

Yrkeskulturer i möte

Läraren, fritidspedagogen och samverkan

av

Monica Hansen

AKADEMISK AVHANDLING

som med tillstånd av utbildningsvetenskapliga fakulteten vid
Göteborgs universitet för vinnande av doktorsexamen
framläggs till offentlig granskning

Fredagen den 7 maj 1999 kl 09.15 i lokal D3:50

Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet,
Pedagogen, Frölundagatan 118, Mölndal

ABSTRACT

Title: Collaboration between Two Teaching Cultures. Teachers, Recreation Pedagogues and Co-operation
Language: Swedish with an English summary
Keywords: Symbolic interactionism; ethnography; micro-politics; initial encounters; professional cultures; teaching cultures; collaborative work; co-operation; primary school; school age childcare.
ISBN: ISBN 91-7346-346-9

In recent years, co-operation between teachers belonging to different teaching traditions or "cultures", has become common in Sweden, particularly within the first years of primary school, where teachers from a pre-school tradition (pre-school teachers, recreational pedagogues) work alongside primary school teachers. The thesis explores the relation between two different yet related professional cultures, teachers and recreational pedagogues, in their collaborative work in the Swedish primary school. It is an ethnographic case study of development of collaboration between the two teaching traditions, in two schools with somewhat different organisational structure. The emphasis is on the *intersection* between these two professions and their two professional cultures.

The two categories of teachers have different conceptions of their professional identity, depending on which tradition they belong to. The primary school teacher focuses her function as a mediator in children's learning, while the pedagogue, from the pre-school tradition, sees herself mainly as a model for the child. Teachers and recreational pedagogues also build and shape the physical and mental environment for their work with the children from different perspectives. These are summarised in the metaphors of "school as a work place" and "recreational centre as a home". These differences in turn are mirrored in different strategies in collaborative situations, strategies that sometimes give rise to misunderstandings and overt or covert conflicts between the two groups, since the underlying conceptions of the professional identities are not brought to the surface.

The teachers' professional culture is here described as a culture with relatively strong classification and framing. A line of indicators point in the same direction in relation to their professional history. Correspondingly we can discern parallels between the weaker classification and framing that characterises the professional culture of the pedagogues and factors in the historical background and development of their professional practice.

INNEHÅLL

Förord.....	9
1. Bakgrund och syfte	13
Inledning	13
Syfte	17
Avhandlingens uppläggning:.....	18
2. Kultur och interaktion – definitioner och utgångspunkter	21
Kulturbegreppet	21
Interaktionism	26
Symbolisk interaktionism	28
Yrkesidentitet och yrkesroll.....	31
Mikropolitik.....	33
Sammanfattning av studiens perspektiv	35
Yrkeskulturer och samverkan.....	37
Yrkeskulturer.....	37
(Lågstadie)läraren	43
Fritidspedagogen.....	53
Samverkan.....	63
3. Metod	71
Forskningsstrategi: Ett etnografiskt angreppssätt	71
Dataproduktion – urval och genomförande	79
Val av fall	79
Det empiriska materialet	84
Relationer ”på fältet”	93
Etiska överväganden.....	100
Validitet och generaliserbarhet	106
4. Den historiska utvecklingen	111
Period 1: De historiska rötterna	112
Period 2: Enandet inom respektive system.....	121
Period 3: På väg mot ett gemensamt system	128
Skiljelinjer med historisk bakgrund	133
5. Kontext: Beskrivningar av de två skolorna.....	143
Område, lokaler och personal	143
Samverkan: Bakgrund och införande.....	147
Organisation av samverkan	151
Förhållandet mellan den yttre kontexten och den följande analysen.....	159

