



Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

Självständigt arbete inom det
fritidspedagogiska området, 15 hp.

“Man måste inte älska alla men man måste respektera alla”

En kvalitativ studie om fritidslärares, lågstadielärares
och rektors arbete med långsiktiga mål för att främja
socialt lärande och samspel



Författare: Susanna Axelsson

Handledare: Daniel Sundberg

Examinerande lärare: Reza
Arjmand

Lärosäte: Linnéuniversitetet

Termin: VT25

Ämne: Didaktik och lärares praktik (DLP)

Nivå: Grundläggande



Abstrakt

Syftet med studien är att undersöka hur fritidslärare, lågstadielärare och en rektor beskriver sitt arbete med långsiktiga mål för socialt lärande. Studien bygger på semistrukturerade intervjuer med fyra respondenter från två olika skolor. Det insamlade materialet analyserades med hjälp av tematisk analys och tolkades med stöd i Bronfenbrenners utvecklingsekologiska systemteori. Resultatet visar att relationer, kommunikation och trygghet är centrala delar i det dagliga arbetet med socialt lärande, men att förutsättningarna varierar mellan yrkesroller. Fritidslärarna beskriver ett kontinuerligt arbete i vardagliga situationer, lågstadieläraren lyfter tidsbrist och punktinsatser, och rektorn betonar organisatoriska villkor och behovet av ett gemensamt långsiktigt perspektiv. Studien visar också att samverkan mellan yrkesrollerna är avgörande för kontinuitet, men att brist på tid, planering och gemensamma strukturer ofta försvårar arbetet. Med stöd i systemteorin framträder socialt lärande som en process som påverkas av samspelet mellan olika nivåer i skolans organisation, från vardagliga möten mellan elever och vuxna till övergripande värden och beslut. Studien pekar på behovet av tydligare planering och gemensamma arbetsätt för att kunna arbeta långsiktigt och följa elevernas sociala utveckling över tid.



Svensk titel : “ Man måste inte älska alla men man måste respektera alla”

En kvalitativ studie om fritidslärares, lågstadielärares respektive rektors långsiktiga mål för att främja det sociala lärandet och dess samspel.

Engelsk titel: “One is not required to love all, but one must respect all”

A qualitative study on leisure-time teachers, primary school teachers' respective headmasters' long-term aim to promote social learning and their interactions.

Nyckelord

Socialt lärande, samspel, fritidslärare, lågstadielärare, rektorer, långsiktiga mål, utvecklingsekologisk teori

Tack

Jag vill gärna ge min handledare Daniel Sundberg ett uppriktigt tack för all vägledning i mitt arbete med det självständiga arbetet. Jag skulle vilja ge ett innerligt tack till de som medverkade i studien, för utan ert material skulle inte studien varit genomförbar.



Innehållsförteckning

Abstrakt	2
1 Inledning	6
2 Bakgrund	6
3 Syfte	7
3.1 Forskningsfrågor	7
4 Tidigare forskning	8
4.1 Socialt lärande i vardagspraktik	8
4.2 Relationer och grupprocesser i fritidshemmet	8
4.3 Socialt lärande: arbete i fritidshemmet	9
4.4 Social trygghet i lågstadiets undervisning	9
4.5 Professioners olika perspektiv på socialt lärande	9
4.6 Samverkan som kvalitetsfaktor	9
4.7 Sammanfattning av tidigare forskning	10
5 Begreppsförklaring	10
5.1.1 Socialt lärande	10
5.1.2 Samspel	10
5.1.3 Långsiktiga mål	11
5.1.4 Koppling till Bronfenbrenners utvecklingsekologiska teori	11
6 Studiens analytiska ramverk	11
6.1 Mikrosystemet - den omedelbara vardagsmiljön	11
6.2 Mesosystemet - relationen mellan olika mikrosystem	12
6.3 Exosystemet - strukturer och förhållande som påverkar indirekt	12
6.4 Makrosystemet - samhälleliga värden och kulturella ramar	12
6.5 Kronosystemet - tidens betydelse och utveckling över skolgången	12
7 Metod	13
7.1 Metodologisk ansats	13
7.2 Urval	13
Tabell 1. Presentation av studiens respondenter	13
7.3 Datainsamling	14
7.4 Etiska överväganden	14
7.5 Analys	15
7.6 Forskarens roll	15
8 Resultat	15
8.1 Att arbeta med relationer och respekt i vardagen	16
8.2 Att arbeta med samverkan mellan professioner – både möjlighet och hinder	17
8.3 Organisatoriska villkor begränsar möjligheterna att arbeta förebyggande	



med socialt lärande	19
8.4 Värdegrundsarbete – en utgångspunkt för socialt lärande	21
8.5 Långsiktighet och progression i arbetet med socialt lärande	22
8.6 Resultatsammanfattning	23
9 Analys	25
9.1 Mikrosystemet - samspel och relationer	25
9.2 Mesosystemet - samverkan mellan yrkesroller	25
9.3 Exosystemet - organiska ramar	26
9.4 Makrosystemet - värdegrunden, kulturen och dess ideologier	26
9.5 Kronosystemet - förändringen över tid och dess progression	26
9.6 Sammanfattning	27
10 Diskussion	27
10.1 Resultatdiskussion	27
10.2 Metoddiskussion	30
11 Fortsatt forskning	32
12 Referenser	32
Bilaga 1 - Intervjufrågor	34
Bilaga 2 - Missivbrev	35
Bilaga 3 - Samtyckesblankett	36



1 Inledning

I det svenska utbildningssystemet betonas fritidshemmets och skolans gemensamma uppdrag att främja elevers sociala utveckling. Socialt lärande beskrivs som en process där elever gradvis utvecklar förmågor som kommunikation, empati, ansvar och samarbete genom möten med både vuxna och kamrater i olika lärmiljöer (Jonsson, 2018). Skolverket (2022) lyfter att undervisningen, oavsett verksamhetsdel, ska ge eleverna förutsättningar att pröva och fördjupa sitt sociala samspel i såväl lekfulla som strukturerade aktiviteter. Tidigare forskning visar att olika professioner, fritidslärare, lågstadielärare och rektorer ofta delar en grundläggande syn på socialt lärande, men att deras arbetssätt och förutsättningar skiljer sig åt. Lager (2016) beskriver hur fritidshemmets vardag erbjuder rika möjligheter till relationsskapande och social träning, medan Williams och Sheridan (2010) visar att lågstadielärares arbete ofta begränsas av tidspress och fokus på kunskapskrav. På skolledningsnivå framhåller Jonsson (2021) att rektorer bär ansvaret för att skapa organisatoriska strukturer som gör det möjligt att arbeta långsiktigt med social utveckling, men att detta inte alltid realiserar i praktiken. Jonsson och Lillvist (2019) betonar därför behovet av en gemensam syn och ett gemensamt språk mellan professionerna för att skapa kontinuitet i elevernas sociala progression. Trots tidigare forskning saknas studier som undersöker hur dessa tre professioner tillsammans resonerar kring socialt lärande och vilka långsiktiga mål de ser som centrala. Eftersom fritidshemmet, klassrummet och skolledningen utgör viktiga delar av elevernas vardag finns det ett behov av att synliggöra hur professionerna beskriver sitt arbete, hur de förstår sina roller och vilka möjligheter och hinder de upplever i relation till socialt lärande. Den här studien avser att bidra till denna kunskap genom att belysa hur fritidslärare, lågstadielärare och rektorer resonerar om både arbetssätt och långsiktiga mål för elevers sociala utveckling.

2 Bakgrund

Fritidshemmet och skolan utgör tillsammans en central del av elevers sociala och kunskapsmässiga utveckling. I styrdokumentet betonas det att utbildningen ska vila på demokratiska värderingar och att elever ska ges möjlighet att utveckla förmågor som samarbete, kommunikation, ansvar och respekt i mötet med både vuxna och kamrater (Skolverket, 2022). Det sociala lärandet ses därmed som en integrerad del av undervisningen, inte som ett separat inslag, och formas i de vardagliga situationer som uppstår i elevernas miljöer. Fritidshemmet lyfts i forskningen som en verksamhet där socialt



lärande får stort utrymme genom lek, sociala möten och gemensamma aktiviteter. Jonsson (2021) beskriver fritidshemmet som en social arena där elever kontinuerligt får pröva och utveckla sina relationer och sitt samspel. Samtidigt betonar Tallberg Broman, Johansson och Österberg (2015) att relationer och interaktion är avgörande för barns socioemotionella utveckling redan i de yngre åldrarna. Även klassrumsundervisningen spelar en central roll; lärare i lågstadiet arbetar med social trygghet och grupprocesser, men forskning visar att arbetet ofta begränsas av tidspress och fokus på kunskapskrav enligt Williams & Sheridan (2010). Trots att både fritidshemmet och skolan har ett uttalat uppdrag att arbeta med socialt lärande saknas det ofta tydliga och långsiktiga strukturer för hur arbetet ska genomföras. Lager (2016) visar att socialt lärande ofta sker spontant eller situationsbundet när planering och gemensam struktur saknas. Detta riskerar att leda till att elever möter olika förhållningssätt beroende på vilken miljö de befinner sig i. Därmed blir samverkan mellan fritidslärare, lågstadielärare och skolledare betydelsefull för att skapa kontinuitet i elevernas sociala utveckling. Mot denna bakgrund finns ett behov av att undersöka hur dessa professioner tillsammans resonerar kring arbetssätt och långsiktiga mål för socialt lärande. Eftersom fritidshemmet, klassrummet och skolledningen utgör centrala delar av elevernas vardag är deras perspektiv viktiga för att förstå hur det sociala lärandet formas och vilka möjligheter och begränsningar som påverkar arbetet i praktiken.

