



"Fritidspedagogen ska ju inte sitta och göra läsläxa och sådana saker med barnen."

– En studie av lärares uppfattning av fritidspedagogens kompetens.

Sofie Palmerand

Veronica Corell

**Examensarbete 15 hp
Lärarprogrammet
Institutionen för individ och samhälle
Höstterminen 2008**

Arbetets art: Examensarbete 15 högskolepoäng, Lärarprogrammet

Titel: "Fritidspedagogen ska ju inte sitta och göra läsläxa och sådana saker med barnen." - En studie av lärares uppfattning av fritidspedagogens kompetens.

Engelsk titel: "Recreational pedagogues shouldn't just sit there and help children with their homework"; A study on teachers' perceptions of recreational pedagogues' competence

Sidantal: 41

Författare: Sofie Palmerand och Veronica Corell

Handledare: Lena Garberg

Examinator: Monica Hansen Orwehag

Datum: November, 2008

Sammanfattning

Bakgrund

Ända sedan fritidspedagogutbildningen startade 1964 har fritidspedagoger haft svårt att definiera vad deras kompetens innehåller. Fritidspedagogens yrkesroll upplevs som luddig och diffus, fritidspedagogerna är bättre på att beskriva vad de inte är, till exempel inte lärare. I och med SIA-utredningen 1974 fastslog regeringen vikten av samverkan mellan fritidspedagoger och lärare för att skapa en skolverksamhet som gynnar eleverna. En av faktorerna som påverkar hur samverkan tar form är hur lärare och fritidspedagoger ser på varandra och varandras kompetens.

Syfte

Syftet med vår studie är att ta reda på hur grundskollärare, som undervisar i årskurs 1-3, uppfattar fritidspedagogernas kompetens och hur denna kompetens visar sig.

Metod

Vi har i vår studie valt att använt oss av kvalitativa intervjuer. Vi har inspirerats av den fenomenografiska ansatsen, vilken har syftet att undersöka hur människor uppfattar ett visst fenomen. Vi har som utgångspunkt att olika människor uppfattar samma fenomen på olika sätt. Vi har mestadels inspirerats av ansatsen i vår bearbetning av intervjuvären.

Resultat

Vårt resultat presenteras i form av beskrivningskategorier som har resulterat i fyra huvudkategorier. Den första är *Den praktisk-estetiska*, där fritidspedagogen i huvudsak har kompetens eller intresse för att arbeta med ämnen som bild, musik, drama och idrott. I den andra kategorin, *Den okända*, beskriver lärare att de inte vet vad fritidspedagogens kompetens består av. Den tredje kategorin kallar vi för *Den nytänkande*. Här beskrivs fritidspedagogens kompetens som en viktig del när undervisningen och undervisningsformerna ska utvecklas i skolan. I den fjärde kategorin, *Den relationsbyggande*, uppfattar lärarna att fritidspedagogen har stor kompetens när det gäller att bygga relationer, utveckla barnen socialt samt ge omsorg.

Innehållsförteckning

Inledning	1
DEFINITIONER	2
Syfte och frågeställning	3
Historia	4
FRITIDSHEMMETS URSPRUNG	4
FRITIDSPEDAGOGUTBILDNING - HISTORIA	4
DAGENS UTBILDNING	5
STYRNING AV FRITIDSHEMMET.....	5
Tidigare forskning	8
LÄRARES SYN PÅ FRITIDSPEDAGOGERS YRKESKOMPETENS	8
FRITIDSPEDAGOGENS YRKESROLL I SKOLAN	9
FRITIDSPEDAGOGENS YRKESKOMPETENS	9
FRITIDSPEDAGOGIK	11
ROLLER, MAKT OCH STATUS.....	11
Metod	13
METODVAL	13
URVAL	14
DATAINSAMLING.....	14
DATABEHANDLING OCH ANALYS.....	15
ETISKT STÄLLNINGSTAGANDE.....	16
VALIDITET OCH RELIABILITET	16
Resultat	18
1. DEN PRAKTISK-ESTETISKA	19
2. DEN OKÄNDA	22
3. DEN NYTÄNKANDE	22
4. DEN RELATIONSBYGGANDE.....	24
Diskussion	27
RESULTATDISKUSSION	27
SLUTDISKUSSION.....	29
METODDISKUSSION	30
FÖRSLAG TILL FORTSATT FORSKNING.....	31
REFERENSLISTA	
BILAGA 1 – MAIL TILL LÄRARE	
BILAGA 2 - INTERVJUGUIDE	

Inledning

Som blivande lärare med inriktning mot yngre åldrar respektive fritidshem har vi läst stora delar av vår utbildning tillsammans och upplever att vi har förhållandevis goda kunskaper om varandras utbildning och kompetensområden. Vi har dock under vår verksamhetsförlagda utbildning sett många olika typer av samarbeten mellan fritidspedagoger och lärare, vissa som vi har tyckt om och andra som blivit avskräckande exempel. I de äldre utbildningarna var de olika yrkesgrupperna åtskilda och det är därför inte en självklarhet att lärare vet vilken kompetens en fritidspedagog har, läraryrket har ett mer självklart innehåll. Därför ville vi undersöka hur dagens lärare ser på fritidspedagogens kompetens då detta kan ligga till grund för hur samverkan fungerar vilket i sin tur påverkar elevernas utbildningskvalité.

De uppfattningar personer har om olika fenomen i vardagen påverkar deras handlingar. Uppfattningarna är ofta oreflekterade och förhållandevis omedvetna men de ligger ändå till grund för hur vi agerar och bemöter fenomenet (Uljens, 1989). Lärare och fritidspedagoger samverkar allt mer i dagens skola och enligt Uljens (1989) resonemang bör därför lärarens uppfattning av fritidspedagogens kompetens påverka hur detta samarbete tar form. Att samverkan i skolan fungerar är viktigt för att eleverna ska få en så bra utbildning som möjligt. När de olika yrkesgruppernas syn på lärande och kunskapsarbete förenas menar Längsjö (2007) att barnen gynnas.

Flera forskare pekar på att skolan med sin förhållandevis gamla kultur med fasta ramar och högre status medfört att fritidspedagogerna ofta blir en resurs- och hjälplärare åt lärarna (Hansen, 1999; Calander, 1999). Fritidspedagogerna har haft svårt att avgränsa sin yrkesroll gentemot sina kollegor och Hansen (1999) menar att deras yrkesroll ofta upplevs som otydlig och luddig. Att utforma ett samarbete tillsammans med en kollega, om vi inte vet vad den har för kompetens, måste vara näst intill omöjligt. Vågar vi låta en kollega ta ansvar för något som vi tvivlar på att de har kompetens att klara av? Nilsson (2005) menar att roller påverkas och skapas av omgivningens förväntningar. Därmed påverkas fritidspedagogens yrkesroll av hur arbetskamraterna i de övriga yrkeskategorierna ser på dem.

I och med SIA-utredningen (SOU 1974:54) slog regeringen fast vikten av samverkan i arbetslag bestående av lärare, fritidspedagoger och förskollärare. Samverkan i arbetslagen ska bidra till att helhetssynen på eleverna blir bättre, det vill säga man ser barnen i olika verksamheter och har olika utbildningar och ser därför barnen på olika sätt och i olika situationer. I och med detta har dock en historisk hierarki visat sig, vilket Hansen (1999) menar beror på att skolan sedan länge varit obligatorisk medan fritidshemmet och förskolan varit frivilliga och därmed mer utsatta för ifrågasättande. Lärarna är ofta de som sätter upp reglerna för hur samverkan ska utformas, vilket har lett till att fritidspedagogen har fått rollen som resurs och hjälplärare under skoltiden i stället för att vara jämbördiga kollegor (Hansen, 2000).

Samverkan på skolorna i dag ser olika ut, det kan variera mycket mellan olika skolor och även mellan arbetslag på samma skola. I och med att omgivningens förväntningar påverkar hur en roll utformas har vi därför blivit intresserade av att undersöka hur lärarnas syn på fritidspedagogens kompetens egentligen ser ut. Vi tror att det är en av de avgörande grundstenarna när samverkan i arbetslagen utformas.

Definitioner

Här definierar vi några av de nyckelord vi använder oss av i vår studie. Vissa begrepp förstås på olika sett utifrån vem som använder dem och vi vill därför synliggöra vad vi menar när vi använder oss av dessa begrepp.

Lärare

När vi talar om lärare avser vi lärare som arbetar i år 1-3 om ingenting annat anges. I dag kallas även fritidspedagoger för lärare men vi har valt att inte använda oss av denna titel av praktiska skäl, vi vill inte förvirra läsaren.

Fritidspedagog

Med fritidspedagog avser vi en utbildad lärare/pedagog med inriktning mot fritidshem/fritidsverksamhet. En fritidspedagogs huvudsakliga arbetsuppgifter är att skapa en meningsfull verksamhet på fritidshemmet men yrkesrollen har på senare år utvidgats och i dag kan fritidspedagogen även ha arbetsuppgifter i skolan under skoltid.

Kompetens

Kompetens beskrivs i Nationalencyklopedins ordbok (2004) som ”(tillräckligt) god förmåga (för viss verksamhet)” (s. 826) och i Bonniers svenska ordbok som ”kraven för el. kunna utföra viss verksamhet; behörighet” (Malmström, Györki & Sjögren, 2006, s. 296).

När vi använder oss av ordet kompetens syftar vi på en persons kunskaper och färdigheter, vilka ligger till grund för personens förmåga att utföra sina arbetsuppgifter.

Praktisk – estetisk

Praktisk beskrivs i Nationalencyklopedins ordbok som ”har att göra med (konkreta) företeelser och händelser i det verkliga livet” (s. 1262) och i Bonniers svenska ordbok som ”tillämpning i verkligheten [...] i verkligheten, i själva verket” (Malmström, Györki & Sjögren, 2006, s.453)

Estetisk beskrivs i Nationalencyklopedins ordbok som ”som har att göra med (konstnärlig) skönhet” (s. 366) och i Bonniers svenska ordbok som ”rör konst o. skönhet [...] behaglig, anslående” (Malmström, Györki & Sjögren, 2006, s.139).

När vi använder oss av begreppet praktisk-estetisk syftar vi till ämnen som bild, musik, drama och idrott/ uteverksamhet

Syfte och frågeställning

Syftet med vår studie är att undersöka hur lärare ser på fritidspedagogers kompetens.

- Vad uppfattar lärare att fritidspedagoger har för kompetens?
- Hur uppfattar läraren att denna kompetens visar sig?

Historia

I detta avsnitt kommer vi att gå igenom fritidshemmets historia, vilka som arbetat på fritidshemmen under olika perioder och hur utbildningen till fritidspedagog har sett ut. Vi kommer även att redogöra för de olika styrdokument och utredningar som påverkat fritidshemmens verksamhet.

Fritidshemmets ursprung

Fritidshemmet har sina rötter i de arbetsstugor och eftermiddagshem som fanns runt om i landet för mer än 100 år sedan. Redan 1887 öppnade den första arbetsstugan i Sverige och den riktade sig då till de allra fattigaste barnen. Syftet med arbetsstugorna var att när föräldrarna arbetade skulle barnen ha någonstans att ta vägen efter skoldagens slut (Rohlin, 2000). Arbetsstugornas huvudsakliga målsättning var att komplettera skolans teoriundervisning med praktiskt arbete (Haglund, 2004). Personalen bestod oftast av småskollärarinnor, slöjdlärare och yrkeslärare som ville utöka sin inkomst men också frivilliga kvinnor från överklassen som inte var beroende av någon inkomst (Rohlin, 2000).

År 1944 blev arbetsstugorna beviljad statligt bidrag och bytte namn till eftermiddagshem. Under tiden som barnen vistades där skulle de engageras med aktiva och stärkande fritidssysselsättningar. Skillnaden mellan arbetsstugan och eftermiddagshemmet var att eftermiddagshemmen inte skulle komplettera skolans teoriundervisning. De ville skona barnen från alla skolaktiga inslag förutom läsläsning. Barnen skulle få möjlighet att leka och vila i stället (Haglund, 2004; Calander, 1999). Eftermiddagshemmen fokuserade på familjens behov. Det var oftast barn till arbetande ensamstående föräldrar som fick plats på eftermiddagshemmen. Där fick de omsorg, fostran och tillsyn. Detta innebar att de fick mat samt en god och sund miljö att vistas i (Hansen, 2000). Personalen på eftermiddagshemmet bestod av barnträdgårdslärarinnor, föregångare till dagens förskollärare (Rohlin, 2000).