6. Yrkesidentiteten: Lågstadieläraren	163
Lågstadielärarens yrkeskompetens och yrkesinnehåll	163
Fritidspedagogernas syn på läraryrket	163
Lärarnas syn på sitt yrke	171
Lärarkompetensen ur två perspektiv	183
7. Yrkesidentiteten: Fritidspedagogen.....	193
Fritidspedagogens yrkeskompetens och yrkesinnehåll	193
Lärarnas syn på fritidspedagogyrket.....	193
Fritidspedagogernas syn på sitt yrke.....	203
Fritidspedagogkompetensen ur två perspektiv	216
8. Två yrkesidentiteter, två yrkeskulturer, två betraktelsesätt	231
”Att ha kraven” och ”att ha tid”	234
Tidsbegreppet.....	237
Yrkesstatus	241
9. Mötesplatser: Definitioner, förhandlingar och förhållningssätt	251
”Arbetsplatsen” och ”hemmet” – två regelsystem.....	252
Skolan som arbetsplats	252
Fritidshemmet som hem	258
Mötesplatser och förhandlingar	265
Yrkesidentiteter och yrkeskulturer	295
10: Möten i den gemensamma vardagen.....	301
Ensamarbetet och lagarbetet	302
Att mötas på arbetsplatsen.....	306
Att mötas i den gemensamma verksamheten	317
Gemensam verksamhet: lärare med lärare	318
Gemensam verksamhet: fritidspedagog med fritidspedagog.....	323
Gemensam verksamhet: Lärare och fritidspedagog tillsammans	327
”Kulturkrocken” och konflikterna	344
11. Diskussion	349
Studiens resultat – en syntes.....	349
Samverkan – ett eftersträvat mål	355
Summary.....	371
Referenser.....	389

Förord

När jag nu äntligen närmar mig slutet på det arbete som jag levt med i så många år har jag många gånger fått frågan: Hur länge har du hållit på egentligen? Och vad svarar man? ”Jag började skriva på allvar för fyra år sedan.” eller ”Jag började på forskarutbildningen för 10 år sedan” eller ”Jag stötte på samverkan för 18 år sedan” eller kanske rentav ”Jag började arbeta som lärare för 30 år sedan”? Men det finns milstolpar på vägen och många som är delaktiga i det som ofta sägs vara det ensammaste arbetet av alla, att skriva en avhandling. För när jag försöker att mentalt samla ihop de personer till vilka jag står i tacksamhetsskuld blir skaran stor, betydligt större än jag såg vid en hastig anblick.

Först av allt, naturligtvis, min handledare och vän, Staffan Larsson. För mig har Staffan haft en alldeles särskild betydelse, utöver sitt outtröttliga stöd, ledning och uppmuntran under alla dessa år, och det är hans förmåga att ge kritik som för mig har varit konstruktiv i ordets rätta bemärkelse. Med få ord har han som ingen annan satt igång mitt tänkande och fört mig in på nya fruktbara tankebanor som förhoppningsvis satt spår i mitt färdiga arbete. Jag minns också med tacksamhet min allra första kurs på forskarutbildningen under hans ledning – den talas det fortfarande om i huset tio år senare. När vi säckade ihop under arbetsbördan och -ismerna och -logierna virvlade som yrsnö runt öronen på oss, sa Staffan: ”Det här klarar ni. Det blir inte värre än så här på forskarutbildningen. Klarar ni det här, klarar ni resten!” Och det gjorde vi – väl?, men grunden från den kursen har jag burit med mig genom åren.

Ingrid Pramling Samuelson har också följt, läst och stöttat mitt arbete sen begynnelsen. Men Ingrid har också fyllt en mycket speciell roll i det att hon som ”forskande förskollärare” blev min allra första förebild i forskningsvärlden och för mig en gång utgjorde den viktiga länken, bryggan mellan denna nya okända värld och min tidigare yrkesvardag i barnomsorgen.

Skaran av kollegor och vänner som funnits runt mig under åren och som intresserat sig för mitt arbete, diskuterat, gett synpunkter och stöd, den skaran är mycket stor – jag kan icke räkna dem alla. Några måste dock