3 Syfte

Syftet med studien är att undersöka hur fritidslärare, lågstadielärare och rektorer resonerar kring arbetssätt och långsiktiga mål för elevernas sociala lärande, samt vilka faktorer som påverkar möjligheterna att arbeta kontinuerligt och strukturerat med social utveckling i undervisningen.

3.1 Forskningsfrågor

1. Hur beskriver fritidslärare, lågstadielärare och rektorer sina arbetssätt för att främja elevers sociala lärande över tid?
2. Vilka organisatoriska och pedagogiska faktorer upplever dessa professioner som möjligheter respektive hinder i arbetet med långsiktiga mål för socialt lärande?



4 Tidigare forskning

Det sociala lärandet är ett ständigt återkommande perspektiv som tenderar att infinna sig i fritidshemmet och likaså i undervisningen. Jonsson (2021) väljer att betona vikten av hur det sociala lärandet har en stor betydelse för samspelet. Jonsson (2021) belyser likaså hur betydelsen för hur pedagoger och ledning har en gemensam syn på socialt lärande. Nedan åskådliggörs forskningsartiklar som anses relevanta för det valda forskningsområdet.

4.1 Socialt lärande i vardagspraktik

Jonsson (2018; 2021) beskriver socialt lärande som något som sker kontinuerligt i elevernas vardag, genom relationer, lek och spontana möten. Hon lyfter att fritidshemmet utgör en särskilt gynnsam miljö för detta, eftersom undervisningen sker i flexibla och informella sammanhang där eleverna får pröva samspel i många olika situationer. Samtidigt visar hennes forskning att det sociala lärandet ofta hamnar i skymundan när personalen saknar tid eller organisatoriska förutsättningar för ett långsiktigt arbete. Jonsson (2021) framhåller dessutom rektorns roll i att skapa strukturer som möjliggör progression i elevernas sociala utveckling, men konstaterar att visioner och praktiskt genomförande inte alltid överensstämmer. Hennes studier visar därmed på betydelsen av både vardagsnära arbetsätt och tydliga organisatoriska ramar.

4.2 Relationer och grupprocesser i fritidshemmet

Lager (2016) betonar att relationer och grupprocesser utgör kärnan i fritidshemmets sociala uppdrag. Hon visar att fritidslärare ofta arbetar medvetet med att stärka gruppens dynamik, men att arbetet ibland saknar tydliga mål och strukturer som följs upp över tid. När socialt lärande inte planeras systematiskt riskerar det att bli situationsbundet, beroende av akuta händelser eller individuella pedagogers initiativ. Lager menar att social träning behöver integreras i verksamhetens helhet genom planerade aktiviteter, dialog och återkommande reflektion. Studien visar därmed att fritidshemmets potential är stor, men att långsiktigheten försvagas när kontinuitet och gemensam struktur saknas. Lärandet, utifrån de kollegiala läroprocesserna. Vilket i sin tur skapar utmaningar. Utifrån bioekologiska teorin kan situationen grunda sig i makrosystemet, det vill säga att den gemensamma tolkningen av styrdokumentet skiljer sig, exempelvis utifrån attityder eller avsikter. Jonsson (2021) menar att det sociala lärandet öppnar upp för möjligheter inom teorin, men som även kan anses leda till



begränsningar i praktiken. Att bilda ett nytt uppdrag där det ger upphov till förtydligande av konstruktionen bland personalen.

4.3 Socialt lärande: arbete i fritidshemmet

Tallberg Broman, Johansson och Österberg (2015) framhåller samspelets betydelse för barns socioemotionella utveckling i skolans tidiga år. De menar att relationella färdigheter etableras när elever får möjlighet att samarbeta, lösa konflikter och ta ansvar i vardagliga situationer. Studien betonar också vikten av att vuxna bemöter elever konsekvent och utifrån gemensamma principer, eftersom otydliga eller varierande förhållningssätt kan skapa osäkerhet. Tallberg Broman et al. (2015) argumenterar därför för att socialt lärande behöver vara en integrerad del av skolans värdegrundsarbete och inte enbart hanteras när problem uppstår.

4.4 Social trygghet i lågstadiets undervisning

Williams och Sheridan (2010) undersöker hur lågstadielärare arbetar med social trygghet som en grund för lärande. De visar att lärare ser relationer, trygghet och gruppklimat som en förutsättning för akademiska prestationer. Trots detta upplever många lärare att tidsbrist, stora elevgrupper och fokus på kunskapskrav gör det svårt att arbeta systematiskt med socialt lärande. Det sociala arbetet sker ofta spontant när konflikter uppstår, snarare än genom planerade insatser. Studien synliggör därmed hur lågstadielärares intentioner ibland kolliderar med deras faktiska handlingsutrymme.

4.5 Professioners olika perspektiv på socialt lärande

Hjalmarsson och Löfdahl (2014) visar att fritidslärare, lärare och skolledare ofta har olika perspektiv på socialt lärande och professionernas roller. Fritidslärare beskriver sig själva som centrala för eleverns sociala utveckling, eftersom de arbetar nära elevernas vardag och relationer. Lågstadielärare framhåller däremot att socialt lärande behöver integreras i undervisningen men begränsas av tid och styrdokument. Rektorer beskriver socialt lärande som en del av skolans övergripande uppdrag men fokuserar oftare på organisatoriska processer än på det praktiska arbetet. Studien visar hur dessa perspektivskillnader kan skapa utmaningar i samverkan.

4.6 Samverkan som kvalitetsfaktor

Sheridan, Williams och Sandberg (2013) lyfter att samverkan mellan professioner är avgörande för kvaliteten i både fritidshem och skola. När



lärare och fritidslärare planerar tillsammans stärks möjligheterna att skapa en gemensam riktning i arbetet med elevernas sociala utveckling. Studien visar att elever gynnas av att möta gemensamma normer och språkbruk i olika verksamhetsdelar. Samtidigt konstateras att brist på tid, otydliga mandat och organisatoriska hinder ofta gör samverkan svår att upprätthålla. Detta riskerar att leda till splittrade insatser snarare än långsiktigt och sammanhållet arbete.

4.7 Sammanfattning av tidigare forskning

Sammantaget visar tidigare forskning att socialt lärande är en central del av skolans uppdrag, men att genomförandet varierar mellan professioner och skolmiljöer. Fritidshemmet framstår som en miljö med särskilda möjligheter, medan lågstadielärare ofta begränsas av tidspress. Forskningen betonar behovet av gemensamma mål, enhetliga förhållningssätt och långsiktiga strukturer för att stödja elevernas sociala utveckling. Trots detta saknas studier som undersöker hur fritidslärare, lågstadielärare och rektorer tillsammans beskriver sina arbetssätt och långsiktiga mål, vilket är det forskningsgap som föreliggande studie avser att bidra till.

5 Begreppsförklaring

I denna studie används begreppen *socialt lärande*, *samspel* och *långsiktiga mål* som centrala utgångspunkter.

5.1.1 Socialt lärande

Socialt lärande definieras i studien som den process där elever, genom interaktion med andra, utvecklar färdigheter som kommunikation, samarbete, empati och ansvar. Jonsson (2021) beskriver att detta sker löpande i vardagliga situationer, exempelvis i lek, konflikthantering eller gemensamma aktiviteter. I studien förstås socialt lärande som en integrerad del av skolans undervisning och fritidshemmets verksamhet, inte som ett separat moment.

5.1.2 Samspel

Samspel avser de möten, relationer och interaktioner som uppstår mellan elever, eller mellan elever och vuxna. Tallberg Broman et al. (2015) framhåller samspelets betydelse för barns socioemotionella utveckling, särskilt i de yngre åldrarna. I denna studie används begreppet för att belysa hur interaktioner i olika miljöer, som fritidshem och klassrum, formar elevernas möjligheter till socialt lärande.



5.1.3 Långsiktiga mål

Långsiktiga mål syftar på insatser och arbetssätt som stödjer elevernas sociala utveckling över tid. Begreppet omfattar inte enbart akuta eller spontana insatser, utan även planerade och strukturerade strategier som främjar kontinuitet, progression och ett hållbart värdegrundsarbete. Skolverket (2022) betonar att verksamheten bör organiseras så att eleverna regelbundet får pröva, ompröva och fördjupa sina sociala färdigheter i olika situationer.