På 60-talet ökade behovet av barnomsorg och en ny verksamhet, fritidshemmet, skapades. Fritidshemmen skulle fostra barnen i samarbete med föräldrarna, på samma sätt som tidigare gjorts på eftermiddagshemmen. Fritidshemmet skulle också lägga stor vikt vid den pedagogiska verksamheten. Barnen skulle ha möjlighet till lekar, idrott, naturupplevelser och avslappning (Haglund, 2004).

Fritidspedagogutbildning - historia

På 60-talet började kvinnor på allvar att efterfrågas på arbetsmarknaden och barnomsorgen blev ett ämne som diskuterades. De förskollärare som arbetade på fritidshemmen krävde en fortbildning som passade den åldersgrupp barn de nu ansvarade för. Detta ledde i sin tur till att den första fritidspedagogutbildningen startade 1964 (Torstensson-Ed och Johansson, 2000). Det ansågs att de förskollärare som arbetade på fritidshemmen behövdes i förskolan och att det fanns ett stort behov av att skapa en egen utbildning för personal som skulle arbeta på fritidshemmen. Utbildningen förlades till förskollärarseminariet under de två första åren men flyttades 1966 till yrkesskolan (Calander, 1999). En läroplan skapades av Skolöverstyrelsen där en mängd olika områden inom den offentliga sektorn ingick. Utbildningen innefattade arbete med yngre skolbarn såväl som inom äldreomsorgens terapiverksamhet (Rohlin, 2000).

I och med högskolereformen 1977 flyttades fritidspedagogutbildningen till lärarutbildningen på högskolor runt om i landet. Utbildningen bestod av barn- och ungdomspsykologi, pedagogik och metodik (Ursberg, 1996). Målet med sammanslagningen var att de studerande skulle få ökad förståelse för och kunskap om de andras verksamhet. I och med att deras förståelse ökade fick de studerande möjlighet att föra ut en positiv samverkansattityd till de olika arbetsplatserna. De ville föra de olika utbildningarna närmare varandra och på så vis motverka svårigheter i samarbetet ute på de olika skolorna (Calander, 1999). Detta närmande av utbildningarna har sedan fortsatt fram till dagens utbildning där stora delar är gemensamma för lärare och fritidspedagoger.

Dagens utbildning

Dagens utbildning består av tre delar, allmänt utbildningsområde, inriktning och specialisering. Inom det allmänna utbildningsområdet får studenten grundläggande kunskaper om läraryrket. I inriktning studeras kunskapsområden, ämnesområden eller ämneskunskaper. Det kan vara ämnen som matematik, svenska eller engelska men även till exempel barn- och ungdomsvetenskap. Den sista delen är specialisering, studenten fördjupar eller utökar den inriktning han/hon tidigare läst (SOU 1999:63).

Allmänt utbildningsområde läser alla gemensamt oavsett vilken inriktning man valt. Genom att alla läser tillsammans ökar förståelsen för de andra yrkesgruppernas kompetenser. Detta kan underlätta samarbetet när studenterna kommer ut i arbetslivet. Om läraren vet vilken kompetens fritidspedagogen har kan det bli lättare att utnyttja den på rätt sätt.

Styrning av fritidshemmet

Barnstugeutredningen

På 1970-talet kom Barnstugeutredningen som var en statlig utredning av skola och barnomsorg. Den del av barnstugeutredningen som behandlade skolbarnsverksamheten kallades Barns Fritid. I denna del föreslogs en ny verksamhetsform som benämndes det utvidgade fritidshemmet. Skolans lokaler skulle bli tillgängliga för fritidsverksamhet efter skoltid. De ville med denna utredning föra skola och fritidshem närmare varandra (Barns Fritid, SOU 1974:42). Utredarnas förslag var främst av ekonomiska skäl. De ansåg att de fristående fritidshemmen var för dyra men utredarna betonade givetvis de pedagogiska vinsterna också, där samverkan var av betydande karaktär. Fritidspedagogernas huvudsakliga uppgift bestod i att vara en länk mellan skolans undervisning och barnens fritidsaktiviteter (Calander, 1999).

Pedagogiskt program för fritidshem

Fritidspedagogens uppgift var enligt Pedagogiskt program för fritidshem (1988), att förena omsorg med ett pedagogiskt stöd för de barn som hade arbetande föräldrar. Det fanns stora likheter i omsorgs- och pedagogikinriktningen mellan förskolan och fritidshemmet. En stor skillnad som fanns var att fritidshemmen inte skulle vara lika inriktat på kunskapsinläring utan mer inriktad på att ge barnen den omsorg de behövde.

Detta menar Ursberg (1996) beror på att kunskap är något som setts som skolans ansvarsområde. Pedagogiskt program för fritidshem (1988) slår även fast att verksamheten

ska stödja barnens hela utveckling och uppfylla deras behov av trygghet och omsorg. Fritidspedagogerna ska sträva efter att ta tillvara barnens egna intressen och utveckla deras kompetens, strävan är ett barncentrerat arbetssätt där barnens intressen och idéer ska ges stort utrymme.

Läroplanen

När den nya läroplanen som kom 1994 (Lpo 94) reviderades 1998 hade den anpassats så att även fritidshemmet och förskoleklassen inkluderades. Fritidsverksamheten är frivillig och därför kan läroplanen bara gälla till viss del (Torstenson-Ed & Johansson, 2000). Fritidshemmen omfattas inte av uppnåendemålen som gäller i skolan, men deras verksamhet ska baseras på samma strävansmål som skolan har. I de fall då fritidspedagoger undervisar i skolan omfattas de även av de mål som lärarna har att arbeta efter. Detta innebär att fritidspedagogerna har två styrdokument att rätta sig efter, Lpo 94 och Allmänna råd. Detta betyder alltså att när fritidspedagogerna arbetar i skolverksamheten ska deras undervisning baseras på målen som finns i läroplanen, på samma vis som lärarnas undervisning gör medan de under fritidstiden endast behöver ha målen som riktlinjer för sin verksamhet.

Allmänna råd med kommentarer för fritidshem

Allmänna råd är rekommendationer från Skolverket om hur pedagoger bör tillämpa lagar, förordningar och föreskrifter. De allmänna råden utgår från en författning och beskriver hur fritidspedagogerna kan eller bör handla för att påverka utvecklingen åt ett visst håll. Det är upp till varje kommun att själva tolka innebörden i råden och utforma verksamheten därefter (Rohlin, 2000).

Enligt Allmänna råd (2007) ska personalen på fritidshemmen utforma verksamheten så att den kompletterar skolan. "Fritidshemmet är ett viktigt komplement till skolan för att skapa mångsidighet, helhet och kontinuitet i barns utveckling och lärande"(s.22). Fritidspedagogerna ska erbjuda barnen en meningsfull fritid med hjälp av lek och skapande verksamhet, så som bild, drama, musik och uteverksamhet. Genom dessa aktiviteter arbetar fritidspedagoger ständigt med att låta barnen utvecklas, såväl identitetsmässigt som kunskapsmässigt och socialt. Genom att fritidshemmet skapar en trygg, rolig och stimulerande verksamhet upplever barnen sin fritid som meningsfull. Det är också viktigt att fritidshemmet samarbetar med de lokala fritidsföreningar som finns. Barnen ska ges möjlighet att prova olika fritidsaktiviteter för att få möjlighet att utveckla ett fritidsintresse som de kan fortsätta med även efter att de slutat på fritidshemmet.

Fritidspedagogerna ska också vara ett stöd i barnens utveckling vilket kan ske genom att barnen känner sig trygga i gruppen. Fritidspedagogen bör skapa en verksamhet som förenar omsorg med pedagogik vilken på så sätt blir ett stöd för barnens emotionella, sociala, intellektuella och fysiska utveckling (Allmänna råd, 2007).

I Allmänna råd (2007) beskrivs fritidspedagogens kompetens som avgörande för kvalitén i verksamheten. Det bör finnas högskoleutbildad personal med goda kunskaper om yngre skolbarns utveckling och lärande. Personalen måste kunna anpassa den planerade pedagogiska verksamheten så att den passar alla barn. De måste även kritiskt granska och utveckla den egna verksamheten så att varje enskilt barns såväl som gruppens behov tillgodoses. Personalen ska även kunna utveckla samspelet i gruppen, de ska kunna stärka barnens självbild och identitet samt kommunicera med barnens föräldrar.

De kompetensområden som en fritidspedagog därmed bör besitta har, i och med det ovan beskrivna, mycket med social utveckling att göra. De behöver kunna bygga stabila och trygga relationer med barnen som är i en ålder där självständighet blir viktigare och viktigare. De ska dessutom ha kompetens att skapa trygghet i barngruppen de arbetar i. Utöver de sociala och omsorgsgivande kunskaperna ska fritidspedagogerna också planera en pedagogisk verksamhet som upplevs som meningsfull och som utgör en del i helheten tillsammans med skolverksamheten. Fritidspedagogen ska i sin planering av verksamheten utgå från läroplanen och dess uppfattningar.

Tidigare forskning

I detta avsnitt kommer vi att gå igenom den forskning och de teorier som är relevanta för vår studie.

Lärares syn på fritidspedagogers yrkeskompetens

Det finns relativt sparsam forskning om lärares attityder till fritidspedagoger. De lärare som deltog i Hansens (1999) studie uttryckte att fritidspedagogyrket var okänt för dem. De flesta visste inte hur lång utbildningen var och ofta blev fritidspedagoger förväxlade med fritidsledare. När lärarna skulle beskriva vilken kompetens fritidspedagogerna besitter framkom praktisk-estetiska ämnen som musik, drama, bild och rörelse. Lärarnas uppfattning var att fritidspedagogutbildningen innehöll mer av dessa ämnen än vad lärarutbildningen gjorde. De framhöll också att kunskaper om barns utveckling var något som fritidspedagogerna fick lika mycket av eller till och med mer av i sin utbildning än lärarna. Lärarna beskrev vidare att fritidspedagogyrket inte är lika kravfyllt utan mer fritt.

Hansen (1999) har i sin studie urskiljat tre olika uppfattningar som lärare har om fritidspedagogers yrkeskompetens i relation till sin egen. Den första uppfattningen är att fritidspedagogers kompetens är annorlunda än lärares. Fritidspedagogen ses som en "extraförälder" vars uppgift är att komplettera hemmen. När de arbetar i skolan är det främst deras personliga egenskaper som bestämmer arbetsuppgifterna, inte deras yrkeskompetens. Den andra uppfattningen är att fritidspedagogers och lärares yrkeskompetenser är snarlika men lärare besitter även kunskaper gällande inläring och metodik vilka fritidspedagoger saknar. När fritidspedagoger arbetar i skolan har de hand om den praktiska tillämpningen av lärares teoriundervisning. Detta skapar delade känslor bland lärare. Samtidigt som lärare ser det som en avlastning i arbetet känner de också att de går miste om roliga delar i undervisningen. Men det ses ändå som en självklarhet att det är dessa arbetsuppgifter fritidspedagoger ska ha när de arbetar i skolan. Den tredje uppfattningen som kunde urskiljas var att de båda yrkeskategoriernas kompetenser är lika men de har båda egna specialkunskaper. Lärares specialkunskaper handlar om inläring och fritidspedagogernas berör den skapande verksamheten samt praktiskt arbete med barn. Deras gemensamma kompetensområde beskrivs som kunskaper om barns utveckling.

Munkhammars (2001) studie visar att lärare anser sig stå över förskollärare och fritidspedagoger eftersom lärare har en läroplan att rätta sig efter. Vidare tar hon upp att lärare ser sig själva som ansvarig för elevernas kunskapsinläring och att förskollärare och fritidspedagoger arbetar mer med barns sociala utveckling. För att samverkan ska kunna ske mellan de olika yrkeskategorierna måste lärare våga släppa lite av den traditionella undervisningen och våga prova något nytt.