nämnas: Ann Ahlberg och Jan Gustafsson har läst manus och har, utöver alla andra synpunkter, med bas i sina tidigare yrkeserfarenheter som lägstadielärare respektive fritidspedagog gett mig värdefull feedback på mina tolkningar av de två yrken som är i centrum i min studie. Dennis Beach har varit en aldrig sviktande guide in i etnografen – säg den referens som han inte med ett ögonblicks varsel kan gräva fram ur sitt välordnade mentala kartotek – och har i flera omgångar läst och kommenterat mina manus. Dessutom har han också språkgranskat min engelska summary. Gudrun Balke har hjälpt mig mycket, särskilt under de första åren, att hitta in i den akademiska världen och få tilltro till min egen förmåga, samtidigt som hon också i andra sammanhang givit mig ett ovärderligt personligt stöd. Inga Wernersson har varit min ”formella” handledare sedan Staffan flyttade från institutionen och har stått för stora delar av ”det praktiska” i slutskedet av avhandlingen, men vi har också under åren haft många givande diskussioner, särskilt runt lärarutbildning. Marianne Andersson är en ”klippa” för doktorander och särskilt uppskattar jag, när de praktiska problemen hopar sig, hennes inställning som tycks vara: ”Det fixar sig. Det ordnar jag.” – och sen gör hon det! Doktorandkollegorna i ”Ingridseminariet” – med det mer formella namnet ECE (Early Childhood Education) – har vid flera tillfällen haft delar av mitt manus uppe till diskussion och har också inneburit ett forum för intressanta diskussioner om många olika delar av för mig väsentliga forskningsfält. Under slutskedet av mitt arbete har jag fått värdefulla synpunkter, särskilt på de delar som rör yrkeshistorien och lärarkulturen, från Sven Hartman som läst mitt slutmanus och var diskutant på mitt avhandlingseminarium. Också Allan Svensson läste mitt manus till detta tillfälle och tog sig tid med att ge mig sina synpunkter, som trots att han sade sig vara fäkunnig på området, hade stort värde!

Trots allt detta hade min avhandling ändå aldrig kommit till stånd om inte lärare och fritidspedagoger på ”mina” två skolor hade så villigt släppt in mig och låtit mig dela deras liv och vardag under så lång tid. Det har gått ett antal år, men tro mig, jag har inte släppt dem i tanken under särskilt långa stunder i mitt liv sedan dess, och min tacksamhet mot dem är stor. De har lärt mig mycket om mina båda yrken men också om mig själv. Ett särskilt tack till de två rektorerna som inte har någon framträdande plats i min studie men som gjorde mycket för att underlätta mitt

arbete och öka min förståelse för skolvardagen. Också alla de vid det här laget oräkneliga lärare, fritidspedagoger och förskollärare, från Luleå till Ystad, som jag mött och diskuterat med under många många föreläsningar och studiedagar under årens lopp har bidragit i väsentlig grad till det färdiga arbetet, framför allt genom att jag fått rikliga tillfällen att pröva mina tolkningar och fått hjälp att sortera ut det generella från det specifika i det jag betecknar som lärar- och fritidspedagogkulturer.

Sist men ändå främst tänker jag på min familj och vad den betytt för mig under alla dessa år. Mina föräldrar har sen så länge jag kan minnas haft en aldrig sviktande tilltro till min förmåga att klara vad jag än företar mig. Det är en stor och oförtjänt gåva att få och jag vet att min mamma idag sörjer att inte pappa fick uppleva detta som skulle gjort honom mycket glad och stolt – men jag har under hela vägen känt bådas stöd och kärlek. Mina egna barn, Hanne och Dick har båda mycket konkreta andelar i denna avhandling – Hanne som tagit hand om mycket av det föga glamourösa men ack så viktiga jobbet med intervjuutskrifter och Dick som har bidragit med råd och hjälp med den grafiska utformningen av mitt manus. För detta är jag mycket tacksam, men framför allt för att de finns och (förhoppningsvis) har stått ut med att dela sin mamma med ett så krävande styvsyskon som en avhandling innebär. Slutligen, min livskamrat och bäste vän, Steninge, som också han fått leva med avhandlingsgökungen i boet, har sett till att jag ibland slitit mig från datorn och hämtat ny kraft i fjäll och hav och han har varit min trygghet och min hamn.

Göteborg i mars 1999

Monica Hansen

1. Bakgrund och syfte

Inledning

Lågstadielärare¹ och fritidspedagog är två yrken med många beröringspunkter. Utbildningarna är likartade, både med avseende på nivå och omfång. Även i fråga om utbildningarnas innehåll finns vissa överensstämmelser, främst vad det gäller psykologi och pedagogik och ”målgruppen” är densamma: barn i lågstadieåldern. Men trots att båda dessa yrkesgrupper alltså möter samma barn, har de, traditionellt sett, arbetat med dem utifrån olika utgångspunkter, i olika miljöer och under olika tider på dygnet. Vi kan erfarenhetsmässigt ana att det finns skillnader i normer, värderingar och arbetsätt mellan dessa två ”världar”, även om vissa förbindelser och visst samarbete förekommit.