5.1.4 Koppling till Bronfenbrenners utvecklingsekologiska teori

Samtliga begrepp relateras i studien till Bronfenbrenners utvecklingsekologiska teori (1979; 1996). Teorin synliggör hur elevers sociala utveckling formas genom samspelet mellan individen och olika nivåer av påverkan, från nära relationer i vardagen till skolans strukturer och samhällsliga ramar. Begreppen används därför för att förstå hur socialt lärande sker i relation till både miljö och organisation.

6 Studiens analytiska ramverk

För att analysera hur fritidslärare, lågstadielärare och rektor resonerar kring socialt lärande och långsiktiga mål används Bronfenbrenners utvecklingsekologiska systemteori (1979; 1996) som teoretiskt och analytiskt ramverk. Teorin utgår från att individens utveckling formas i samspelet mellan flera nivåer i omgivningen, från den närmaste vardagsmiljön till samhällets övergripande normer och strukturer. Genom att använda teorins fem nivåer blir det möjligt att förstå hur olika villkor påverkar arbetet med socialt lärande, både på individ-, organisations- och samhällsnivå. I denna studie används teorin som ett verktyg för att tolka respondenternas utsagor och synliggöra hur relationer, samverkan, organisatoriska beslut och samhällsliga ramar samspelar i elevernas sociala utveckling.

6.1 Mikrosystemet - den omedelbara vardagsmiljön

Mikrosystemet omfattar de miljöer där eleven befinner sig i sin dagliga vardag, till exempel klassrummet, fritidshemmet och kamratgruppen. Här utvecklar eleverna sociala färdigheter genom konkreta möten och interaktioner. Bronfenbrenner (1979; 1996) betonar att samspelet i mikrosystemet är ömsesidigt: eleverna påverkas av vuxnas förhållningssätt, men påverkar också miljön genom sina egna handlingar. I skolkontexten handlar det om relationer, trygghet, språkbruk, konfliktlösning och



gruppklimat. För fritidshemmet är mikrosystemet särskilt betydelsefullt eftersom verksamheten erbjuder många informella situationer där socialt lärande sker naturligt.

6.2 Mesosystemet - relationen mellan olika mikrosystem

Mesosystemet beskriver hur olika vardagsmiljöer hänger ihop, exempelvis samspelet mellan klassrummet och fritidshemmet. Ett starkt mesosystem innebär att elever möter gemensamma normer och förväntningar i de olika miljöerna, vilket skapar tydlighet och trygghet. Bristande samverkan kan däremot leda till otydliga signaler och olika regler, vilket riskerar att försvåra elevernas sociala utveckling. I skolan blir därför kommunikation och samsyn mellan professionerna centralt.

6.3 Exosystemet - strukturer och förhållande som påverkar indirekt

Exosystemet består av de miljöer där eleven själv inte deltar, men som ändå påverkar elevens vardag. Det kan handla om beslut på skollednings- eller kommunnivå, såsom schemaläggning, resursfördelning, personaltäthet eller prioriteringar i verksamheten. Även om eleverna inte möter dessa beslutsarenor direkt, påverkar de vuxnas handlingsutrymme. Exempelvis kan stora elevgrupper eller brist på gemensam planeringstid begränsa möjligheten till ett systematiskt arbete med socialt lärande.

6.4 Makrosystemet - samhälleliga värden och kulturella ramar

Makrosystemet utgörs av de övergripande värderingar och normer som präglar samhället och utbildningssystemet. I skolans kontext handlar det bland annat om läroplanens värdegrund, demokratiska ideal och synen på elevens sociala ansvar. Dessa ramar anger inriktningen för hur socialt lärande ska förstås och organiseras. Samtidigt behöver idealen omsättas i praktiken för att få betydelse; annars riskerar värdegrundsarbetet att stanna på policynivå.

6.5 Kronosystemet - tidens betydelse och utveckling över skolgången

Kronosystemet tillför ett tidsmässigt perspektiv och betonar att utveckling sker gradvis. För skolans del handlar det om hur sociala förmågor byggs upp över tid och hur kontinuitet behöver säkras vid övergångar, exempelvis



mellan förskoleklass och lågstadiet eller vid personalbyte. Bronfenbrenner (1979; 1996) understryker att om sociala mål inte följs upp riskerar progressionen att brytas, vilket kan innebära att arbetet behöver börja om. Långsiktighet och återkommande möjligheter att träna sociala färdigheter är därför centrala delar av elevernas utveckling.

7 Metod

7.1 Metodologisk ansats

Studien har genomförts som en kvalitativ intervjustudie. Denscombe (2018) menar att kvalitativa studier syftar på att främja en djupare förståelse för individens egna erfarenheter, uppfattningar och handlingar, hellre än att mäta frekvenser eller generalisera till större urvalsunderlag. Metoden bedöms därför i högsta grad lämplig för att besvara studiens syfte, eftersom forskningsfrågorna grundar sig i hur olika yrkesroller resonerar kring långsiktiga mål för socialt lärande. Studien använde sig av ett målinriktat urval. Vilket innebär att informanterna valdes ut utifrån sin yrkesroll och relevanta för forskningsfrågorna snarare än genom slumpmässigt urval.

7.2 Urval

Urvalet är strategiskt i den mening att det inkluderar tre professioner som alla har en roll i elevernas sociala utveckling. Variationerna i utbildning och erfarenhet ger möjlighet att belysa både likheter och skillnader mellan professionernas sätt att resonera om socialt lärande. Det lilla urvalet innebär att studiens resultat inte kan generaliseras, men kan bidra med fördjupad förståelse för hur yrkesrollerna uppfattar sina uppdrag och förutsättningar. Detta ligger i linje med kvalitativa studiers syfte (Denscombe, 2018). En sammanställning av respondenternas bakgrund presenteras i tabell 1.

Tabell 1. Presentation av studiens respondenter

Respondent	Namn	Ålder	Utbildning/ Yrke	Erfarenhet
1	Johan	31	Fritidslärare	5 år
2	Camilla	52	Fritidslärare	14 år
3	Mia	40	Lågstadielärare	4 år



4	Per	57	Rektor	25 år
---	-----	----	--------	-------

7.3 Datainsamling

Datainsamlingen bestod av fyra semistrukturerade intervjuer med stöd av en intervjuguide (se bilaga 1). Dalen (2015) framhåller att semistrukturerade intervjuer ger både struktur och flexibilitet: centrala teman säkerställs samtidigt som respondenterna kan utveckla sina svar och ge egna exempel. Intervjuerna genomfördes individuellt i avskilda lokaler på respektive skola för att skapa trygghet och minimera störningar. Varje intervju varade mellan 20 och 30 minuter. Samtliga intervjuer spelades in efter deltagarnas godkännande. Inspelningarna transkriberades ordagrant för att säkerställa noggrannhet och närhet till datamaterialet, vilket enligt Denscombe (2018) stärker kvaliteten i analysarbetet

7.4 Etiska överväganden

Studien inleddes med att ett missivbrev skickades ut till samtliga informanter (se bilaga 2). I brevet informerades de om studiens syfte, intervjuens upplägg, att deltagandet var frivilligt samt att de när som helst kunde avbryta sin medverkan. De informerades också om att Vetenskapsrådets (2017) forskningsetiska riktlinjer skulle följas. Efter att deltagarna tackat ja bokades intervjutider som passade respektive informant. Innan intervjun började tillfrågades deltagaren om godkännande för ljudinspelning. Under intervjun fick respondenterna tala till punkt och ges tid för reflektion. Inga ledande frågor ställdes, i enlighet med Kihlström (2007), som betonar vikten av att forskaren inte påverkar deltagarens svar.

Studien följer Vetenskapsrådets (2017) fyra etiska principer. *Informationskravet*, deltagarna informerades skriftligt och muntligt om studiens syfte, genomförande och hur materialet skulle användas. *Samtyckeskravet*, alla deltagare gav informerat samtycke och informerades om att de när som helst kunde avbryta sin medverkan. *Konfidentialitetskravet*, deltagarnas namn ersattes med fiktiva och skolornas namn anonymiserades. Materialet försvarades så att obehöriga inte kunde ta del av det. *Nyttjandekravet*, det insamlade materialet användes endast i forskningssyfte och kommer att raderas efter avslutad studie.



7.5 Analys

Efter transkriberingen påbörjades analysprocessen. Analysen av intervjuerna genomfördes med stöd i tematisk analys (Fejes & Thornberg, 2009). Inledningsvis lästes materialet igenom flera gånger för att identifiera återkommande mönster, likheter och skillnader. Sedan påbörjades en öppen kodning där återkommande formuleringar och betydelsebärande delar i intervjuerna markerades. Därefter sorterades koderna i preliminära teman som knöt an till studiens forskningsfrågor. I nästa steg jämfördes teman och utsagor mellan de olika respondenterna för att synliggöra likheter och skillnader mellan professionerna. När teman hade identifierats användes Bronfenbrenners teori i ett senare skede av analysen för att tolka resultatet på flera systemnivåer (mikro, meso, exo, makro och krono). Kombinationen av tematisk analys och systemteori möjliggjorde en fördjupad förståelse av hur individuella, organisatoriska och samhällsliga faktorer påverkar arbetet med socialt lärande.