Enligt Calander (1999) finns det många frågetecken kring hur fritidspedagogens kompetens kan tas tillvara i skolan. Han menar att det är "en sak att ha något att tillföra, en annan om det finns villiga mottagare" (s.205). Vidare anser han att av det resultat han fått fram i sin studie borde det vara vettigare att skilja skola och fritidshem åt. Det är först då som lärare och fritidspedagoger kan börja samarbeta eftersom gränsen mellan yrkeskategorierna blir tydligare.

Fritidspedagogens yrkesroll i skolan

Fritidspedagogens arbete har under senare år förändrats genom att det har gått från att endast vara förlagt till fritidsverksamheten till att i dag även bestå av timmar i skolverksamheten. Längsjö (2007) menar att det finns tre förhållningskategorier för hur deras arbete där utformas.

Den första är att på grund av tidsbrist tvingas fritidspedagogen prioritera bort sina arbetsuppgifter från fritids för att i stället lägga tiden på skolarbetet. I skolan planerar läraren vilka arbetsuppgifter fritidspedagogen ska utföra vilket kan leda till att fritidspedagogens yrkeskompetens inte tas till vara (Längsjö, 2007). Om läraren undervisar i teknik blir det fritidspedagogens uppgift att göra något praktiskt för att demonstrera vad läraren visat i teorin (Torstenson-Ed & Johansson, 2000).

I den andra kategorin samverkar läraren och fritidspedagogen. Oftast har de gemensam planeringstid där de kan sätta upp mål för sin undervisning. Fördelarna blir att läraren får möjlighet till fler halvklasstimmar och fritidspedagogen styr själv över vilken typ av undervisning hon/han vill ha (Längsjö, 2007). Det vanligaste är dock att fritidspedagogen utför praktiska övningar som komplement till den teoretiska undervisningen som läraren ägnar sig åt (Torstenson-Ed & Johansson, 2000).

Det tredje förhållningssättet innebär att fritidspedagogen skapar ett "eget ämne" att ansvara för som till exempel livskunskap eller drama. De utnyttjar då de arbetsätt som tillämpas på fritidshemmet men blir ändå en ämneslärare i skolan. Detta är ett förhållningssätt som blir vanligare och vanligare i skolan i dag (Längsjö, 2007).

I de två första kategorierna innebär det att läraren är den som ansvarar för de teoretiska delarna av undervisningen medan fritidspedagogen går in och tar hand om det praktiska arbetet. Lärares syn på vilken kompetens fritidspedagogen besitter kommer troligtvis att påverka vilken form samarbetet tar. Nilsson (2005) menar att rollerna påverkas av omgivningens uppfattningar.

I fritidspedagogernas möte med lärare och skolverksamhet försvinner ofta deras unika bidrag och arbetsformer då de i stället anpassar sig efter skolpedagogiken och de krav som ställs därifrån (Calander, 1999). Att skolans villkor styr verksamheten leder enligt Hansen (2000) ofta till frustration bland fritidspedagogerna. De har svårt att definiera sin kompetens i skolverksamheten som skiljer sig mycket från den miljö de är utbildade att ansvara för och ur vilken deras yrke uppkom och utvecklades.

Fritidspedagogens yrkeskompetens

Som vi tidigare påpekat upplevs ofta fritidspedagogens yrkesroll som luddig och diffus (Hansen, 1999). Johansson (1984) menar att detta beror på att arbetet på fritidshemmet inte har samma fackinnehåll som skolan har, då fritidspedagogernas verksamhet utgår från omsorgsarbete. Många av de kompetensområden som fritidspedagogerna själva beskriver att de besitter är av sådan karaktär att de inte visar sig tydligt i det vardagliga arbetet. Det som blir synligt för omgivningen är det praktiska arbetet, som konkreta aktiviteter, omsorg och trygghet, vilket därmed får utgöra grunden för värderingen av fritidspedagogens kompetens (Ursberg, 1996).

Omsorg

Enligt Hansen (1999) utgör denna kompetens grunden för arbetet på fritidshemmen. Den del av dagen som barnen måste vara på fritids, på grund av att föräldrarna arbetar, ska fritidspedagogen ge sådan omsorg att barnen känner sig trygga. Fritidspedagogen skapar en känslomässig relation till barnen genom att ta sig tid att lyssna och bry sig om. För att kunna möta barnen på rätt sätt krävs det också att fritidspedagogerna skapar en relation till barnens föräldrar. Det är inte fritidspedagogens önskan att ta på sig en föräldraroll utan relationen till barnen ska snarare vara av sådan karaktär att barnen ser fritidspedagogen som en trygg vuxen (Hansen, 1999). Enligt Klerfelt (1999) använder fritidspedagogen sig själv som modell vilket innebär att fritidspedagogerna inte bara organiserar verksamheten utan de medverkar själva i den. Fritidspedagogen blir en förebild för barnen, någon att se upp till.

Stöd för barns utveckling

Här återfinns vi den kompetens som behövs för att skapa en fungerande och harmonisk barngrupp där alla tar hänsyn till varandra (Ursberg, 1996). Fritidspedagogen beskriver att det arbete som görs må vara osynligt utifrån men väl medvetet och planerat från deras sida. Genom att planera och genomföra vardagliga sysslor lär de barnen hur de ska agera i situationer som uppstår i vardagen och på så vis främjas utvecklingen hos barnen. Detta kan visa sig genom att fritidspedagogen väljer att inte hjälpa till i vissa situationer. Barnen får då själva ta ansvar och försöka lösa problemet som uppstått (Hansen, 1999). På fritidshemmen får barnen möjlighet att själva vara med och utforma verksamheten, de lär sig att ta hänsyn till andras åsikter och att argumentera för sin sak (Klerfelt, 1999). Detta är viktiga erfarenheter som barnen har nytta av hela livet.

Stöd för barns lärande

Fritidspedagogen har en annan syn på hur barn lär sig saker. De anser att barn lär sig genom att själva få prova olika saker. När lärarna är pressade att nå vissa kunskapsmål kan fritidspedagogerna arbeta mer fritt. De kan fånga barnens intresse och ta tillvara det som barnen vill lära sig just nu, de har inga förutbestämda uppgifter som måste slutföras först. Det är inte alltid de färdiga produkterna eller specifika kunskaper som är målet för fritidspedagogens arbete utan vägen dit (Hansen, 1999). På fritidshemmet kan de till exempel baka tillsammans med barnen, detta gör att barnen får höra matematiska begrepp. De skriver upp olika recept och trots att alla barn inte kan läsa utgår de från att "alltid lär de sig något". Målet med bakningen är inte de teoretiska kunskaperna utan de bakar för att få bullar. Att barnen dessutom får lära sig lite matematik, läsning och skrivning ses som en bonus (Klerfelt, 1999).

Ämneskompetens

I dagens lärarutbildning finns det möjligheter för fritidspedagoger, eller lärare med inriktning mot fritidshem som det nu heter, att välja till ämnen som till exempel svenska, matematik och engelska i sina utbildningar (SOU 1999:63). Detta medför att det i dag kan finnas fritidspedagoger ute på skolorna som besitter samma ämneskompetens som lärarna har i skolämnen.

Praktisk/estetiska områden

Lärare ser omvårdnad, men framför allt fördjupad ämneskunskap och ämnesdidaktisk kunskap inom exempelvis praktisk-estetiska ämnen, det vill säga musik, drama, idrott, slöjd

och bild, som fritidspedagogens största kompetens (Hansen, 1999; Calander, 1999). När fritidspedagogerna själva ska uttrycka var deras specifika kompetens består av är det mycket ovanligt att de beskriver de praktisk-estetiska ämnena. Detta beror på att de ser de praktisk-estetiska ämnena som ett verktyg för att utveckla barnen och inte som ett mål i sig (Hansen, 2000).

När fritidspedagogerna själva får beskriva sin kompetens återkommer de tre områden som vi beskrivit ovan, omsorg, stöd för barns utveckling och stöd för barns lärande (Hansen, 1999). Vi har även valt att beskriva ytterligare två kompetensområden som fritidspedagogerna kan ha, ämneskompetens och kompetens inom praktisk/estetiska ämnen.

Fritidspedagogik

I fritidspedagogiken fokuseras det på gemenskap och sammanhang där det skapas olika lärande miljöer för barn och unga. Fritidspedagogerna vill utveckla barnens kunskap om samhällslivet och skapa en meningsfull fritid. Fritidspedagogiken bygger på att allt deltagande är frivilligt och att innehåll och arbetssätt ska gynna barnens känsla för gemenskap. Fritidspedagogiken grundar sig mycket på leken och dess betydelse för barns utveckling. Barnens intressen ska få styra innehållet i verksamheten. De kunskapsområden som ingår i fritidspedagogiken är relationer/konflikthantering, genusfrågor, rörelse och hälsa, natur, miljö och teknik, språk och kommunikation, kultur, individens identitet samt barn/ungas inflytande och ansvar. Det är viktigt att utveckla dessa områden kontinuerligt så de följer med i barnens vardag och samhällets utveckling (Läraryrket, 2005).

Enligt Klerfelt (1999) använder fritidspedagogen ofta sig själv som förebild vilket innebär att fritidspedagogen inte bara leder verksamheten utan själv deltar i den. "Fritidspedagogen hör, ser, känner stämningar och försöker påverka ordningen genom att använda sin person" (s.84). Fritidspedagogen bör vara utmanande, idégivande, medagerande och stödjande (Läraryrket, 2005). På fritidshemmet accepteras det att fritidspedagogen inte har fullständig kontroll över vad barnen gör, de rättar dem inte på en gång utan låter dem själva ta initiativ och fatta beslut som ibland går fel. Barnen tillåts att göra misstag som de senare lär sig av (Klerfelt, 1999).

Klerfelt (1999) beskriver hur fritidshemmet uppmuntrar till ett informellt lärande där barnen lär av varandra. På fritidshemmet sker mycket av lärandet genom lek och skapande verksamhet tillsammans med andra och bedöms inte på ett formellt sätt. I skolan däremot bedöms varje elev individuellt även om uppgiften förekom i form av grupparbete. Lärandet på fritidshemmet är situationsbaserat och sker i ett sammanhang. För att kunna åka på läger måste barnen samla in pengar och detta kan ske genom till exempel försäljning av hembakade bullar. Barnen lär sig att precis som i arbetslivet får de lön för det arbete de gör (Klerfelt, 1999).

Roller, makt och status

När man arbetar i grupper och arbetslag intar deltagarna olika roller. Dessa roller skapas enligt Nilsson (2005) av de förväntningar som de övriga gruppmedlemmarna har på personen. Enligt Trost och Levin (2004) utgörs förväntningarna av normer och regler om hur en person bör bete sig, vilket stämmer överens med Nilssons (2005) tankar om att de är kultur- och traditionsberoende. För att personerna ska känna sig säkra i sina roller och delaktiga i gruppen/arbetslaget är det viktigt att ständigt uppdateras med vad som händer och sker. Vet

man inte vilken uppfattning/status gruppen har är det svårt att stå upp för omgivningen (Goffman, 1998). Om en fritidspedagog till exempel inte vet vad som planerats inför morgondagen, eller inte vet vad som händer dagen innan blir mötet med föräldrarna mycket svårare än om han/hon är helt insatt.

Olika roller har olika status. Denna status varierar med hur viktig rollen är för att gruppens mål ska uppnås (Nilsson, 2005). Detta menar Hansen (1999), visade sig tydligt då samverkan mellan lärare och fritidspedagoger började. Lärarna representerar här en verksamhet som är obligatorisk med uppnåendemål och tydliga ramar medan fritidspedagogerna kommer från en frivillig verksamhet där det inte finns några kunskapsmål som måste uppnås. Hon menar vidare att det finns en statuskillnad när det gäller praktiska respektive teoretiska arbetsuppgifter. Lärarna får härmed högre status i och med att de har arbetsuppgifter som ses som mer intellektuella. Det normsystem som finns i gruppen används när makt och status fördelas (Granér, 1991). Nilsson (2005) definierar status som ett mått av prestige och anseende. Den som har hög status i en grupp får ofta snabbt gehör för sina idéer medan den med låg status sällan får igenom sina. Nilsson (2005) menar att statusfördelningen i en grupp är relativt stabil men om en grupp är väl fungerande förändras statusen med uppgift och situation.

