- Skolverket. (2022). *Redovisning av nationella målsättningar samt delredovisning av delmål, indikatorer, framgångsfaktorer och analysunderlag*. Hämtad 2022-11-02 från [pdf9727.pdf \(skolverket.se\)](#)
- Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet; Lgr 22*. [Ladda ned publikation - Skolverket](#)
- Skolverket. (2022). *Fritidshemmet och plats på fritidshem*. Hämtad 2022-12-25 från: <https://www.skolverket.se/for-dig-som-.../elev-eller-foralder/skolans-organisation/fritidshemmet-och-plats-pa-fritidshem>
- SOU 2020:34 *Stärkt kvalitet och likvärdighet i fritidshem och pedagogisk omsorg*.
- SOU 2022:61 *Allmänt fritidshem och fler elevers tillgång till utveckling, lärande och en meningsfull fritid*.
- Svensson, P & Ahrne, G. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsobjekt. Ahrne, G. & Svensson, P. (Red), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 17-33). Liber.
- Sveriges Kommuner och Landsting. (2014) *Kvalitet i fritidshem*. Ett kvalitetsstöd för politiker och förvaltning. Hämtad 2022-10-06 från [Kvalitet i fritidshem \(skr.se\)](#)

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2008). *Forskning om villkor för yngre barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem*. Hämtad från https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25ad7/1529480531339/Forskning-om-villkor-for-yngre-barns-laerande_VR_2008.pdf?fbclid=IwAR19ZmZbYmeqWCOvXq-rgOqDJJaL12AbMOQWq4RTplNbQmZHvai5WYvKHr48

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.

Wahlström, N. (2015). *Läroplansteori och didaktik*. Gleerup

Bilaga 1 – Intervjuguide

Om Ni har några frågor tveka inte att kontakta oss

Ajla Muratovic

gusmuraj@student.gu.se

0768 - 436 745

Jessica Andersson Larsdotter

gusandjeei@student.gu.se

0727 - 347 319

Del 1: Yrkesbakgrund och sammanhang

1. Hur länge har du arbetat på fritids?
2. Vilken utbildning har du?
3. Vilken anställning har du?
4. Hur många % arbetar du?
5. Vilken skolform arbetar du inom?
6. Vilken ålder är det på eleverna?
7. Vilka olika uppdrag har du? (ex. fritidsansvarig, ämneslärare, rastvärd, facklig representant, skyddsombud osv.)

Del 2: Planeringstid, omfattning, fördelning i nuläget

1. Hur mycket planeringstid har du i veckan (minuter)?
2. Hur är den planeringen fördelad mellan dina olika uppdrag?
3. Berätta om vad du gör på din enskilda planering.
4. Berätta om vilken typ av gemensam planering du har. Med vem/ vilka och vad planeras på den tiden.
5. Finns det övrig planering/möten? Vad görs på dem/ den tiden?
6. Vilken tid på dagen är planeringen schemalagd (skoltid, fritidstid ...)?
7. Om du vid speciella tillfällen behöver mer planeringstid, hur går du tillväga då (t ex inför lov)?

Del 3: Upplevelsen av planeringstid och förändringar genom tid och mellan verksamheter/uppdrag

1. Vad är planering för dig, vad innefattar det?
2. Om du fick bestämma hur skulle planeringen se ut?
3. Är det något du skulle vilja förändra med din planering, i så fall vad och varför?
4. På vilket sätt har din planering förändrats med det ändrade uppdraget inom fritidshemmet?
5. Om det vid något tillfälle inte finns möjlighet för dig att ha din fulla planeringstid (tex. om det är hög frånvaro i arbetslaget och du behöver stötta i en klass) vad skulle du då prioritera att planera?

6. Om du har erfarenhet av olika arbetsplatser får du gärna dela med dig av din upplevelse av detta. Skillnader och likheter mellan de olika arbetsplatserna.
7. Är det något du vill tillägga som du tycker att vi inte har berört?

Bilaga 2 – Samtyckesblankett

Samtyckesblankett



Hej.

Vi heter Jessica Andersson Larsdotter och Ajla Muratovic och vi studerar till Lärare i fritidshem vid Göteborgs Universitet. Vi går sista terminen och skriver nu vårt examensarbete. Studien kommer att handla om fritidspersonalens planering och upplevelse av tidsfördelningen.

Allt insamlat material kommer att oidentifieras och inga listor med personuppgifter kommer att upprättas. Det dokumenterade materialet kommer endast användas för vår egen bearbetning och analys samt sammanställas i en uppsats. Materialet kommer att förstöras efter att uppsatsen är godkänd. Uppsatsen kommer att publiceras digitalt.

Med detta brev vill vi be om ert medgivande för ert medverkande i studien. All medverkan är frivillig och kan när som helst avbrytas. Samtycker du till studien så skriver du under bifogad blankett.

Önskar ni ytterligare information är ni välkomna att kontakta oss studenter eller vår handledare vid Göteborgs Universitet.

Jessica Andersson Larsdotter
gusandjeei@student.gu.se
0727 - 347 319

Ajla Muratovic
gusmuraj@student.gu.se
0768 - 436 745

Ingrid Hedin Wahlberg (Handledare)
Ingrid.hedin.wahlberg@gu.se

Förfrågan om samtycke till medverkan i studie. Om du inte samtycker till medverkan är det bara att bortse från detta brev.

Jag MEDGER till mitt deltagande i studien.

Informantens namn:

.....

Informantens namnunderskrift:

.....