7.6 Forskarens roll

Eftersom forskaren själv har erfarenhet av skolans egen kontext, var det grundläggande att reflektera över deras egna föreställningars betydelse. Under intervjuerna strävade jag efter att inta en beaktande och neutral roll, under analysen arbetade jag kontinuerligt med att jämföra mina tolkningar med de faktiska citaten för att avstå från överdriven subjektivitet.

8 Resultat

I detta kapitel presenteras studiens resultat med utgångspunkt i det insamlade empiriska materialet. Resultatet grundas på tre semistrukturerade intervjuer med två fritidslärare, en lågstadielärare och en rektor. För att tydliggöra och systematisera respondenternas utsagor har materialet tematiseras i fem kategorier utifrån studiens två forskningsfrågor:

1. Att arbeta med relationer och respekt i vardagen
2. Att arbeta med samverkan mellan professioner – både möjligheter och hinder
3. Organisatoriska villkor begränsar möjligheterna att arbeta förebyggande med socialt lärande



4. Värdegrundsarbete – en utgångspunkt för socialt lärande

5. Långsiktighet och progression i arbetet med socialt lärande

Kapitalstrukturen speglar hur respondenternas beskriver sina arbetsätt för att främja elevers sociala lärande över tid (forskningsfråga 1), samt vilka organisatoriska och pedagogiska faktorer som upplevs möjliggöra eller hindra arbetet med långsiktiga mål för socialt lärande (forskningsfråga 2). Under varje tema används både citat och sammanfattande tolkningar för att fånga respondenternas uttryck så empirinära som möjligt.

8.1 Att arbeta med relationer och respekt i vardagen

Ett återkommande mönster i intervjuerna är att relationer framstår som en grundläggande förutsättning för elevernas sociala lärande. Alla tre yrkesroller betonar betydelsen av respektfulla möten och vuxnas roll som förebilder i det dagliga arbetet. Samtidigt beskriver de olika förutsättningar för att arbeta med relationer och social träning, där tid, organisation och yrkesuppdrag påverkar möjligheterna.

Fritidslärarna lyfter att relationerna byggs kontinuerligt och naturligt under dagen. Camilla beskriver hur socialt lärande sker i många små situationer där elever och vuxna möts:

”Vi bygger relationer hela tiden, i samtal, hur man ser eleverna, hur man hjälper dem förstå hur man beter sig mot andra.”
(Camilla)

Hon betonar även vikten av att personalen själva agerar på ett sätt som speglar det de vill att eleverna ska lära sig:

”Vi kan inte bara säga att man ska vara respektfull, vi måste visa det i hur vi själva pratar, hur vi lyssnar och reder ut konflikter.”
(Camilla)

Lågstadieläraren Mia beskriver ett liknande engagemang, men lyfter att arbetet ofta blir spontant på grund av faktorer som tidsbrist och ett pressat schema:

”Mycket händer just där och då... då kan jag stanna upp och prata med eleverna. Men det är sällan jag hinner planera något.”
(Mia)



Hon beskriver också att sociala situationer ibland tar över lektionens planerade innehåll:

”Ibland får jag lägga undan det jag planerat för att reda ut något mellan eleverna. Det tar tid, men är viktigt.” (Mia)

Rektorn, Per, lyfter relationer som en mer övergripande förutsättning för både social och kunskapsmässig utveckling:

”När det sociala fungerar, fungerar resten också. Har man goda och fina relationer kan man bygga vidare både när det kommer till kunskap och socialt.” (Per)

Han betonar också betydelsen av trygghet:

”En trygg miljö gör att elever vågar prata och visa känslor. Annars stänger de av.” (Per)

8.1.1 Sammanfattning

Alla informanter beskriver sina relationer som avgörande, men deras villkor skiljer sig åt. Fritidslärarna arbetar med relationer i det löpande vardagsarbetet och får många naturliga tillfällen att möta eleverna. Lågstadieläraren upplever däremot att tid och schema är faktorer som gör att arbetet ofta blir oplanerat och reaktivt. Rektorn ser relationerna i ett större perspektiv och kopplar dem till skolans övergripande utvecklingsarbete.

8.1.2 Teoretisk tolkning

Utifrån Bronfenbrenners utvecklingsekologiska teori blir relationerna en central del av **mikrosystemet**, där mötet mellan elever och vuxna utgör grunden för social utveckling. Fritidslärarnas vardagliga interaktioner visar hur normer och förväntningar skapas i det direkta samspelet. Lågstadielärarens beskrivningar visar hur mikrosystemet påverkas av tidsramar och organisatoriska krav. Samtidigt framträder **mesosystemet** i hur olika miljöer, klassrum och fritidshem hänger ihop. Om fritidshemmets relationella arbete inte kopplas till skolans struktur riskerar eleverna att möta olika förhållningssätt.

8.2 Att arbeta med samverkan mellan professioner – både möjlighet och hinder

Ett tydligt tema i materialet är att informanterna ser samverkan mellan yrkesrollerna som avgörande för elevernas sociala lärande, men att denna



samverkan ofta brister i praktiken. Fritidslärarna efterfrågar ett mer gemensamt språk och en tydligare samsyn kring hur sociala situationer bör hanteras. Lågstadieläraren beskriver att fritidshemmet och skolan ofta arbetar parallellt snarare än tillsammans, medan rektorn lyfter organisatoriska hinder som tid, schema och prioriteringar.

Fritidsläraren Johan beskriver hur otydlighet kan uppstå när vuxna ger elever olika signaler:

”Om vi vuxna säger olika till eleverna... vad som gäller i klassrummet till skillnad från fritids, så blir det otydligt. Vi alla måste prata samma språk.” (Johan)

Han betonar också att samverkan ger möjlighet att förstärka arbetet med sociala mål:

”När jag vet vad lärarna jobbar med kan jag haka på. Om de tränar på samarbete och språkbruk i klass kan jag förstärka på fritids.” (Johan)

Lågstadieläraren Mia beskriver att avsaknaden av strukturerad samverkan leder till att arbetet blir slumpmässigt:

”Vi gör vårt och fritids gör sitt. Vi har samma mål men vi jobbar inte alltid mot dem tillsammans.” (Mia)

Hon lyfter även bristen på tid för gemensamma samtal:

”Det blir ofta slumpmässigt vem man pratar med. Det finns sällan tid avsatt för gemensamma diskussioner.” (Mia)

Rektorn Per bekräftar behovet av samsyn men beskriver hur organisatoriska villkor sätter begränsningar:

”Jag ser vikten i samsyn, men att det är svårt att få till i praktiken. Det handlar om schema, tid och resurser.” (Per)

”Vi har försökt med gemensamma möten, men de prioriteras lätt bort när annat kommer emellan.” (Per)

8.2.1 Sammanfattning

Det framträder tre olika perspektiv där fritidsläraren betonar behovet av information och delade mål för att kunna stärka elevernas sociala utveckling. Lågstadieläraren beskriver bristen på strukturer för planering och dialog,



vilket gör att samverkan sker mer av slump än design. Rektorn uttrycker att samsyn är önskvärd men att de organisatoriska villkoren ofta står i vägen för att genomföra den i praktiken.

8.2.2 Teoretisk tolkning

Utifrån Bronfenbrenners utvecklingsekologiska teori synliggörs samverkan främst inom **mesosystemet**, där olika mikrosystem (klassrummet och fritidshemmet) möts. När kommunikationen brister uppstår otydliga normer och signaler för eleverna, vilket i sin tur påverkar deras sociala utveckling. Även **exosystemet** framträder, eftersom schemaförändringar, mötesstrukturer och organisatoriska beslut påverkar möjligheten till samverkan, trots att dessa beslut ligger utanför det direkta mötet mellan elever och vuxna. Sammantaget visar resultatet hur socialt lärande inte bara formas i vardagliga interaktioner, utan också av hur skolans strukturer stödjer eller begränsar professionernas samarbete.

8.3 Organisatoriska villkor begränsar möjligheterna att arbeta förebyggande med socialt lärande

Ett återkommande tema i intervjuerna är hur organisatoriska villkor begränsar möjligheterna att arbeta förebyggande med socialt lärande. Informanterna beskriver att tid, resurser, gruppstorlekar och ökade krav påverkar både kvaliteten på arbetet och möjligheten att ge elever det stöd de behöver.