Nilsson (2005) talar om två olika typer av status, informell status och formell status. Den informella statusen hänger ihop med den erfarenhet och kunskap en person har. Även ålder och kön påverkar den informella statusen. Den formella statusen fås genom en viss position i systemet, till exempel har rektorn högre status än läraren har. Detta visar sig ofta genom högre lön och bättre förmåner. Inom lärarkåren kan denna hierarki också finnas. Hansen (1999) menar att statusen beror mycket på åldern på de barn som finns i verksamheten. En lärare som arbetar med barnen i de senare skolåren har alltså högre status än den som arbetar med de tidiga skolåren, något som kan visa sig i lönesättningen. Denna statuskillnad återfinns mellan lärare och fritidspedagoger, trots att de arbetar med samma barn, något som Hansen (1999) menar beror på statuskillnaden mellan teoretiska och praktiska arbetsuppgifter.

Goffman (1998) menar att i mötet med en okänd person skaffar vi oss ledtrådar om hur personen fungerar genom att likna denne vid personer som vi mött tidigare. Vi prövar ofta schablonuppfattningar och drar slutsatser utifrån i vilken miljö vi mött personen. Problem i arbetsgruppen kan lätt uppstå då förväntningarna från omgivningen inte stämmer överens med dem som man själv har. I och med att fritidspedagogens yrkesroll ofta upplevs som luddig och oklar är det lätt att egna och andras förväntningar inte stämmer överens. Denna konflikt kan leda till två olika resultat. Det första som kan hända är att personen anpassar sig till omgivningens förväntningar och Nilsson (2005) talar då om att förväntningarna blir till en "självuppfyllande profetia". Om personen inte anpassar sig till de krav omgivningen ställer kan de i stället skapa inre rollkonflikter. Då de egna kraven och omgivningens inte stämmer överens hamnar personen lätt i ett läge där den presterar lågt, blir osäker i sin roll och självbilden blir dålig, något som påverkar skolans/fritidshemmets verksamhet och elevernas utbildning på ett negativt sätt. För att skapa en förändring i en persons beteende och handlingar måste gruppens inställning förändras först. Det är svårt att ensam gå emot det som omgivningen förväntar (Nilsson, 2005).

Metod

I detta avsnitt kommer vi att presentera hur vi har gått tillväga i vår studie och analys av materialet. Vi kommer att diskutera eventuella förbättringar samt alternativa metodval.

Metodval

Syftet med vår studie är att ta reda på hur lärare uppfattar fritidspedagogernas kompetens samt hur denna kompetens visar sig i verksamheten. Med detta som utgångspunkt vid metodval valde vi att använda oss av intervjuer. Kvale (1997) och Kylén (2004) menar att intervjun är den metod som lämpar sig bäst då vi vill få fram personliga erfarenheter och upplevelser, inte bara allmänna åsikter. Vi ansåg därför att den kvalitativa forskningsintervjun var den metod som var mest lämpad för vår studie då de personliga tankarna och uppfattningarna var det vi var ute efter att undersöka.

Vi övervägde, innan valet av intervju som metod, att använda oss av fokusgruppsintervjuer eller öppna enkäter. Vid fokusgruppsintervjuer hade vi antagligen fått resultat som hade speglat lärarkårens gemensamma uppfattning i stället för enskilda lärares uppfattningar. Metoden är dock svår att genomföra när det närmar sig sommarlov och många lärare ska samlas samtidigt. Hade vi valt enkäter hade vi inte haft möjlighet att fördjupa svaren och vi hade även missat möjligheten att uppfatta kroppsspråket och vissa osäkerheter.

Eftersom vår studie hade syftet att undersöka hur lärare uppfattar fritidspedagogers kompetens fann vi att den fenomenografiska ansatsen passade vår studie. Vi gör inte anspråk på att vår studie är fenomenografisk utan vi har inspirerats av denna ansats, mestadels metodiskt.

Fenomenografien går ut på att försöka analysera, tolka och förstå människors olika uppfattningar av ett visst fenomen. Utgångspunkten i denna ansats är att samma fenomen har olika innebörd för olika människor (Uljens, 1989; Marton & Booth, 2000). Inom den fenomenografiska ansatsen används den andra ordningens perspektiv, det vill säga vi är intresserad av hur omvärlden ter sig för människor som lever i den (Larsson, 1986). Vi är alltså inte ute efter att undersöka hur det faktiskt är utan vi är endast intresserad av hur människor uppfattar att det är. I vår studie innebär det att vi undersöker hur lärare *uppfattar* fritidspedagogens kompetens, inte vad de egentligen har för kompetens.

Resultaten presenteras i form av olika beskrivningskategorier. Kategorierna är, som Uljens (1989) beskriver, inte förutbestämda utan de skapas under analysens gång. Kategorierna beskriver variationen av uppfattningar informanterna ger uttryck för. De fokuserar på strukturer och de viktigaste innebörderna i stället för nyanser och detaljer (Marton & Booth, 2000). I och med att resultatet presenteras i form av beskrivningskategorier menar Williams (2001) att fokus inte hamnar på enskilda individers åsikter, utan de tar en form där de blir mer kollektiva. Inom fenomenografien är den vanligaste undersökningsmetoden intervjuer, vanligtvis den halvstrukturerade (Kihlström, 2007; Alexandersson, 1994). Här fokuseras frågorna till ett visst område för att lättare kunna jämföra de svar som fås, vilket stämmer väl överens med vårt tillvägagångssätt.

Urval

På frågan hur många informanter det bör vara svarar Kvale (1997) ”så många personer som behövs för att ta reda på det du vill veta” (s. 97). Därmed bör de intervjuade personerna vara så många att nya intervjuer inte tillför någon ny kunskap. Vanligtvis ligger antalet informanter på mellan 5 och 25. Vårt mål var att studien skulle omfatta 10 lärare men den kom att omfatta nio, på grund av att vi arbetat under tidspress. Vi ansåg inte att vi hann genomföra fler och färre hade medfört att vi hade fått ett väldigt tunt material eftersom vi är ovana intervjuare. Vi kände dock att vi hade genomfört så pass många intervjuer efter de nio att vi inte fick fram nya uppfattningar, men vi kan självklart inte säga att det inte finns fler som vi inte funnit.

De kriterier vi satte upp för vårt urval var att informanterna skulle vara utbildade lärare som undervisade i årskurs 1-3. Lärarna varierar i ålder och yrkesverksamma år. Hur mycket samarbete som sker mellan fritidspedagog och lärare på de olika skolorna skiljer sig mycket åt. Att lärarna har olika antal år i yrkeslivet innebar också att de har olika utbildningar, vilket skulle kunna påverka hur de ser på fritidspedagogens kompetens. Utbildningarna har sett olika ut under åren, ibland har lärare och fritidspedagoger läst gemensamt och under vissa perioder har utbildningarna varit skilda åt. Alexandersson (1994) menar att när vi undersöker uppfattningar bör det finnas en variation i undersökningsgruppen, för att finna så stor variation i tänkesätt som möjligt. Målet är inte att undersöka hur vanlig en uppfattning är utan att finna de kvalitativt olika tankesätten. Detta medför att de kategorier som beskrivs i resultatdelen kan vara mer eller mindre vanligt förekommande - trots detta får de lika stort utrymme.

Våra informanter valdes ut med hjälp av ett bekvämlighetsurval, vilket Trost (2005) beskriver som ett urval där de informanter man råkar finna är de som används och det görs alltså inget aktivt urval. Vi mailade direkt till 14 lärare på olika skolor och undrade om de var intresserade av att medverka i vår studie. De 14 lärarna valdes ut genom att vi mailade de första lärarna på hemsidan som hade mailadress utlagd. Vi räknade med att fyra av lärarna skulle avböja att vara med på grund av att det var slutet på terminen och det ofta är mycket som ska hinnas med innan sommarlovet. Fem av lärarna avböjde dock så vår studie kom att omfatta nio lärare.

Datainsamling

Intervjuerna genomfördes på respektive lärares arbetsplats, mestadels för att underlätta för dem då de därmed slapp att förflytta sig och då lättare kunde klämma in vår intervju på en ledig stund.

Vi utgick i våra intervjuer från en intervjuguide som vi hade skrivit innan. I denna guide hade vi, som Kvale (1997) anger, skrivit ner de områden vi ville beröra under intervjuens gång samt ett antal exempelfrågor. Vi utgick från dessa frågor som ofta var ganska fria, vilket Trost (2005) menar är en bra typ av öppningsfrågor, och följde sedan upp de svar vi fått med följdfrågor eller bad om förklaringar. Vi hade i slutet av intervjun ett antal lappar med olika ämnesområden (se bilaga 2), där vi bad informanterna avgöra om läraren eller fritidspedagogen hade mest kompetens för att svara för dem. Syftet med lapparna var att beröra de områden som inte naturligt kom upp under intervjun. Eftersom vi inte är vana vid att intervjuas kan det vara svårt att beröra alla de områden som planerats. Därför var dessa lappar ett bra komplement till den vanliga intervjun. Det kändes dessutom som om några av

lärarna, som inte var så pratsamma under intervjun, fick lättare att samtala kring lapparna. De skapade en mer avslappnad atmosfär.

Vi var båda med under alla intervjuerna, den ena förde samtalet och den andra lyssnade och ställde följdfrågor om det uppstod några oklarheter. Både Kylén (2004) och Trost (2005) ser fördelar med att vara två personer under en intervju, framför allt de är oerfarna som intervjuare. Det är bra att en kan kontrollera att alla områden är med och även kunna fördjupa när det behövs. Det finns även nackdelar med att vara två intervjuare. Maktförhållandet som finns i en intervjusituation blir mer förskjutet, vilket kan medföra att intervjupersonen upplever ett underläge (Kylén, 2004).

Samtalen dokumenterades med hjälp av diktafon och bandspelare. Det finns flera fördelar med att använda bandspelare i stället för att föra anteckningar, dels är det lättare att vara en intresserad och aktiv lyssnare, dels finns möjlighet att lyssna av intervjun flera gånger (Ryen, 2004; Trost, 2005). Detta bidrar till att det är lättare att analysera intervjuerna. Vi frågade varje informant innan om de samtyckte till att vi spelade in samtalet, vilket Trost (2005) menar är viktigt att göra. Han menar vidare att det kan finnas en nackdel med att spela in samtalet, informanten kan känna sig hämmad av bandspelaren. Vår uppfattning av detta under våra intervjuer var dock att informanterna inte verkade vara synligt påverkade av detta.

Databehandling och analys

Våra intervjuer skrevs ut ordagrant för att därefter analyseras med fenomenografisk inspiration. Vi började med att läsa igenom alla intervjuerna vid ett flertal tillfällen, var och en för sig, för att bekanta oss med dem. På så vis blir det enligt Kihlström (2007) lättare avgöra om uttalanden tyder på samma uppfattning av fenomenet eller om de tyder på olika uppfattningar. Vi satte oss sedan tillsammans för att börja diskutera vad var och en hade sett, om vi kunde se några övergripande kategorier, vilka mönster var och en hade sett. Larsson (1986) menar att det är genom jämförelser i sitt material som likheter och skillnader kan hittas, ur vilka man kan urskilja sina beskrivningskategorier. Vi tyckte oss här kunna urskilja fyra större kategorier som därmed blev våra huvudkategorier vilka, bör tilläggas, ändrades lite fram och tillbaka under analysens gång. Larsson (1986) pekar på att de kategorier som uppkommer från början bör granskas kritiskt. Ofta finns det nya dimensioner i materialet som upptäcks under arbetets gång, vilka kräver att nya kategorier skapas. Huvudkategorierna studerade vi därefter närmare för att finna de olikheter som fanns inom var och en, vilka därmed blev underkategorier. Det fanns även huvudkategorier som var så pass homogena att underkategorier inte gick att finna. När vi ansåg att vår kategorisering var klar och tydlig för oss fortsatte vi med att undersöka hur denna kompetens visade sig i arbetet.