När det uppstår behov av och krav på ett närmare samarbete, t ex i samband med införande av samlad skoldag eller vid integrering av fritidshem i skolan förändras villkoren. Det som tidigare var frivilligt och kunde ”väljas bort” om det inte fungerade, blir nu en tvingande nödvändighet. Ur denna tvingande nödvändighet kommer en rad problem till ytan. Det

¹ Officiellt sett existerar inte längre denna yrkesbeteckning – den korrekta termen är idag grundskollärare. Trots det har jag valt att bibehålla beteckningarna lågstadielärare och lågstadium genom denna studie. Samtliga i studien ingående lärare har lågstadielärarutbildning, liksom än så länge det stora flertalet av deras kollegor med samma arbetsuppgifter ute i verksamheten runt om i landet. Det är också en fråga om identifikation: Vid tiden för datainsamlingen, under 1990-talets första hälft, var lågstadielärare den självklara termen – i mina observationsanteckningar finns endast något enstaka exempel på att någon betecknar sig själv som ”grundskollärare”. Idag, 1999, uppfattar jag dock att termen grundskollärare som samlade beteckning för alla lärargrupper inom grundskolan blir allt vanligare förekommande, bland annat som en följd av den nya läroplanens (LPO 94) införande men också i takt med att allt fler utexamineras från den nya grundskolläraryrkesutbildningen.

som tidigare överläts enbart till barnen, att jämka två världar, blir nu synligt, påtagligt och problematiskt även för de vuxna yrkesutövarna.

Mitt eget intresse för frågan om samverkan mellan lärare och fritidspedagoger har sin utgångspunkt i praktisk yrkesverksamhet – när jag som fritidspedagog började arbeta tillsammans med lågstadielärare vid införandet av samlad skoldag i min kommun i början av 1980-talet. Fokuseringen av yrkeskulturer i den följande framställningen har också ett samband med mina personliga erfarenheter, min dubbla yrkestillhörighet. Jag började min yrkesbana som lärare under ett antal år, innan jag så småningom på grund av olika omständigheter ”hamnade” inom barnomsorgen och med tiden också utbildade mig till fritidspedagog.

När samarbetet inleddes mellan skola och fritidshem i samband med den samlade skoldagen var min och mina nya och gamla kollegors första tanke att de avgörande faktorerna för ett framgångsrikt samarbete var dels en bra organisation, dels den sk ”personkemin”, att man rent personligt kunde komma överens inom arbetslaget. Vi såg det också som viktigt att man i mera allmän mening hade likartade värderingar och någorlunda samstämmiga uppfattningar om arbetets innehåll och mål, även om dessa värderingar och mål knappast diskuterades. Organisationen förblev den stora diskussionsfrågan och tvisteämnet och några riktigt tillfredsställande lösningar kom vi sällan eller aldrig fram till.

Men allt eftersom tiden gick framstod både en bra organisation och goda personliga relationer som *nödvändiga men inte tillräckliga* förutsättningar för ett för alla parter tillfredsställande samarbete. Vissa problem och konflikter visade sig återkomma gång på gång, oavsett i vilka kombinationer av lärare och fritidspedagoger vi arbetade. Jag fann också att de problem vi mötte i vår skola ingalunda var en isolerad företeelse. De beskrivningar jag fick vid kontakter med fritidspedagoger och lärare från andra områden var märkvärdigt lika mina egna erfarenheter. *Hur* dessa problem och konflikter utvecklades, hur de i det enskilda fallet löstes eller förblev olösta påverkades självklart av vilka personerna var och vilken relation de hade till varandra. *Att* de uppstod föreföll däremot vara betydligt mera oberoende av arten av de personliga relationerna.

Detta förhållande fick mig efter hand att börja fundera över orsakerna till de problemmönster jag tyckte mig urskilja. Var det möjligtvis så att de båda yrkesgrupperna vardagligt uttryckt ”pratade förbi” varandra? Talade vi ”samma språk”, menade vi kanske olika saker med det vi sa, beroende på vilken av yrkesgrupperna vi tillhörde? Hur betraktade vi oss själva, våra yrken, våra arbetsuppgifter och hur betraktade vi ”de andra”?