Fritidsläraren Johan beskriver hur stora elevgrupper påverkar arbetsmiljön och gör det svårt att arbeta aktivt med social träning:

”Vi har ibland 25–30 barn per lärare, då handlar det inte om att jobba med samspel utan att försöka hålla koll så att ingen skadar sig.” (Johan)

Han uttrycker också att de elever som behöver mest stöd riskerar att hamna i skymundan:

”När grupperna blir för stora går det inte att se alla barn, de som behöver mest stöd riskerar att försvinna i mängden.” (Johan)

Lågstadieläraren Mia beskriver hur kunskapskraven styr undervisningen, vilket gör att de sociala målen får mindre utrymme:



”Jag försöker att lägga sociala moment i själva undervisningen, men i stort sett är det fokus på att uppnå kunskapskraven... det sociala kommer då i efterhand.” (Mia)

Hon betonar också tidsbristen i schemat:

”Det är svårt att hinna jobba förebyggande när varje minut är uppbokad.” (Mia)

Rektorn Per beskriver situationen ur ett organisatoriskt perspektiv och lyfter bristen på tid och resurser som återkommande hinder:

”Vi vet vad vi borde göra, vi har ju visionerna... men verkligheten begär fulla scheman, allt för få resurser och ingen tid för samtal. Då betyder det att det sociala faller bort.” (Per)

Han sammanfattar det som ett systemproblem:

”Det finns en vilja hos personalen, men systemet är pressat.” (Per)

8.3.1 Sammanfattning

Informanterna beskriver tre olika aspekter av organisatoriska begränsningar. Fritidsläraren lyfter hur stora grupper och säkerhetsfokus minskar möjligheten att arbeta med socialt lärande. Lågstadieläraren betonar konkurrensen mellan kunskapskrav och sociala mål. Rektorn beskriver organisatoriska ramar som scheman, resurser och planeringstid som faktorer som hindrar ett långsiktigt och sammanhållet arbete.

8.3.2 Teoretisk tolkning

Utifrån Bronfenbrenners utvecklingsekologiska teori framträder **exosystemet** tydligt i detta tema. Beslut om schema, resursfördelning och gruppstorlekar fattas utanför den direkta interaktionen mellan elever och vuxna, men påverkar i hög grad vilka möjligheter personalen har att arbeta med socialt lärande. Samtidigt pekar informanternas utsagor mot **makrosystemet**, där nationella styrdokument, kunskapskrav och resursramar bidrar till att forma prioriteringarna i verksamheten. När makro och exosystemets krav inte harmoniserar med vardagens behov påverkas mikrosystemet; dagliga mötet mellan elever och vuxna och därmed också elevernas möjlighet till social utveckling.



8.4 Värdegrundsarbete – en utgångspunkt för socialt lärande

Informanterna beskriver samstämmigt att värdegrundsarbetet är en central del av verksamheten, men att det är svårt att arbeta med det på ett systematiskt och förebyggande sätt. Alla tre yrkesroller återkommer till att arbetet ofta blir reaktivt, något som sker när situationer uppstår snarare än genom planering och gemensamma strukturer.

Fritidsläraren Camilla betonar behovet av att konkretisera värdeorden och visa eleverna hur de tar sig uttryck i handling:

”Att säga ‘respekt’ räcker inte, vi måste visa vad det betyder. Hur man visar respekt när man lyssnar på andra, när man säger stopp eller när man hjälper någon.” (Camilla)

Hon beskriver också att vuxna behöver vara förebilder i vardagen:

”Barnen behöver se oss vuxna agera enligt värdegrunden.” (Camilla)

Lågstadieläraren Mia beskriver en liknande ambition, men lyfter att tiden inte räcker till för ett förebyggande arbete:

”Det blir ofta att om något händer... vi borde jobba mer förebyggande, men tiden finns inte och det räcker inte till.” (Mia)

Hon uttrycker också hur planering av värdegrundsarbete ofta skjuts upp:

”Vi vill ha mer planerat värdegrundsarbete, men det skjuts lätt upp när annat bråkar.” (Mia)

Rektorn Per lyfter ett bredare perspektiv och beskriver värdegrundsarbetet som en del av skolans samhällsbärande uppdrag:

”Vi kan fostra empatiska och ansvarstagande elever, det är vi som skapar en samhällsbärande påverkan.” (Per)

Samtidigt betonar han att visionerna inte alltid följs upp i praktiken:

”Skolans värdegrund finns på papper men behöver levandegöras i vardagen.” (Per)

8.4.1 Sammanfattning



Det framträder olika fokus hos yrkesrollerna, fritidsläraren betonar det konkreta arbetet med att omsätta värdeorden till handling tillsammans med eleverna. Lågstadieläraren beskriver hur värdegrundsarbetet ofta påverkas av tidsbrist och akuta situationer, vilket gör det svårt att arbeta långsiktigt. Rektorn uttrycker en stark övertygelse om skolans demokratiska uppdrag, men ser samtidigt att organisatoriska begränsningar står i vägen för att genomföra arbetet fullt ut.

8.4.2 Teoretisk tolkning

Här framträder framför allt **makrosystemet**, där skolans demokratiska uppdrag och värdegrund styr intentionerna bakom arbetet. När värdegrundsarbetet inte får tillräckliga organisatoriska förutsättningar i **exosystemet**; såsom tid, planeringsmöjligheter och resurser tenderar arbetet att bli reaktivt istället för förebyggande. På **mikrosystemnivå** synliggörs hur vuxnas agerande i vardagen är avgörande för att eleverna ska förstå och internalisera värdegrundens principer. Det är i de direkta mötena mellan elever och lärare som värdegrundsarbetet faktiskt blir levande.

8.5 Långsiktighet och progression i arbetet med socialt lärande

Informanterna beskriver samstämmigt att social utveckling behöver ses som en långsiktig process, men att arbetet ofta saknar kontinuitet. Fritidsläraren betonar att sociala färdigheter byggs upp över tid och behöver många tillfällen för träning. Lågstadieläraren beskriver att arbetet ofta blir punktinsatsdrivet, medan rektorn efterlyser en genomgående plan som följer eleverna genom hela skolgången.

Fritidsläraren Camilla beskriver hur social utveckling sker gradvis:

”Det kan dröja månader innan man ser resultatet, ibland kan det handla om år. Man kan inte stressa eller tvinga fram empati eller samarbetsförmåga.” (Camilla)

Hon lyfter också betydelsen av att elever får möjlighet att pröva, misslyckas och försöka igen:

”Man måste få misslyckas och försöka igen. Det är så de lär sig socialt.” (Camilla)

Lågstadieläraren Mia beskriver att socialt lärande ofta sker som separata insatser snarare än som en sammanhållen process:



”Vi jobbar ju med det sociala, men det blir mer punktinsatser. Det finns sällan en plan för det långsiktiga.” (Mia)

Hon beskriver även hur progressionen kan brytas vid övergångar:

”När elever byter klass tappar vi ofta tråden i det sociala arbetet.” (Mia)

Rektorn Per efterlyser ett mer övergripande och systematiskt upplägg:

”Det måste finnas en genomgående faktor, vi kan inte tänka att man arbetar med det i förskoleklass och sedan släpper det.” (Per)

Han poängterar att social utveckling bör följas lika systematiskt som kunskapsutveckling:

”Socialt lärande behöver följas upp lika tydligt som kunskaper.” (Per)

8.5.1 Sammanfattning

Det framträder tre olika perspektiv på långsiktighet. Fritidsläraren betonar den sociala utvecklingen som en naturlig och långsam process som kräver tid och upprepade möjligheter att träna. Lågstadieläraren beskriver ett mer fragmentariskt arbete där progressionen försvagas av punktinsatser och avbrott. Rektorn efterlyser ett mer övergripande system som säkerställer att elevernas sociala utveckling följs genom hela skolgången, även vid övergångar mellan klasser och stadier.

8.5.2 Teoretisk tolkning

Tema 5 knyter direkt an till **kronosystemet**, eftersom socialt lärande utvecklas över tid och förutsätter långsiktighet och uppföljning. När progressionen bryts vid övergångar eller personalbyten framträder betydelsen av ett fungerande **mesosystem**, där samarbete och informationsöverföring mellan yrkesroller och verksamheter är avgörande för kontinuitet. Sammantaget visar detta att socialt lärande inte enbart sker i stunden, utan formas av hur väl skolan lyckas skapa långsiktiga strukturer som följer elevernas utveckling över tid.

8.6 Resultatsammanfattning

Resultatet visar att samtliga informanter betraktar socialt lärande som en central del av skolans uppdrag, men att deras förutsättningar och perspektiv