När arbetet med att utkristallisera kategorierna i materialet var klart skulle de noggrant beskrivas. Beskrivningskategorierna i en fenomenografisk studie ska tydligt beskriva de olika sätt på vilket fenomenet uppfattas. De får inte överlappa varandra vilket tydligt ska framgå i beskrivningen (Kihlström, 2007; Larsson, 1986). Vi har presenterat våra fyra beskrivningskategorier med hjälp av beskrivningar samt belagt dessa med citat för att förstärka. Citaten vi har använt oss av har vi skrivit om från talspråk till skriftspråk med hänsyn till informanterna. Vi har till exempel tagit bort upprepningar, stakningar samt skrivit om talspråksord som dom till de/dem. Vi har dock varit noga med att inte göra några förändringar som kan förändra innehållet i uttalandet. Kihlström (2007) menar att det är lättare för läsaren att förstår kategorins innebörd om den beläggs med citat, den blir fördjupad och illustrerad.

Etiskt ställningstagande

Under vårt arbete har vi utgått från de fyra punkter som tas upp i Vetenskapsrådets Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (2002). De fyra principerna är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet.

Informationskravet innebär att innan intervjun börjar ska undersökningsdeltagarna informeras om vad undersökningen går ut på, att deras medverkan är frivillig samt att de när de vill under intervjun har rätt att avbryta utan att det medför några negativa konsekvenser (Vetenskapsrådet, 2002). I de mail vi skickade till lärarna (se bilaga 1) presenterade vi oss och berättade om det projekt vi arbetade med samt bad om deras medverkan. Innan intervjuerna började informerade vi om att de var fria att avbryta intervjun när de ville.

Samtyckeskravet innebär att informanterna alltid har rätt att bestämma själva över sin medverkan i undersökningar. Det är därför viktigt att informerar om att de har rätt att avbryta sitt deltagande när som helst. Även om de gav sitt samtycke från början har de rätt att dra tillbaka det igen (Vetenskapsrådet, 2002). Denna information gav vi till våra informanter och vi frågade om de godkände att vi citerade dem i rapporten, vilket alla gjorde.

Konfidentialitetskravet går ut på att skydda de personer som ingår i studien från att kunna identifieras i den färdiga rapporten och alla personuppgifter ska hanteras på ett sådant sätt att obehöriga ej får del av dem (Vetenskapsrådet, 2002). I vår rapport har vi när vi använt oss av citat sett till att inga uppgifter som kan härledas till en specifik person funnits med. Namn och dylikt som varit svåra att plocka bort har vi fingerat. Vi har skrivit om en del talspråk för att det ska fungera bättre i skriften text. Det har funnits citat vari informanterna har syftat tillbaka till något de sagt tidigare och vi har då förtydligat vad de menar inom parentes. Några citat har blivit redigerade på så sätt att mellantext utan relevant information har plockats bort, vilket har markerats med tre punkter inom parentes.

Nyttjandekravet innebär att den information som samlas in under undersökningen endast får lov att användas i forskningssyften. Det får alltså ej låna ut eller sälja sitt material för kommersiellt bruk (Vetenskapsrådet, 2002). Vårt material, kassetter och utskrifter, förvaras på sådant sätt att ingen obehörig person kan ta del av dem.

Validitet och reliabilitet

Begreppet validitet avser i vilken mån studien har undersökt det som avsetts att undersöka (Kvale, 1997). I vår studie avsåg vi att undersöka hur lärare uppfattade fritidspedagogernas kompetens samt hur de uppfattade att denna kompetens visade sig i skolans verksamhet, vilket vi anser är vad vi har undersökt.

Vi genomförde en pilotintervju för att höja validiteten i vår studie. Därigenom kunde vi undersöka om våra frågor gav svar på det vi avsåg undersöka. Efter denna pilotintervju omformulerade vi vissa frågor för att få svar på det vi ville ta reda på.

Reliabilitet avser hur trovärdig och noggrann studien är (Alexandersson, 1994). Enligt Uljens (1989) är man i kvalitativa studier främst intresserad av att undersöka om de resultat som kommer fram är grundade i materialet, hur noggrant och hur giltigt man har lyckats beskriva intervju svaren i beskrivningskategorierna. Vi har i våra beskrivningar av de olika kategorierna varit noggranna med att hålla oss nära vårt datamaterial, alla beskrivningarna ska kunna

beläggas med citat. Alexandersson (1994) menar att ett sätt att testa en studies reliabilitet är att undersöka om en utomstående kan känna igen de olika beskrivningskategorierna i datamaterialet. Här anser vi att vi har en fördel när vi är två personer som arbetat med analysen. Vi kan diskutera och lägga fram våra kategorier och låta den andra avgöra om de är trovärdiga. Kvale (1997) menar att risken minskar för vinklad och snedvriden tolkning när det är två personer under analysarbetet.

Inom den fenomenografiska forskningen görs inget anspråk på att resultaten ska vara generaliserbara. Vi är inte ute efter att bestämma hur stor del av populationen som har en viss uppfattning utan vi vill kartlägga de skilda uppfattningarna som finns inom populationen (Alexandersson, 1994). Vi har i vår studie identifierat de olika uppfattningar som lärarna uttalat kring fritidspedagogernas kompetens. Dessa stämmer väl överens med den litteratur vi läst, vilket påvisar att resultaten är förhållandevis generaliserbara.

Resultat

I detta avsnitt kommer vi att presentera resultaten av vår studie, vilken har resulterat i fyra huvudkategorier, den praktisk-estetiska, den okända, den nytänkande och den relationsbyggande.

Den praktisk-estetiska

Hjälpläraren

A1. Hjälp åt läraren

A2. Hjälp åt barnen

Den intressestyrda

B1. Använder sig av egna intressen

B2. Tar över det läraren vill slippa

Lekledaren

C1. Arbetar med barns fria lek

C2. Arbetar med organiserad lek

Den okända

Den nytänkande

A1. Utvecklar undervisningen

A2. Balanserar undervisningen med hjälp av lek och praktiskt arbete

Den relationsbyggande

Omsorgsgivaren

Relationsutvecklaren

B1. Relation pedagog-barn

B2. Gruppdynamik

B3. Föräldrakontakt

Den socialt utvecklande

C1. Genom lek och skapande verksamhet

C2. Genom målinriktade övningar

Nivå två i vårt resultat (a,b,c-kategorierna) beskriver vad som ingår i huvudkategorin i de fall den visar sig på mer än ett sätt. Nivå tre (A1, A2, A3-kategorierna) beskriver på vilka sätt dessa visar sig i verksamheterna. Vi kommer under varje kategorirubrik att beskriva dem samt belägga dessa beskrivningar med hjälp av citat.

Det är viktigt att betänka att resultaten i vår studie är de olika beskrivningskategorierna. Vi har inte varit intresserade av vilken frekvens de olika svaren haft i materialet utan det är de kvalitativt skilda uppfattningarna vi varit intresserade av att undersöka. Man bör ha i åtanke att lärarnas samarbete med fritidspedagoger förekommer mestadels under skoltid, vilket får till resultat att det är vad de ser av dem i skolverksamheten som ligger till grund för de uppfattningar de har om deras kompetens.

1. Den praktisk-estetiska



Inom denna kategori ser lärare fritidspedagoger som personer vilka arbetar med praktisk-estetisk verksamhet såsom drama, bild, musik och uteverksamhet. De har, när de arbetar i skolan, inte alltid ämnesundervisningen utan oftast en understödjande roll till lärarens teoretiska undervisning. De arbetar både som stöd till läraren och som stöd till eleverna. När fritidspedagoger har ämnesundervisningen i till exempel bild beror detta ofta på att de har ett genuint intresse för ämnet, inte nödvändigtvis utbildning/kompetens för det. Det kan också bero på att läraren vill slippa vissa ämnen som de anser att fritidspedagogen är bättre på. Läraren ser fritidspedagogen som en lekledare, där de arbetar med barns fria lek såväl som styrda aktiviteter.

A. Hjälp läraren

I denna kategori ses fritidspedagogen som en "resurs" i skolan. Det ses det antingen som en fördel att kunna vara två vuxna i klassrummet om klasserna är stökiga eller så skapar det möjligheter att dela klassen i halvor där läraren får möjlighet att ha teoretisk undervisning med färre elever medan den andra halvan ägnar sig åt praktisk-estetisk verksamhet under ledning av fritidspedagogen. Läraren ansvarar alltså för den teoretiska delen av undervisningen och fritidspedagogen tar ansvar för de praktiska delarna.

Ena passet på måndag delade vi upp så vi hade var sin halvklass. Då gjorde hon något praktiskt med bokstäver. Hon gjorde clownen på bokstaven C. Så hade jag att vi tränade på att skriva C och pratade om C. När halva tiden hade gått så gick de ut och gjorde clownen. Så hon hade det praktiska och jag hade mer svenska. (Lärare 2).

A1. Hjälp åt läraren

I denna kategori är fritidspedagogen under skoltiden en understödjande person till läraren. Det kan vara till exempel när en klass är väldigt stökig då kan det underlätta att vara två vuxna i klassen för att orka med.

Det är så att i klasserna i dag jämfört med för 10 år sedan, det är ju mycket mer problem, mycket stökigare och vi mår sämre. Då behövs det två (pedagoger) då blir det ibland att vi går dubbelt helt enkelt. (Lärare 9)

Lärare beskriver att de ofta kan känna en stress över att ha kontroll på att alla hänger med i undervisningen och kunskapsmålen och då är det skönt att veta att fritidspedagogen finns där och kan arbeta med barnen utan att känna samma stress. Läraren kan då slappna av och koncentrera sig på kunskapsmålen utan att känna att barnen inte får uppmärksamhet.

A2. Hjälp åt barnen

I denna kategori arbetar fritidspedagogen med att stödja eleverna under deras skoldag, ofta de elever som har problem med någonting, socialt eller kunskapsmässigt. När lärare 5 talar om samlad skoldag där det blir fler vuxna i skolan med hjälp av fritidspedagogerna säger hon:

Det blir bara fler grupptimmar i skolan också, då hinner vi med de barn som har det svårt och behöver mera stöd (Lärare 5).

Läraren beskriver även att fritidspedagogen har tid att se barnen under skoldagen på ett annat sätt än de upplever att de själva har. Lärare uppfattar att fritidspedagogen inte har samma ansvar för kunskapsmålen och därför har de mer tid att lägga på eleverna.

B. Intressestyrd

När arbetet i skolverksamheten delas upp ses fritidspedagogen som en intressestyrd person, de får välja vad de vill arbeta med utifrån vilka intressen de har, de ser inte till vilken utbildning de har. Enligt läraren arbetar fritidspedagogen inte heller utifrån uppnåendemålen i skolan och de har inte den pedagogiska och didaktiska bilden av ämnena. De ser inte att den undervisning som fritidspedagogen har är målinriktad och baserad på en stegvis utveckling.

Vi har ju den pedagogiska bilden av ämnena, upplägget av undervisningen, vart vi vill nå. Vi har ju den här målbilden, uppnåendemålen, som inte fritidspedagogen jobbar så mycket med (Lärare 8).

B1. Använder sig av egna intressen

Här använder sig fritidspedagogen av sina egna intressen och specialkunskaper som de ej erövrat med hjälp av utbildning. Dessa intressen är, enligt läraren, av det praktiska slaget, som bild, musik, drama och idrott.

Alltså, en fritidspedagog kan ju ha ett jätteintresse för bild och känna att de har oerhörd kompetens inom det då kan den (fritidspedagogen) lika gärna ansvara för det. (Lärare 8)

B2. Ta över det läraren vill slippa

Här får fritidspedagogen, utan adekvat utbildning, ta över den undervisning som läraren själv inte vill ha. Ofta är det den praktisk-estetiska ämnesundervisningen läraren vill slippa ansvara för men det kan också vara praktiska inslag i den teoretiska ämnesundervisningen som läraren gärna slipper. Det visar sig genom halvklasstimmar där fritidspedagogen får ansvar för praktiska uppgifter medan läraren har teoriundervisning. Lärare 9 beskriver hur hon ser på vilka som är mest lämpade att ansvara för musiken i skolan.