Dessa funderingar mynnade så småningom ut i en intervjustudie av en grupp lärare och fritidspedagoger i en och samma skola med samlad skoldag (Hansen, 1989). Min tanke i denna studie var att se språket som bärare och uttryck för de olika yrkeskulturerna. Varje yrkesgrupp har sin egen uppsättning yrkesspecifika termer, ett yrkesspråk med ord som betecknar och differentierar särskilda, för yrket nödvändiga företeelser, en form av fackspråk. Men dessa två yrken har också en ganska stor gemensam bas av ord och begrepp hämtade ur samma källa, ur t ex pedagogik och psykologi som ingår i bådas utbildningar och kunskapsbas. Problemet med dessa ord och begrepp är att de trots sin identiska yttre form inte står för identiskt samma innehåll för respektive yrkesgrupp. Att använda samma ord betyder därmed inte nödvändigtvis att ”mena” samma sak. Vad man ”menar” avgörs i sin tur av vad som anses som självklar kunskap, ”tyst kunskap”, inom respektive yrkeskår och olikheterna är oftast inte utsatta för medveten reflektion. Intervjuerna rörde framför allt respektive yrkesgrupps uppfattningar om sin egen utbildning, yrkesroll, status och funktion men också i viss mån synen på den andra yrkesgruppens kompetens och yrkesinnehåll. Syftet med analysen var att genom en jämförelse mellan dessa föreställningar få en bild av de båda yrkesgruppernas sätt att uppfatta samarbetsituationen.

Vad jag uppnådde var den kanske i och för sig triviala insikten att ett yrke ter sig olika beroende på om man betraktar det inifrån eller utifrån. Men rent praktiskt har detta stor betydelse i en samarbetsituation. Vi har som människor en tendens att betrakta vårt eget synsätt som självklart och som ”det rätta” sättet att förstå världen. Men detta betraktande eller denna tolkning sker långt ifrån alltid på ett medvetet plan – vi tar helt enkelt ofta för givet att vårt sätt att förstå situationen är det riktiga eller till och med det enda tänkbara. Rör vi oss inom en och samma gruppering av människor, det må vara inom en större samhällelig grupp eller en

inom en yrkeskultur², har dessa för-givet-taganden en viktig funktion. Vi förstår vår omvärld genom att gester, ord, symboler och handlingar har en likartad innebörd för en större grupp människor som vi tillhör.

Men överskridandet av en kulturgräns innebär, enligt mitt sätt att se det, att dessa självklarheter inte längre förblir självklara, även om vi inte alltid förmår se det. Ett enkelt exempel är gester – en gest som i ett sammanhang uppfattas som vardaglig eller rent av innehållslös kan i ett annat innebära en oartighet eller rentav en dödlig förolämpning, utan att handrörelsen i sig ser annorlunda ut.

Trots min tidigare erfarenhet som lärare var nog mitt perspektiv vid tiden för den nämnda intervjustudien främst fritidspedagogens. Intervjuerna öppnade mina ögon för lågstadielärarnas tolkning av en rad situationer som jag tidigare framför allt sett ur fritidspedagogernas synvinkel. Samtidigt framstod det mycket klart att denna bristande förståelse var ömsesidig – eller rättare sagt, att vardera gruppen dels hade sitt eget perspektiv, dels tolkade den andra gruppen ur detta egna perspektiv. Idén om att se de skilda yrkeskulturerna som en nyckelfråga i samverkan är jag ingalunda ensam om. I den, trots ämnets stora praktiska aktualitet, relativt sparsamma forskning på området som står att finna, är en mycket vanlig slutsats att skilda kulturer eller traditioner existerar och att dessa skillnader är en central faktor vid uppkomsten av olika typer av samarbetsproblem eller skapar hinder för samverkan. (Se t ex Flising, 1990; SOU 1991:54; Fredriksson, 1993; Haug, 1992; Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994; Christerson, 1995). Samtidigt är det så att huvuddelen av forskningen är inriktad på utvärdering av olika samverkansprojekt, med fokus på utfallet av den faktiska verksamheten. De frågor jag ställde mig inledningsvis var där-
emot snarare riktade mot de skilda yrkeskulturernas inverkan på samarbetet som sådant, vilket var frågeställningar som fötts ur min egen praktiska yrkesverksamhet.

² För min definition och avgränsning av begreppen "kultur" och "yrkeskultur", se Kap 2.