skiljer sig åt. Fritidslärarna betonar relationer, närvaro och kontinuitet i det vardagliga samspelet. För dem blir relationerna grunden för att kunna arbeta med social progression, där respekt, ansvar och gruppdynamik tränas löpande i olika situationer. Lågstadieläraren delar synen på betydelsen av relationer, men beskriver arbetet som mer situationsbaserat. Sociala frågor hanteras främst när de uppstår, eftersom tiden inte räcker till för planering eller ett mer långsiktigt förebyggande arbetssätt. Rektorn lyfter relationernas betydelse ur ett övergripande perspektiv och knyter dem till skolans ideologiska uppdrag att fostra demokratiska medborgare. Samtidigt konstaterar han att organisatoriska hinder såsom schema, personalbrist och begränsad planeringstid påverkar möjligheten att genomföra arbetet i praktiken. Alla informanter framhäver att samverkan mellan yrkesrollerna är avgörande för att skapa struktur och kontinuitet i det sociala lärandet. Fritidslärarna efterfrågar tydligare information om vad som sker i klassrummet för att kunna förstärka arbetet på fritidshemmet. Lågstadieläraren beskriver samverkan som sporadisk och oorganiserad, medan rektorn bekräftar behovet av samsyn men samtidigt pekar på organisatoriska ramar som begränsar möjligheten att prioritera samverkan. Ett annat återkommande tema är hur organisatoriska krav påverkar arbetet. Fritidslärarna lyfter stora elevgrupper och säkerhetsfokus som hinder för att arbeta förebyggande med sociala färdigheter. Lågstadieläraren beskriver hur kunskapskraven ofta konkurrerar ut de sociala målen. Rektorn ser problematiken ur ett systemperspektiv och konstaterar att möjligheten att förändra strukturerna är begränsad. När det gäller värdegrundsarbetet är alla informanter överens om att det är en central del av uppdraget. Fritidslärarna arbetar med att konkretisera värdeorden genom handlingar tillsammans med eleverna. Lågstadieläraren beskriver ett mer responsivt arbetssätt där akuta situationer styr insatserna. Rektorn lyfter skolans samhällsberedande roll men framhåller att värdegrundsarbetet inte alltid blir så systematiskt som det avses i styrdokumentet. Slutligen är informanterna eniga om att social utveckling är en lång process som kräver kontinuitet och struktur. Fritidsläraren betonar att eleverna behöver tid och återkommande tillfällen att träna olika sociala färdigheter. Lågstadieläraren beskriver arbetet som fragmentariskt och punktinsatsdrivet. Rektorn efterlyser ett sammanhållet system som följer eleverna genom hela skolgången och minskar risken för avbrott vid klassbyten eller personalomsättning.

Sammanfattningsvis visar resultatet att socialt lärande formas i det vardagliga samspelet mellan elever och vuxna, men att progression och långsiktighet kräver en gemensam syn, ett gemensamt språk och stabila organisatoriska förutsättningar.



9 Analys

Det här avsnittet presenterar studiens resultat med underlag i Bronfenbrenners utvecklingsekologiska teori. Analysen fokuserar på att synliggöra hur de olika yrkes professionerna, fritidslärare, lågstadielärare samt rektor resonerar utifrån långsiktiga mål för att främja det sociala lärandet och samspelet. Varje deltagare syn och arbetssätt appliceras i relation till olika systemnivåer: mikro, meso, makro samt kronosystemet. Med utgångspunkt att skapa en förståelse för hur det sociala lärandet främjas i individens vardagliga upplevelser och skolans ideologiska ramar.

9.1 Mikrosystemet - samspel och relationer

Informanternas utsagor visar att mikrosystemet är centralt för det sociala lärandet. Relationen mellan elever och vuxna framstår som den primära arenan där sociala färdigheter tränas och utvecklas. Fritidslärarnas beskrivningar av kontinuerliga vardagsmöten indikerar att eleverna ges återkommande möjligheter att öva respekt, samspel och ansvar i praktiken. Lågstadieläraren beskriver däremot ett mer situationsbundet arbetssätt, vilket tyder på att socialt lärande ofta sker när behovet uppstår snarare än genom en planerad struktur. Rektorns resonemang pekar på att dessa skillnader i arbetssätt kan leda till att elever möter olika förhållningssätt beroende på miljö och personal. Utifrån Bronfenbrenner kan detta förstås som att mikrosystemets stabilitet påverkas när normer och förväntningar varierar mellan sammanhang. Det kan innebära att elever får svårare att utveckla ett sammanhängande mönster för socialt samspel.

9.2 Mesosystemet - samverkan mellan yrkesroller

Informanterna lyfter att samverkan mellan olika yrkesfunktioner är betydelsefull för att skapa kontinuitet i elevernas sociala utveckling. Samtidigt beskriver de att samverkan ofta brister på grund av tid, planering och otydliga strukturer. Fritidslärarnas behov av information från klassrumsundervisningen, liksom lågstadielärarens upplevelse av sporadiska kontakter, pekar på att kopplingen mellan skolans mikrosystem inte alltid fungerar. Rektorns beskrivning av organisatoriska hinder förstärker denna bild. Inom Bronfenbrenners teori synliggör detta mesosystemets betydelse: när kopplingen mellan olika miljöer är svag riskerar elever att möta olika sociala normer och arbetssätt, vilket kan skapa otydlighet och påverka progressionen i deras sociala lärande.



9.3 Exosystemet - organiska ramar

Informanternas beskrivelser visar att organisatoriska beslut och strukturer på skolnivå har stor betydelse för arbetet med socialt lärande. Exempel som stora elevgrupper, täta scheman och bristande resurser framträder som faktorer som begränsar möjligheten till förebyggande och långsiktigt arbete. Dessa villkor ligger utanför elevernas och ofta även personalens direkta kontroll, men påverkar deras handlingsutrymme. I enlighet med Bronfenbrenners beskrivning av exosystemet synliggörs hur besluten på organisatorisk nivå formar de ramar inom vilka mikrosystemets interaktioner kan äga rum. Skillnaderna mellan yrkesrollerna framstår som ett resultat av att dessa villkor påverkar professionerna på olika sätt, men samtliga uppger att villkoren försvårar ett mer sammanhållet arbetssätt.

9.4 Makrosystemet - värdegrunden, kulturen och dess ideologier

Informanternas resonemang pekar på att värdegrundsarbetet präglas av skolans demokratiska uppdrag och samhällseliga ideal. Alla yrkesroller uttrycker en vilja att arbeta med värdeord som respekt och ansvar, men förutsättningarna att omsätta värderingarna i praktiken varierar. Fritidslärares fokus på konkreta handlingar och lågstadielärares mer responsiva arbetssätt visar hur makrosystemets normer tolkas och integreras olika i vardagen. Rektorns perspektiv tydliggör kopplingen mellan skolans ideologiska uppdrag och de praktiska begränsningar som påverkar möjligheten att realisera detta uppdrag. Ur ett teoretiskt perspektiv synliggörs att makrosystemets ideal genomsyrar verksamheten, men att deras uttryck i mikrosystemet påverkas av de villkor som råder i övriga systemnivåer.

9.5 Kronosystemet - förändringen över tid och dess progression

Utsagorna visar att informanterna ser social utveckling som en process som kräver tid, kontinuitet och återkommande möjligheter att öva. Samtidigt framgår att progressionen riskerar att brytas vid övergångar mellan klasser, stadier eller personal. I ljuset av kronosystemet synliggörs betydelsen av stabila strukturer som följer eleverna över tid. När sådana strukturer saknas kan elevernas sociala utveckling bli fragmenterad, vilket informanterna återkommer till på olika sätt. Fritidslärares fokus på återkommande vardagliga situationer, lågstadielärares beskrivning av punktinsatser och rektorns efterfrågan på ett sammanhållet system illustrerar hur tidsdimensionen påverkar hela processen.



9.6 Sammanfattning

Analysen visar att socialt lärande utvecklas i samspelet mellan systemnivåerna. Mikrosystemet, de vardagliga mötena mellan elever och vuxna utgör grunden, men påverkas av hur väl skolans miljöer samverkar (mesosystemet). Organisatoriska villkor (exosystemet) kan begränsa både tid och utrymme för socialt lärande, medan värdegrund och samhällsideal (makrosystemet) påverkar hur uppdraget tolkas. Slutligen visar kronosystemet att social utveckling kräver långsiktighet och kontinuitet, något som kan utmanas av organisatoriska övergångar och bristande strukturer. Sammantaget indikerar analysen att elevernas sociala lärande gynnas när de olika systemnivåerna stödjer varandra, och försvåras när strukturerna inte hänger ihop.

10 Diskussion

I detta kapitel diskuteras resultaten i föreliggande studie i relation till syftet, forskningsfrågorna och tidigare forskning. Diskussionen belyser hur fritidslärare, lågstadielärare och rektor beskriver arbetssätt och långsiktiga mål för socialt lärande samt vilka organisatoriska och ideologiska faktorer som påverkar arbetet i praktiken.

10.1 Resultatdiskussion

10.1.1 Arbetssätt i det sociala lärandet

I föreliggande studie framträder att samtliga yrkesroller betraktar socialt lärande som en betydelsefull del av skolans uppdrag, men att deras arbetssätt skiljer sig åt. Fritidslärarnas betoning på vardagliga, spontana och relationella möten bekräftar Jonssons (2018; 2021) beskrivning av fritidshemmets särskilda möjligheter att integrera social träning i dagliga situationer. Det ligger även i linje med Lager (2016), som visar att fritidslärare ofta arbetar kontinuerligt med grupprocesser och sociala normer.

Samtidigt visar föreliggande studie att detta vardagsnära arbete ibland saknar tydliga, uppföljningsbara mål, vilket även Lager (2016) problematiserar. Det sociala lärandet riskerar då att bli reaktivt snarare än planerat. Lågstadielärarens mer situationsbundna arbetssätt överensstämmer med Williams och Sheridan (2010), som fann att lärare i de yngre åldrarna ser social trygghet som en grund för lärande men sällan har tid att arbeta systematiskt med detta. I föreliggande studie framgår att fokus på kunskapskrav gör att sociala frågor hamnar i skymundan, något även Jonsson



(2021) lyfter som ett problem i skolorganisationen. Rektorns betoning på skolans demokratiska uppdrag ligger nära Tallberg Broman (2002), som ser värdegrundsarbetet som en integrerad del av skolans samhällsbärande funktion. Samtidigt visar föreliggande studie att organisatoriska hinder försvårar rektorns möjligheter att omsätta visionerna i praktiken, vilket nyanserar tidigare forskning.