Det är också en sådan grej, det är ett skolämne och det är lärarens, men det är ofta så att de vill lärarna bli av med. [...] Ofta blir det fritidspedagoger som är inne och tar det. (Lärare 9)

C. Lekledaren

Lärarna uppfattar fritidspedagogen som väldigt duktig på att arbeta med den fria leken samt organisera lekar under uteverksamhet. De stimulerar till lek och deltar i barnens lek, som en god förebild. Lärare anser att kunskapen om barnens lek är något som fritidspedagogerna bidrar med till skolans verksamhet men det är till största delen en aktivitet som föregår under fritidstiden.

Jag kan känna att det är jättevärdefullt för mig att få bolla med någon som är mer inriktad på lek och jag är mer inriktad på skola och då blir det liksom en bra mix för de som är yngst (Lärare 9).

C1. Arbetar med barns fria lek

I denna kategori beskriver lärarna att fritidspedagogen arbetar med att stimulera barnen till lek. De är ofta en deltagare i leken, där de blir förebilder för hur barnen ska agera gentemot varandra i leken, vilket lärarna ofta upplever att de själva saknar.

Alltså fritidspedagogen deltar i leken och visar där som en god förebild hur man leker. (Lärare 5)

C2. Arbetar med organiserad lek

Fritidspedagogen är duktig på att organisera lekar och aktiviteter. Detta använder de sig av när de arbetar i skolan såväl som under tiden på fritidshemmet. Detta är en kompetens som under skoldagen utnyttjas när det arrangeras tema- och aktivitetsdagar, när det handlar om utomhusaktiviteter samt i idrottsundervisningen.

Intervjuare: *Vem är mest lämpad att ansvara för tema- och aktivitetsdagar, lärare eller fritidspedagog?*

Lärare 1: *Gemensamt. Det blir alltid bäst är min upplevelse, för vi kan målen och de kan fritidsorganisationen, alltså lek och aktivitetsbiten bra. (Lärare 1)*

2. Den okända

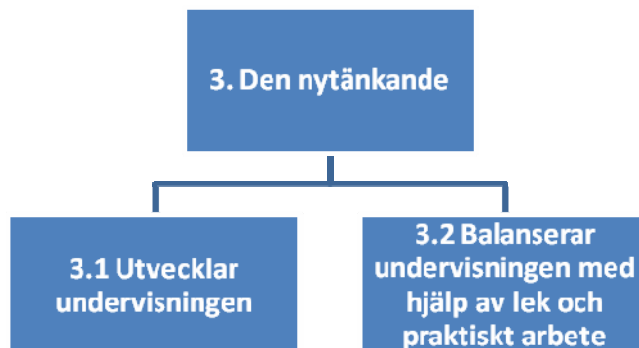
I denna kategori är läraren osäker på vilken kompetens fritidspedagogen besitter. De beskriver att de inte vet vilka delar fritidspedagogens utbildning består av och vad de egentligen har för kompetens.

[...]Anna som är lärare är jätteduktig på bild har ju väldigt mycket att tillföra. Hon har ju mer utbildning eftersom hon hade bild som tillval när hon gick sin lärarutbildning. Hon har hela den pedagogiska biten med vilka steg du går igenom och olika material och färger, [...] jag inte vad dom har för ämnen på fritidspedagogutbildningen, men det handlar ju mycket om intresse också (Lärare 5).

Även ”Lärare 9” uttrycker en osäkerhet när det gäller fritidspedagogernas utbildning i ämnet bild och form.

De har ofta mer (paus) [...] jag kan inte säga säkert hur många poäng de (fritidspedagogerna) läser[...] många är mycket bättre på det helt enkelt de kan göra lite roligare grejer, komma på lite mer[...], lite kladdigt (skratt).

3. Den nytänkande



I denna kategori anser lärarna att fritidspedagogerna tillför nya kreativa tankar i skolundervisningen. Med fritidspedagogernas sätt att tänka upplever lärarna att undervisningen utvecklas till det bättre. Fritidspedagogerna använder praktiskt arbete och lek för att balansera undervisning. Medan lärarna många gånger uttrycker en känsla av att sitta fast i det gamla och mer eller mindre gå på ren rutin så ses fritidspedagogen som den nytänkande och kreativa.

Alltså, jag känner att jag blir lite låst i det som jag håller på med, jag tycker att de (fritidspedagogerna) tänker lite friskare och lite nyare så där (Lärare 4).

Lärarna uttrycker även att fritidspedagogerna har en förmåga att se möjligheter att använda sig av andra arbetssätt än de teoretiska. Dessa arbetsformer beskrivs ofta som mer kreativa

och roliga. Lärarna beskriver det som att fritidspedagogerna ser möjligheter i att ”arbeta på andra sätt men ändå lära sig” (Lärare 9). Lärarna talar även om att fritidspedagogerna med sitt arbetssätt bidrar till att balansera undervisningen i de yngre åldrarna. Det talas mycket om vikten av lek och praktiskt arbete även under de tidiga skolåren, något lärarna ofta känner att de har svårt att få med.

Det är de (fritidspedagogerna) som kommer på det som är kul liksom, de är bra på att balansera det här väldigt skoliga som jag känner att jag ibland hamnar i, vi kan göra på andra sätt men ändå lära sig (Lärare 9).

3.1 Utvecklar undervisningen

I denna kategori bidrar fritidspedagogerna till att se andra möjligheter i undervisningen. När lärarna ofta känner att de sitter fast i de vanliga tankesätten så bidrar fritidspedagogen med nya tankar och arbetsformer. Tillsammans utvecklar de undervisningen och gör den bättre för eleverna.

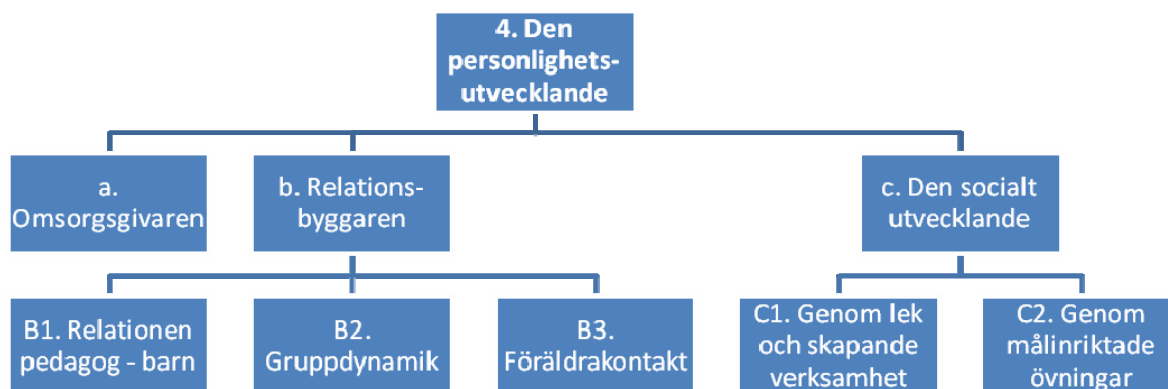
Jag kommer ihåg när vi höll på med telefonen, och så jobbade jag med det, då sa hon (fritidspedagogen): Men åhh, då gör vi dialoger! Så hon tänkte mer hur vi kunde utnyttja det, medan jag tänkte mer på hur en telefon är uppbyggd. (Lärare 4)

3.2 Balanserar undervisningen med hjälp av lek och praktiskt arbete

I denna kategori tar fritidspedagogen hand om undervisning, i vilken de tillför praktiska arbetsformer. De tillför praktiska delar i de teoretiska ämnen som läraren har ansvar för. Lärarna anser själva att de ofta har en undervisning som är alltför teoretisk, även med de små barnen, och tycker därför att fritidspedagogens arbetsformer, vilka ofta är praktiska, är välkomna inslag i undervisningen. Lärarna är medvetna om att barnen lär sig mer om de får blanda teori med praktiska övningar.

Hon är fritidspedagog [...], hon är så bra på att se andra sätt att arbeta med ämnena. [...] Barnen lär sig nog mer på det de gör än på det de hör (Lärare 5).

4. Den relationsbyggande



I denna kategori ser läraren att fritidspedagogen är duktig på att arbeta med barnens sociala utveckling. Detta sker genom målinriktade övningar såväl som genom lek och skapande verksamhet. Fritidspedagogen är den pedagog som har kontakt med barnen under hela dagen och de har även en daglig kontakt med barnens föräldrar. Enligt lärarna är fritidspedagogerna bättre på att bygga relationer både till det enskilda barnet såväl som till hela gruppen. Detta beror enligt lärarna på att fritidspedagogerna inte har samma tidspress som lärarna har. Läraren ser därmed att fritidspedagogen har mycket att tillföra när det gäller hur eleverna fungerar under skoldagen socialt sett. Fritidspedagogen anses vara mycket inriktad på omsorg, de har inte samma krav som läraren att uppnå vissa kunskapsmål utan de kan koncentrera sig på att se varje barn och dess olika behov.

Barn behöver synas, de behöver uppmärksamhet, de behöver mycket socialt, hur de ska uppföra sig i olika sammanhang. Det tycker jag är fritidspedagogens starka kompetens (Lärare 3)

A. Omsorgsgivaren

I denna kategori anser lärare att fritidspedagogerna är bra på att fungera som extramamma eller extrapappa. En fritidspedagog kan fungera som ett extra stöd för eleverna under dagen. De har inte krav på sig att eleverna ska nå vissa mål utan de kan koncentrera sig på att se alla elever varje dag.

Att vara kamratstöd, vuxen det här som vi också är men som de måste vara på ett annat sätt eftersom de ska jobba med barnen över hela dagen. Att vara lite extra mamma, extra pappa, de har ju en annorlunda roll jämfört med lärare som har tyngdpunkt på den kunskapsmässiga biten också (Lärare 1).

B. Relationsutvecklaren

I denna kategori anser lärare att fritidspedagoger är bra på att bygga relationer. De beskrivs som pedagoger som ”har god hand med barn och är ofta väldigt duktiga på att kommunicera med barn” (Lärare 8). De är duktiga på att få gruppen att fungera samt arbeta med varje enskild elev. Fritidspedagogen har mer tid till att prata och umgås med eleverna utan att det

hindrar verksamheten. Detta arbete pågår under hela skoldagen. Dock ser lärarna att den största möjligheten finns under fritidstid då denna verksamhet inte är lika tidspressad. Det finns, under fritidstid, större möjlighet att sitta ner med barnen ett och ett samt ta de samtal och diskussioner som behövs i stunden.

B1. Relationer pedagog-barn

I denna kategori beskrivs fritidspedagogerna som duktiga på att skapa en bra kontakt med barnen. De har, enligt lärarna, mer tid och inte samma press att uppnå kunskapsmål som de själva har, vilket underlättar relationsbyggandet.

Alltså de har ju dels en större chans att ha kännedom om hur barnet är och så har de också mer tid en till en med barnen än vad vi har, mycket mer tid. Då kan de resonera, få en djupare relation, plus att de har det i sin utbildning mer än vad vi har (Lärare 1).

B2. Gruppdynamik

I denna kategori beskrivs fritidspedagogerna som duktiga i arbetet med att skapa en fungerande barngrupp, att se gruppdynamiken. Fritidspedagogerna är duktiga på att arbeta med konflikthantering och arbetar med sig själva som förebild, vilket hjälper till att skapa en harmonisk barngrupp.

Gruppdynamik och sådana saker är de duktiga på som fritidspedagog (Lärare 7).

B3. Föräldrakontakt

I denna kategori beskriver läraren att fritidspedagogen har en daglig kontakt med föräldrarna, vilket medför att de har möjligheten att skapa en bra föräldrarelation. Därmed kan de få löpande information om vad som händer hemma vilket bidrar till en bättre helhetssyn på barnen.

Dom har väldigt bra kontakt med föräldrarna också, för de kommer och hämtar eller lämnar och så (Lärare 6).

C. Den socialt utvecklande

I denna kategori uppfattar läraren fritidspedagogen som en expert på barns sociala utveckling. De är duktiga på att lära barn det sociala samspelet med hur barnen ska vara mot varandra. Lärarna menar att fritidspedagogen ofta har mer tid för arbetet med barns sociala utveckling. De har en friare verksamhet där de har möjlighet att ta tag i situationer direkt om problem uppstår, eller tid att sitta ner och samtala med barnen för att skapa en bättre relation till dem.

Jag tror att du ser mer om du har barnen i friare verksamheter. Då kan du ta de diskussionerna och samtalen som behövs i stunden på ett annat sätt (Lärare 4).

C1. Genom lek och skapande verksamhet

I denna kategori uppfattar lärarna att fritidspedagogen, genom lek och skapande verksamhet, arbetar med barnens sociala utveckling. Fritidspedagogerna arbetar, som vi tidigare beskrivit, med sig själva som förebilder och deltar i lekar där de kan påverka och utveckla barnens agerande gentemot varandra. Denna verksamhet förekommer mestadels under fritidstiden.

Det är ju mycket på fritids också, det här med turtagning i lekar, jaa, hur de ska bemöta varandra. Det känner jag är styrkan, men sedan är det ju det här kreativa med bild, musik, drama. Det ligger också mycket i det. Men med de ämnena så utvecklas de ju socialt. Genom teater kan de träna på hur de är mot varandra (Lärare 3).

C2. Genom målinriktade övningar

I denna kategori uppfattar lärarna att fritidspedagogen är duktig på att arbeta med övningar som är målinriktade på barnens sociala utveckling. Dessa övningar förekommer oftast under skoldagen och tar former av ringsamtal och samarbetsövningar. Dessa aktiviteter är vanligtvis en del i ämnet livskunskap.

Vi har delat upp det så att vi har mycket livskunskap, vi har lekar och samarbetsövningar och sådant med barnen. Fritidspedagogen ska ju inte sitta och göra läsläxa och sådana saker med barnen. Det ska vara till liksom för det sociala (Lärare 3).

Diskussion

I detta avsnitt kommer vi att diskutera de resultat vi kommit fram till i vår studie samt reflektera över vilka konsekvenser de kan tänkas få i verksamheten. Vi kommer vidare att diskutera för- och nackdelar med vårt metodval samt förslag till fortsatt forskning.

Resultatdiskussion

Syftet med studien var att undersöka hur lärare uppfattar fritidspedagogers kompetens och hur denna visar sig. Detta resulterade i fyra huvudkategorier som beskriver vilka kompetenser fritidspedagogerna uppfattas ha. Nedan kommer vi att redogöra samt diskutera kring dessa beskrivningar.

Att betänka vid läsning av resultat och diskussion är att lärarna i de flesta fall endast ser fritidspedagoger i skolverksamheten. Det är denna verksamhet lärarna utgår från när de bedömer vilka kompetenser som finns. Det kan därför finnas många kompetenser som läraren inte uppfattar i och med att de inte ser fritidspedagogernas arbete under fritidsverksamheten.

Den praktisk – estetiska

Vår studie visar att lärarna ser fritidspedagogen som en hjälplärare i skolan, i vissa fall en hjälplärare som är där för elevernas skull och ibland som resurs för läraren själv. Lärarna anser också att fritidspedagogen i sitt arbete utgår mycket från vad de har för intressen och blir tilldelade arbetsuppgifter utifrån detta i stället för utifrån vilken utbildning de har. En central del av fritidspedagogkompetensen beskriver lärarna att leken har. Fritidspedagogerna är duktiga på att arbeta med barnens lek, såväl den fria som den organiserade.

I verksamheten på fritidshemmen ska den praktisk-estetiska verksamheten utgöra grunden (Allmänna råd, 2007) vilket medför att fritidspedagogerna bör ha en stor kompetens inom detta område. Lärarna ser här en stor möjlighet att använda sig av denna kompetens i skolverksamheten, vilket skapar möjlighet för dem att ha fler undervisningstimmar i halvklasser och mindre grupper.

När fritidspedagogen är hjälplärare i skolan menar Längsjö (2007) att det kan utformas på tre olika sätt. Det första är att läraren planerar allt och fritidspedagogen utför dessa arbetsuppgifter. Här visar lärarna att de ofta utgår från vilka intressen fritidspedagogen har och det är avgörande för vilka arbetsuppgifter de blir tilldelade. Det var sällan någon lärare uttryckte att fritidspedagogen hade arbetsuppgifter som de var tilldelade på grund av hur deras utbildning såg ut. I den andra kategorin samverkar läraren och fritidspedagogen. Oftast har de gemensam planeringstid där de kan sätta upp mål för sin undervisning. Fritidspedagogen fick därmed vara med och bestämma över sina aktiviteter. Läraren talade fortfarande oftast om att det var intressen som var avgörande för vilka aktiviteter fritidspedagogen utförde. Den tredje kategorin som Längsjö (2007) beskriver innebär att fritidspedagogen skapar ett eget ämne så som drama eller livskunskap. När fritidspedagogen ansvarar för dessa ämnen kan läraren ha egen planering eller dela upp klassen och göra någonting annat (Längsjö, 2007)

Fritidspedagogens kompetens när det gäller barnens lek anses vara stor. Flera lärare påpekade fritidspedagogens annorlunda roll gentemot lärarens. En lärare deltar sällan i barnens lek på samma sätt som en fritidspedagog. Fritidspedagogen använder ofta sig själv som förebild. De leder inte bara verksamheten utan de deltar i den, de är medaktörer (Klerfelt, 1999;

Läraryrket, 2005). Att delta i barnens lek ger en annan relation till dem jämfört med någon som bara iakttar. (Klerfelt, 1999), något som vi sett under våra praktikperioder.

Synen på fritidspedagogen är ofta att de är styrda av egna intressen och inte av sin utbildning. Att lämna över undervisning i de praktiska ämnena till någon som inte är utbildad för det går bra så länge de har ett intresse och är duktiga på det. Hade det sett likadant ut om någon var väldigt intresserad och duktig på matematik eller svenska utan att ha utbildning?

Den okända

Här visar lärarna att de är osäkra på vad fritidspedagogen egentligen besitter för kompetens. De vet inte vad som ingår i deras utbildning och vi kan även utläsa att de är osäkra på vad fritidspedagogerna gör under fritidsverksamheten.

Att fritidspedagogens roll ofta beskrivs som luddig (Hansen, 1999) stämmer väl överens med vad dessa lärare uttryckte. Johansson (1984) menar att fritidspedagogens yrkeskompetens är svår att ta på eftersom den utgår från omsorgsarbete i stället för skolans tydliga kunskapsmål. Många av de kompetenser fritidspedagogerna beskriver att de besitter är av sådan karaktär att de inte är synliga för omgivningen, det som syns blir de praktiska arbetsuppgifterna (Ursberg, 1996). Detta medför då att det är svårt för lärarna att uppfatta vilka kompetenser deras arbetskamrater egentligen besitter. De får därmed basera sin uppfattning utifrån den verksamhet som blir synlig för dem.

Tidigare läste lärare och fritidspedagoger inte sina utbildningar tillsammans. Detta resulterade i att det var svårt att veta vad den andra yrkesgruppens utbildning egentligen innefattade. Idag har en utbildning skapats där studenter läser stora delar gemensamt samt gör många arbeten tillsammans. Detta, tror vi, skapar en större trygghet i ett senare samarbete samtidigt som de får en gemensam syn på barnen och verksamheten.

Den nytänkande

Detta är en kategori som tidigare forskning ej har påvisat. Här ser läraren att fritidspedagogen bidrar med nya tankar och arbetssätt i skolverksamheten. Lärarna pekar mycket på att de ofta sitter fast i sina tankemönster och att de ofta går på rutin och "gör som man alltid gjort". Här kommer fritidspedagogen in med nya tankesätt och arbetsformer från fritidsverksamheten.

De arbetsformer som fritidspedagogen använder sig av vid arbetet på fritidshemmen är baserade på frivillighet och utgår från barnens intressen (Läraryrket, 2005; Allmänna Råd, 2007). I skolan finns det fasta mål och många gånger en lång erfarenhet och tradition som präglar verksamheten. När fritidspedagogen utgår från barnen och deras frivilliga deltagande och intresse måste de skapa en verksamhet som är rolig och inspirerande, ett tankesätt som fritidspedagogerna troligtvis tar med sig in i arbetet i skolan. Calander (1999) menar att det ofta blir svårt för fritidspedagogen att hålla fast vid sin pedagogik i mötet med skolan och dess traditioner. Fritidspedagogen tappar ofta sitt unika bidrag och anpassar sig efter den verksamhet som redan finns. Detta ser vi som en stor förlust av kunskap och idéer som hade kunnat ta undervisningen till nya nivåer.

Den relationsbyggande

Här menar läraren att fritidspedagogen är duktig på att bygga relationer och nätverk runt barnen. De har en daglig kontakt med barnens föräldrar och har därför möjlighet att ha insikt i hur det fungerar i hemmet också. De är dessutom duktiga på att bygga relationer till barnen samt att arbeta med gruppdynamiken för att få en fungerande barngrupp. Fritidspedagogen ses

dessutom som omsorgsgivande och en trygghet för barnen, de ska vara ett vuxenstöd i vardagen. Barnens sociala utveckling står i fokus i fritidspedagogens arbete, dels genom leken och de vardagliga situationerna dels genom planerade aktiviteter.

En av fritidshemmets stora uppgifter historiskt sett har varit att ge skolbarnen omsorg och tillsyn medan föräldrarna förvärvsarbetade (Rohlin, 2000; Hansen, 1999). Att utveckla barnen på det sociala planet, tillsammans med föräldrarna är en stor del i fritidshemmets uppgift (Haglund, 2004). Dessa mål används sällan ensamma utan de ligger till grund när verksamheten utformas. Genom lekar och andra sysselsättningar tränas barnen på hur de bör vara mot varandra och så vidare.

Fritidspedagoger är duktiga på att skapa/bygga relationer. De upplevs, av lärarna, ha mer tid för detta i och med att de inte har samma kunskapsmål som ska uppnås, verksamheten har inte samma tidspress som skolan har. Den sociala utvecklingen är något som genomsyrar hela skolverksamheten, dessa mål finns med i alla styrdokument (Allmänna råd, 2007; Lpo94, 2006). I skolan har dessa mål dock en förmåga att överskuggas av kunskapsmålen som mäts tydligare. På fritids finns det större möjligheter att fokusera på de sociala målen, hur barnen ska agerar mot varandra samt att stödja barnet i dess utveckling av en egen identitet.

Lärarna beskriver här att fritidspedagogerna ofta deltar i barnens lek och därigenom blir en bra förebild för barnen. Detta är något som lärarna sällan gör vilket skapar olika relationer till barnen, vilket vi själva har upplevt på våra praktikplatser. De lärare/fritidspedagoger som deltar i barnens aktiviteter skapar ofta en annan typ av relation till barnen. Detta leder till att barnen får en större tillit till den vuxne och har lättare att anförtro sig när problem uppstår.

Slutdiskussion

I tidigare studier har det framkommit att lärare uppfattar fritidspedagoger som en förhållandevis okänd yrkeskategori. Deras kompetens beskrivs främst befinna sig inom det praktisk-estetiska områden. Lärare uppfattar dessutom fritidspedagogen som ett komplement till både hemmet och föräldrarnas omsorgsgivande roll (Hansen, 1999). Enligt Munkhammar (2001) anser lärarna att fritidspedagogernas främsta kompetens är att arbeta med barns sociala utveckling. Detta är något som lärarna i vår studie också uttrycker. Vi ser stora likheter mellan tidigare forskningsresultat och våra egna trots att det i vissa fall kan skilja nästan tio år. Vi är förvånade över att det inte har hänt mer på tio år trots att samverkan, samlad skoldag och gemensamma arbetslag har fått en mer betydande roll i skolans verksamhet. Detta anser vi borde bidra till en ökad insikt om varandras kompetens. Våra resultat visar att insikten inte har ökat nämnvärt vilket får oss att undra hur väl fritidspedagogernas kompetens tas tillvara samt vems premisser man arbetar efter. Calander (1999) anser att man bör skilja skolans och fritidshemmets verksamheter åt för att kunna skapa ett fungerande samarbete. Det är först när gränserna mellan yrkeskategorierna är tydliga som ett givande samarbete på lika villkor kan utvecklas.