10.1.2 Samverkan mellan yrkesroller

I föreliggande studie framstår samverkan som en avgörande men bristfällig del av arbetet med socialt lärande. Fritidslärarnas önskan om insyn i undervisningen och lärarnas upplevelse av oplanerade kontakter ligger nära Hjalmarsson och Löfdahls (2014) resultat som visar att skilda uppfattningar mellan professionerna riskerar att skapa otydlighet för eleverna. Vidare bekräftar tidigare forskning av Sheridan, Williams och Sandberg (2013) att samverkan endast får genomslag när det finns tid, struktur och gemensamma möten, faktorer som i föreliggande studie framstår som begränsade. Resultatet nyanserar dock tidigare forskning genom att visa hur samverkan ofta lämnas åt individuella initiativ snarare än organisatoriska beslut. Detta visar på en större sårbarhet än vad vissa forskningsöversikter antyder.

10.1.3 Långsiktighet och progression

Resultaten visar att samtliga yrkesroller uttrycker en vilja att arbeta långsiktigt med social utveckling, men att progressionen ofta avstannar på grund av organisatoriska hinder. Detta stämmer överens med Jonsson & Lillkvist (2019), som påpekar att social progression kräver gemensamma system som följer elever genom skolåren. I föreliggande studie beskriver fritidslärarna social utveckling som en gradvis process, i linje med Jonssons (2018) betoning på återkommande träning. Lågstadielärarens beskrivning av punktinsatser understryker bristen på en sammanhållen progression, vilket stärker argumentet att frånvaron av struktur försvårar elevernas utveckling. Rektorns efterfrågan på ett övergripande system bekräftar både Jonsson (2021) och Lager (2016), som menar att ledningen behöver skapa stabilitet i övergångar och följa upp sociala mål lika tydligt som kunskapsmål.

10.1.4 Värdegrund och skolans demokratiska uppdrag

Samtliga informanter förhåller sig till skolans värdegrund, men deras arbetssätt varierar. Fritidslärarnas fokus på konkreta handlingar överensstämmer med Lager (2016) och Tallberg Broman (2002), som menar att värdegrundsarbete ska integreras i praktiken och inte lämnas till spontana insatser. Lågstadielärarens responsiva arbetssätt bekräftar Williams och



Sheridan (2010), som beskriver att värdegrundsarbetet ofta påverkas av tidsbrist och akuta situationer. Detta innebär att arbetet riskerar att tappa sin långsiktighet. Rektorns betoning av skolans samhällsuppdrag stämmer överens med makrosystemets ideologiska betydelse, men föreliggande studie synliggör hur organisatoriska krav hindrar att värdegrundsarbetet blir systematiskt.

10.1.5 Praktiska konsekvenser

I föreliggande studie framkommer att socialt lärande riskerar att bli beroende av enskilda lärares engagemang när gemensamma strukturer saknas. Detta bekräftar Jonsson (2021), som menar att skolledningen behöver skapa hållbara system för dokumentation och uppföljning av sociala mål. Tidigare forskning betonar att samverkan, tydliga rutiner och gemensamma mål är centrala för elevernas sociala utveckling, men resultaten i föreliggande studie visar att dessa strukturer ofta saknas eller prioriteras bort. Detta kan leda till att social progression försvagas vid övergångar, personalförändringar eller bristande planering.

10.1.6 Slutsats

I föreliggande studie bekräftas mycket av den tidigare forskningen om socialt lärande, men resultaten synliggör också ett antal organisatoriska brister som påverkar möjligheterna att arbeta långsiktigt.

Trots gemensamma värden och intentioner finns det ett glapp mellan vision och praktik. För att stärka elevernas sociala utveckling krävs:

- planerad och schemalagd samverkan
- gemensamma mål och rutiner
- stabila organisatoriska villkor
- tydligt ledningsstöd
- dokumentation och uppföljning av sociala mål



Först när dessa delar samverkar kan socialt lärande få samma status och kontinuitet som kunskapsutvecklingen.

10.2 Metoddiskussion

Studien bygger på en kvalitativ ansats med semistrukturerade intervjuer med två fritidslärare, en lågstadielärare och en rektor. Syftet med metoden var att fånga olika professioners tankar om socialt lärande och långsiktiga mål. Eftersom urvalet är begränsat, både i antal deltagare och antal verksamheter, går det inte att dra några generella slutsatser från resultaten. Denscombe (2018) betonar att små urval kan ge djup men begränsar möjligheten att generalisera, vilket är fallet även i denna studie. Intervjufrågorna utformades utifrån syftet, och valet av semistrukturerade intervjuer gjorde det möjligt för deltagarna att beskriva sina erfarenheter och tankar med egna ord. Detta var en styrka, eftersom studiens fokus ligger på hur yrkesrollerna resonerar och tolkar sitt uppdrag. Det gav också utrymme för att ställa följdfrågor och fördjupa svaren. Som Kihlström (2007) beskriver bidrar den typen av intervjuer till att informanterna kan återge händelser de själva upplevt, vilket ökar tillförlitligheten i materialet. En svaghet är att studien endast bygger på fyra intervjuer. På grund av tidsramarna fanns det inte möjlighet att genomföra fler intervjuer eller att inkludera fler skolor. Detta begränsade variationen i empirin. Ett större och mer varierat urval hade kunnat ge en bredare bild av hur socialt lärande organiseras och förstås av olika professioner. En annan svaghet är att studien endast bygger på informanternas egna beskrivningar. Här hade det varit värdefullt att komplettera intervjudata med observationer. Observationer hade gett möjlighet att se hur arbetet med socialt lärande faktiskt tar form i vardagen, till exempel hur lärare och fritidslärare agerar i samspelet med eleverna och hur sociala situationer hanteras i praktiken. Kombinationen av intervjuer och observationer hade sannolikt kunnat fördjupa analysen och ge en mer heltäckande bild av hur socialt lärande uttrycks i verksamheten.

Trots dessa begränsningar har studien en styrka i att informanterna representerar tre olika yrkesroller med varierande ansvar och perspektiv. Detta bidrog till en mångsidig förståelse av hur arbetet med social utveckling formas i både undervisning och fritidshem. Semistrukturerade intervjuer var därför en metod som fungerade väl i relation till studiens syfte.

10.2.1 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

I kvalitativa studier används andra kvalitetskriterier än i kvantitativa. Istället för validitet och reliabilitet betonas trovärdighet, pålitlighet, konfirmerbarhet



och överförbarhet (Bryman, 2018; Denscombe, 2018). Dessa kriterier handlar om att visa att studiens resultat är välgrundade, transparenta och rimliga i relation till syftet.

10.2.2 **Trovärdighet**

Trovärdighet handlar om hur väl resultaten speglar deltagarnas perspektiv. I föreliggande studie stärks trovärdigheten genom att intervjufrågorna hade direkt koppling till syftet och gav deltagarna möjlighet att själva formulera sina erfarenheter. Intervjuerna genomfördes individuellt, vilket minskade risken för att deltagarna påverkade varandras utsagor. Detta ligger i linje med Kihlström (2007), som menar att trovärdighet ökar när deltagarna får beskriva situationer de själva upplevt. Trovärdigheten begränsas samtidigt av att studien endast bygger på fyra intervjuer. Fler informanter och fler skolor hade kunnat ge ett bredare underlag.

10.2.3 **Pålitlighet**

Pålitlighet handlar om hur väl forskningsprocessen är dokumenterad och möjlig att följa. I denna studie har intervjufrågor, urval och analysmetod beskrivits steg för steg, vilket stärker transparensen. Denscombe (2018) menar att en noggrann beskrivning av forskningsprocessen gör det möjligt för andra att bedöma studiens kvalitet, även om målet inte är att uppnå identiska resultat. En begränsning är att analysen gjordes av en ensam forskare, vilket kan påverka tolkningarna. Ett samarbete med en annan forskare hade kunnat bredda analysen och minska risken för feltolkningar.

10.2.4 **Konfirmerbarhet**

Konfirmerbarhet handlar om att forskaren medvetet strävar efter att resultatet ska baseras på deltagarnas utsagor och inte på egna antaganden. I föreliggande studie har citat använts för att visa hur tolkningar grundas i empirin. Detta stärker konfirmerbarheten, eftersom läsaren kan följa hur analysen har gjorts. Samtidigt kan min förförståelse som blivande fritidslärare ha påverkat tolkningarna. Detta är en begränsning i studien, men genom att återkommande jämföra mina tolkningar med citaten har jag försökt minska detta.

10.2.5 **Överförbarhet**

Överförbarhet handlar om i vilken mån resultatet kan vara relevant i andra liknande sammanhang. Eftersom studien genomfördes med endast fyra informanter från två skolor är resultaten inte avsedda att generaliseras



statistiskt. Däremot kan de vara överförbara till andra skolor och fritidshem med liknande organisatoriska villkor. Genom att beskriva kontexten, deltagarnas roller och arbetssätt tydligt ges läsaren möjlighet att själv avgöra om resultaten kan vara relevanta även i andra verksamheter, vilket Bryman (2018) lyfter som centralt i kvalitativ forskning.

11 Fortsatt forskning

För fortsatt forskning skulle det vara värdefullt att undersöka socialt lärande ur ett elevperspektiv. I föreliggande studie har fokus legat på de professionellas resonemang, men det skulle ge en fördjupad förståelse att även studera hur elever själva uppfattar sitt sociala samspel och hur de upplever att vuxnas arbetssätt påverkar dem. Vidare skulle framtida studier kunna genomföras som längre utvecklingsprojekt i samverkan med en skola eller ett fritidshem. Genom att införa strukturerade arbetssätt, verktyg eller modeller för socialt lärande över tid kan forskare följa hur elevernas sociala utveckling påverkas. Detta skulle möjliggöra att studera inte bara hur professionerna beskriver sitt arbete, utan också vilka effekter olika insatser faktiskt får i praktiken.

12 Referenser

Bronfenbrenner, U. (1979) *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Tillgänglig

på:

https://khoerulanwarbk.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokos-z1.pdf (Hämtad 1 maj 2025).

Dalen, M. (2015) *Intervju som metod*. 2 uppl. Malmö: Gleerups.

Denscombe, M. (2018) *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 4 uppl. Lund: Studentlitteratur.

Fejes, A. & Thornberg, R. (2009) *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.

Hjalmarsson, J. & Löfdahl, A. (2014) 'Being professional in the childcare institution — A study of teachers' work', *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(5), s. 1–15.

<https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.970856>

Jonsson, M. (2018) *Socialt lärande i fritidshem – vardagliga möten och lekens möjligheter*. Göteborgs universitet.



Tillgänglig på:
<https://www.gu.se/forskning/publication/socialt-larande-i-fritidshem>

Jonsson, M. (2021) *Fritidshem och social utveckling: att arbeta med värdegrund, relationer och kontinuitet*. Malmö: Gleerups.

Jonsson, M. & Lillvist, A. (2019) *Samverkan mellan skola och fritids – en studie om gemensamma mål och kontinuitet*.

Tillgänglig på:
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1398767/FULLTEXT01.pdf>

Kihlström, S. (2007) 'Etnografi', i Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.

Lager, I. (2016) *Grupprocesser och värdegrund i fritidshemmet – en kvalitativ studie*.

Tillgänglig på:
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:945669/FULLTEXT01.pdf>

Sheridan, S., Williams, P. & Sandberg, A. (2013) 'Quality improvement through collaboration: A case study', *Educational Studies*, 39(1), s. 1–17.
<https://doi.org/10.1080/03055698.2011.577936>

Tallberg Broman, I. (2002) *Skolans värdegrund – demokrati, normer och barnsyn*. Stockholm: Skolverket.

Tillgänglig på: <https://www.skolverket.se/getFile?file=2830>

Tallberg Broman, I., Johansson, E. & Österberg, E. (2015) *Vetenskapliga perspektiv i omvårdnad*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.

Williams, P. & Sheridan, S. (2010) 'Conditions for children's learning in early childhood education', *Early Child Development and Care*, 180(7), s. 1–15.

<https://doi.org/10.1080/09669760.2010.531610>

Skolverket (2022) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022*. Stockholm: Skolverket.

Vetenskapsrådet (2011) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

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

Tillgänglig på:
<https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html> (Hämtad 5 mars 2024).



Bilaga 1 - Intervjufrågor

Observera att bilagor har separat sidnumrering och att du för dessa gör innehållsförteckningen manuellt

Bakgrundsfrågor

- Berätta utifrån vilken utbildning du har och yrkeserfarenhet inom skolan.
- Hur länge har du arbetat inom ditt yrke och utifrån din verksamhet?

Frågor utifrån det sociala lärandet

- Vilken betydelse har det sociala lärandet för verksamheten?
- Hur ser du på arbetet med socialt lärande i form av socialt samspel?
- Hur använder du dig av det sociala lärandet i din undervisning?
- På vilket vis planerar du att arbeta med det sociala lärandet?
- Kan du ge ett exempel på hur du möter det sociala lärandet under en vanlig dag?

Frågor utifrån det långsiktiga perspektivet

- Hur ser du på arbetet med att främja socialt lärande på långsikt?
- Vilka insatser skulle du säga har applicerats i verksamheten för att främja sociala samspelet?
- Vilka arbetssätt eller insatser finns det behov av i verksamheten för att kunna främja socialt samspel?
- Finns det strukturerade planeringar utifrån arbetet med sociala samspelet?

Frågor utifrån verksamheten

- Finns det skillnader i arbetet med socialt lärande mellan verksamheterna (fritids, låg samt rektor)?
- Om det finns skillnader, hur tydligt har du uppmärksammat dem?
- Finns det möjligheter att främja socialt lärandet utifrån samarbete mellan verksamheterna? Om ja, har du något exempel?



Bilaga 2 - Missivbrev

Hej!

Jag heter Susanna Axelsson och läser sista terminen på Linnéuniversitetet i Växjö där jag studerar till lärare i fritidshem. Just nu skriver jag mitt examensarbete som syftar på att åskådliggöra hur fritidslärare, lågstadielärare samt rektorers arbete med långsiktiga mål för att främja det sociala lärandet. För att på sådant vis skapa förståelse och se hur fritidshemmet arbetar kring dess långsiktiga insatser utifrån det sociala samspelet som uppstår i fritidshemmet. Vilka insatser som fritidslärare, lågstadielärare och rektorer väljer att applicera i verksamheten. Jag anser att det är viktigt att finna förståelse över det här inför mitt framtida yrkesutövande då det sociala lärandet utspelar sig dagligen i fritidshemmet.

Min plan är att genomföra intervjuer med sex st lärare varav två fritids, två lågstadielärare samt två rektorer, och att intervjuerna kommer genomföras på skolan där samtliga professioner arbetar. Innan intervjun kommer du som deltagare få underlaget till hur frågorna kommer att ställas, för att på sådant vis skapa en möjlighet till förberedelse. Intervjun beräknas att ta ca 20-30 minuter och är helt frivillig och du som deltagare kommer att ha möjligheten att avbryta intervjun när som helst. Intervjun kommer att spelas in och vidare transkriberas och analyseras. Du som deltagare kommer vara helt anonym likaså din arbetsplats. Efter genomfört arbete kommer allt material att raderas.

Jag tar tagit hänsyn till Vetenskapsrådets etiska riktlinjer, för mer information, vänligen läs här <https://www.vr.se/uppdrag/etik/etik-i-forskningen.html>

Vid eventuella frågor är du välkommen att höra av dig till mig:

Susanna Axelsson: suax224cu.student.lnu.se



Bilaga 3 - Samtyckesblankett

Samtyckesblankett för att "åskådliggöra hur fritidslärare, lågstadielärare samt rektorers arbete med långsiktiga mål för att främja det sociala lärandet".

Syftet med studien är med hjälp av semistrukturerade granska hur fritidslärare, lågstadielärare samt rektorer arbetar med deras långsiktiga mål för att främja socialt lärande. Vilka de främst förekommande insatser som fritidslärare, lågstadielärare och rektorer väljer att applicera i verksamheten, likaså om det skiljer sig i arbetet mellan olika verksamheter.

Jag har tagit hänsyn till Vetenskapsrådets etiska riktlinjer och genom att skriva under samtyckesblanketten godkänner du att dina personuppgifter behandlas inom ramen för studien som finns beskriven ovanför. Du som deltagare har möjlighet att när som helst ta tillbaka ditt samtycke genom att kontakta mig. Dina personuppgifter kommer därefter inte längre bevaras eller behandlas vidare. För mer information om de etiska riktlinjerna, vänligen läs här: <https://www.vr.se/uppdrag/etik/etik-i-forskningen.html>

Personuppgifterna som kommer utifrån dig är din utbildningsgrad och namn. Dina personuppgifter kommer att behandlas av mig under tidsperioden för mitt examensarbete, samt tills jag har fått återkoppling från examinatorn från Linnéuniversitetet. Därefter kommer alla uppgifter att raderas.

Du har alltid möjligheten att få information om vad som registreras gällande dig eller om det uppkommer synpunkter på behandlingen. Det gör du genom att kontakta någon av kontaktpersonerna eller lärosätets dataskyddsombud på dataskyddsombud.lnu.se. Klagomål som ej går att reda ut med Linnéuniversitet kan föras vidare till Integritetsskydd Myndigheten.

.....

Underskrift

Ort och datum

.....

Namnförtydligande



Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

Kontaktuppgifter

*Studentens Namn: **Susanna Axelsson***

Studentens e-postadress: suax224cu.student.lnu.se

*Handledarens Namn: **Daniel Sundberg***

Handledarens e-postadress: daniel.sundberg@lnu.se