Om man ser på samverkan ur ett rollteoretiskt perspektiv så kommer lärarens syn på fritidspedagogens kompetens att ha stor betydelse för hur verksamheten inom skolan utformas. Hur omgivningen ser på en person kommer att påverka dennes roll i arbetsgruppen vilket därmed också påverkar hur personen agerar. Om läraren bara ser fritidspedagogen som en person som är duktig på att klippa och klistra så kommer det att krävas mycket av

fritidspedagogen själv för att ändra på denna uppfattning. Att ha en fritidspedagog med många värdefulla kompetenser som inte utnyttjas fullt ut är slöseri med resurser i skolan, vilket främst påverkar eleverna och kvalitén på deras utbildning. Detta är en fråga som handlar mycket om makt och det gamla hierarkiska system som funnits inom skolan. Vi kan i lärarnas uttalanden se en antydning till att de inte anser att fritidspedagogerna har samma status som de själva. Det handlar mycket om lärarnas syn på fritidspedagogernas arbetsuppgifter, som de upplever är kravlösa. Lärarna anser inte att fritidspedagogerna arbetar mot mål på samma sätt som de själva gör utan de har ett arbete som är fritt och kravlöst. Om skolledningen har lyckats skapa ett bra klimat bör statusen variera beroende på vad de arbetar med. Bara för att arbetet sker under skoltid innebär det inte alltid att det är läraren som besitter den största kompetensen. I dag är till exempel livskunskap ett ämne på frammarsch, vilket ligger inom ett ämnesområde där fritidspedagogerna har stor kompetens. Det gäller bara att se och utnyttja dem på rätt sätt.

Dagens utbildning tycker vi innebär både för- och nackdelar när det gäller samverkan i arbetslagen. I dag kan studenterna välja och påverka själva vilka ämnen/ämnesområden de vill fokusera på och därför kan utbildningarna skilja sig väldigt mycket åt. När arbetslaget ska fördela arbetsuppgifter är det viktigt att ha kunskap om varandras kompetens för att kunna utnyttja dessa fullt ut. I dag kan vi inte säga att en fritidspedagog alltid har vissa kompetensområden, precis som en lärare inte alltid besitter samma kompetens som sina kollegor. Det är därför viktigt att ha öppna diskussioner med varandra där det kan skapas förståelse och insikt i sina arbetskamraters utbildningar/kompetensområden. Fördelen vi ser med dagens utbildning är att vi läser mycket gemensamt med de andra yrkeskategorierna. Detta upplever vi själva bidrar till en ökad förståelse över yrkesgränsen, vilket i sin tur underlättar framtida samarbeten.

Vi upplever genom studien att det finns vissa uttryck som är återkommande i våra resultat. Många av lärarna pratar mycket om "vi" och "dom", de ser sig inte som kollegor på lika villkor. De pratar mycket om att fritidspedagogerna inte har samma tidspress som lärarna själva har. Fritidspedagogerna upplevs dessutom ha ett arbete där de inte har några krav på sig. Uppnåendemål existerar inte enligt lärarna, inte ens då fritidspedagogerna undervisar i skolämnen. Lärarna ser helt enkelt fritidspedagogyrket som ett väldigt fritt yrke medan lärarna själva har massor av krav och mål att anpassa sig efter. Vi funderar då på om lärarna har läst Lpo94, där det står skrivet att "vad som sägs i läroplanen om lärare skall också gälla förskollärare och fritidspedagoger som undervisar inom de skolformer som läroplanen gäller för." (Lpo94, 1998, s.3). Detta tycker vi talar sitt tydliga språk. När fritidspedagoger arbetar i skolan har de självklart samma uppnåendemål att arbeta efter som sina lärarkollegor.

Metoddiskussion

Eftersom vår studie är inspirerad av den fenomenografiska ansatsen har vi valt att använda oss av intervjuer, vilken är den vanligaste metoden inom denna ansats (Kihlström, 2007; Uljens, 1989). I vår studie ville vi undersöka hur lärare ser på fritidspedagogens kompetens, vi var inte intresserade av att undersöka hur vanliga de olika synsätten var utan vi ville veta vilka de var. Hade vi velat veta hur vanligt förekommande de var hade vi använt oss av en kvantitativ metod. Med hjälp av den kvalitativa forskningsintervjun har vi undersökt det vi avsåg att undersöka.

En av de negativa sidorna med metoden var att vi är ovana som intervjuare, vilket medför att vi i en del situationer ej följde upp svaren så mycket som vi hade kunnat. Hade vi haft mer erfarenhet av att intervjua skulle vårt material eventuellt kunnat bli djupare.

Förslag till fortsatt forskning

Det hade varit intressant att fortsätta undersöka hur de olika lärarnas syn på fritidspedagogernas kompetens påverkar hur samverkan utformas och hur det i sin tur påverkar kvalitén i undervisningen.

Det hade även varit intressant att observera hur samarbetet i klassrummen fungerar då både en lärare och en fritidspedagog arbetar parallellt. Dessa observationer tillsammans med intervjuer hade visat på både hur de uppfattar situationen samt hur det ser ut i verkligheten.

Referenser

- Alexandersson, Mikael (1994). Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. I Starrin, Bengt & Svensson, Per-Gunnar (red.). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. (s. 111- 136). Lund: Studentlitteratur
- Allmänna råd och kommentarer. Kvalitet i fritidshem*. (2007). Stockholm: Fritzes
- Calander, Finn (1999). *Från fritidens pedagog till hjälplärare : fritidspedagogers och lärares yrkesrelation i integrerade arbetslag*. Uppsala : Acta Universitatis Upsaliensis
- Goffman, Erving (1998). *Jaget och maskerna*. 4. Uppl. Stockholm: Prisma
- Granér, Rolf (1991). *Arbetsgruppen – den professionella gruppens psykologi*. Lund: Studentlitteratur
- Haglund, Björn (2004). *Traditioner i möte : en kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan*. Göteborg : Acta Universitatis Gothoburgensis
- Hansen, Monica (1999). Yrkeskulturer i möte – Läraren, fritidspedagogen och samverkan. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Hansen, Monica (2000). Fritidspedagogen och framtiden. I Inge Johansson & Ingrid Holmbäck Rolander (red.) *Vägar till pedagogiken i förskola och fritidshem*. (s.110-130). 1. uppl. Stockholm: Liber
- Johansson, Inge (1984). *Fritidspedagog på fritidshem – En yrkesgrupps syn på sitt arbete*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Kihlström, Sonja (2007). Fenomenografi som forskningsansats. I Dimenäs, Jörgen (red.). *Lära till lärare*. (s.157-171). Stockholm: Liber
- Klerfelt, Anna (1999). Fritidshem och skola – olika miljöer för lärande. I Carlgren, Ingrid (red.). *Miljöer för lärande*. (s. 79- 101). Lund: Studentlitteratur
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Kylén, Jan-Axel (2004). *Att få svar : intervju, enkät, observation*. 1. uppl. Stockholm: Bonnier utbildning
- Larsson, Staffan (1986). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur
- Längsjö, Anna (2007). Vad gör fritidspedagogen i skolan?. I Brusling, Christer & Strömquist, Göran (red.). *Reflektion och praktik i läraryrket*. (s. 261- 273). 2., [rev. och uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Läraryrket B. (2005). *När intresse blir kunskap. Fritidspedagogikens mål och medel*. Stockholm: Läraryrket B.

- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet : Lpo 94, anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet.*(1998). Stockholm: Utbildningsdepartementet/Fritzes.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet : Lpo 94, anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet.*(2006). Stockholm: Utbildningsdepartementet/Fritzes.
- Malmström, Sten, Györki, Iréne & Sjögren, A. Peter (2006). *Bonniers svenska ordbok*. 9. [rev.] uppl. Stockholm: Bonniers
- Marton, Ference & Booth, Shirley (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Munkhammar, Ingmarie (2001). *Från samverkan till integration: arena för gömda motsägelser och förgivet tagna sanningar : en studie av hur förskollärare, fritidspedagoger och lärare formar en samverkan*. Luleå: Luleå tekniska universitet
- Nationalencyklopedin Ordbok A-Ö* (2004) Höganäs: Bra böcker
- Nilsson, Björn (2005). *Samspel i grupp*. Lund: Studentlitteratur
- Pedagogiskt program för fritidshem*. Allmänna råd från Socialstyrelsen, 1988:7. Stockholm: Liber
- Rohlin, Malin (2000). Fritidshemmets framväxt. I Inge Johansson & Ingrid Holmbäck Rolander (red.) *Vägar till pedagogiken i förskola och fritidshem*. (s.37-67). 1. uppl. Stockholm: Liber
- Ryen, Anne (2004). *Kvalitativ intervju – från vetenskapsteori till fältstudier*. Malmö: Liber
- SOU 1974:42. *Barns Fritid. Fritidsverksamhet för 7-12 åringar. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Allmänna förlaget
- SOU 1974:54. *Skolans arbetsmiljö : betänkande*. Stockholm: Allmänna förlaget
- SOU 1999:63 *Att lära och leda – En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Norstedts
- Torstensson- Ed, Tullie & Johansson, Inge (2000). *Fritidshemmet i forskning och förändring – En kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber
- Trost, Jan (2005). *Kvalitativa intervjuer*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Trost, Jan & Levin, Irene (2004). *Att förstå vardagen – med ett symboliskt interaktionistiskt perspektiv*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Uljens, Michael (1989). *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur

Ursberg, Maria (1996). *Det möjliga mötet – En studie av fritidspedagogers förhållningssätt i samspel med barngrupper inom skolbarnomsorgen*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International

Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. [Elektronisk]. Tillgänglig: <http://www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/HS%5B1%5D.pdf>.

Williams, Pia (2001). *Barn lär av varandra – Samlärande i förskola och skola*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis

Hej

Vi är två lärarstudenter från Högskolan Väst som just nu skriver vårt examensarbete. Ämnet vi valt är lärares syn på fritidspedagogens kompetens. Vi kommer att använda oss av intervjuer och undrar om du har möjlighet att avsätta ca 30 minuter för en intervju tillsammans med oss.

Vi har planerat att genomföra dessa intervjuer under vecka 21 och vecka 22. Om du har möjlighet att delta i vår studie kan du höra av dig med förslag på dag och tid som passar dig. Vi kommer att vara två vid intervjusamtalet och spela in samtalet på band. Inspelningen och utskriften kommer att förvaras på ett säkert ställe. Du kommer att vara anonym, inga personnamn eller namn på skola, kommun kommer att vara synliga i uppsatsen. Det insamlade intervjumaterialet kommer enbart att användas i undersökningssyfte.

Ditt deltagande i undersökningen är frivilligt och du kan när som helst dra dig ur.

Med hopp om fortsatt samarbete

Veronica Corell & Sofie Palmerand

Kontaktinformation: Veronica – veronica.corell@student.hv.se tel. 070xxxxxx
Sofie – sofie.palmerand@student.hv.se tel. 070xxxxxx

Intervjuguide

Ämnesområden

Kompetens

- Fritidspedagogens kompetens
- Lärarens kompetens
- Skillnader
- Brister

Arbetsuppgifter

- Fritidspedagogens uppgifter
- Samverkan
- Hur
- Svårigheter

Vi kommer även att lägga fram papper med ämnesområden och fråga vem som är mest lämpad att svara för:

- Musik
- Drama
- Idrott och hälsa
- Bildämnet
- Tema/aktivitetsdagar
- Livskunskap
- Socialkompetens
- Föräldrasamverkan
- Arbeta med barn i svårigheter
- Mobbningssamtal
- Rastvakt

Högskolan Väst
Institutionen för individ och samhälle
461 86 Trollhättan
Tel 0520-22 30 00 Fax 0520-22 30 99
www.hv.se