Syfte

Syftet är att genom ett nära studium av mötet och interaktionen mellan lärare och fritidspedagoger söka en djupare förståelse av yrkestillhörighetens innebörd i de processer som utvecklas i ett påbjudet samarbete mellan två närstående yrkesgrupper med skilda yrkeskulturer. I detta ingår en analys av respektive yrkeskultur, främst i förhållande till varandra, samt av betydelsen av vissa skilda organisatoriska betingelser för samspelet mellan yrkesgrupperna.

Utifrån ett antagande att dessa två yrken också representerar två skilda yrkeskulturer framträder tre centrala forskningsfrågor:

1. *Hur gestaltar aktörerna ur respektive yrkesgrupp bilden av sig själva och av varandra?*
2. *Vilken innebörd har de skilda yrkeskulturerna i konkreta praktiska vardagliga möten mellan lärare och fritidspedagog?*
3. *Hur har dessa bilder och innebörder formats och påverkats av yrkenas historia och av den samhällseliga synen på respektive yrke?*

Till den andra frågan fogas också frågan om vilken betydelse olika organisatoriska betingelser kan tänkas ha för utfallet av mötet mellan yrkesgrupperna på den enskilda arbetsplatsen.

Min studie omfattar två skolor som följts under tre terminer. Båda skolorna var vid observationsperiodens inledning i startskedet av en omfattande förändring av samarbetsformerna. För den ena skolan innebar detta att man, från att tidigare i princip inte haft något samarbete alls, startade sådant och för den andra innebar det att man förflyttade den tidigare samverkan från separata till gemensamma lokaler. Via deltagande observationer av olika typer av verksamhet i och utanför klassrum och fritidshem samt formella och informella intervjuer och samtal med de ingående lågstadielärarna och fritidspedagogerna och deras arbetsledning, studerar jag hur samverkan inleds och utvecklas mellan de två yrkesgrupperna. Som ett komplement till dessa data hämtar jag också material ur andra källor, skriftlig dokumentering av olika slag som målbeskrivningar, utvärderingar, föräldrainformation som rörde verksamheten. I data ingår också en serie intervjuer med barn/elever om hur de uppfattar de olika vuxna

som ingår i deras skoldag. Huvudfokus är dock hela tiden på att söka vägar att förstå hur de enskilda individerna mot bakgrund av deras respektive yrkestillhörighet uppfattar skeendet, hur de uppfattar sina egna och ”de andras” handlingar och tänkande.

Parallellt med datainsamlingen inledde jag också litteraturstudier av de båda yrkenas innehåll och historia. De historiska studierna ser jag som ytterligare en form av datainsamling för att få en bakgrund till och förståelse av framväxt och utveckling av de två yrkeskulturerna. En annan väsentlig del av arbetet har bestått i mina många möten och diskussioner med personer från ”fältet”, fritidspedagoger, lågstadielärare, förskollärare och rektorer under en lång rad studiedagar och föreläsningar runt samverkan. I dessa sammanhang har jag prövat och modifierat, fördjupat och förfinat min framväxande analys av vad jag sett och hört på de enskilda skolor jag studerade. Vissa data av kompletterande karaktär kommer också ur denna källa, främst de många, på min begäran nedskrivna, *Farhågor och förväntningar inför samverkan*, respektive *Problem och fördelar med samverkan* samt sammanfattningar av gruppdiskussioner angående yrkeskompetens som många hundra deltagare i studiedagar runt om i landet bidragit med. Men framför allt har dessa möten inneburit en möjlighet att praktiskt pröva generaliserbarheten i de framväxande tolkningarna av de enskilda fallen, att skilja det specifika och situationsbundna från det som i vid mening kan tänkas tillhöra de skilda yrkeskulturerna.

Avhandlingens uppläggning:

I det närmast följande kapitlet, Kapitel 3, diskuteras och definieras yrkeskulturbegreppet, så som det används i studien, liksom interaktionismen som utgör den teoretiska basen för studien. Begrepp som yrkesidentitet och mikropolitik samt min syn på ”kulturmöten” och ”kulturkrockar” presenteras. I kapitlet ingår också en genomgång av tidigare forskning av betydelse för studien vad det gäller (lågstadie)läraryrket, fritidspedagogyrket och samverkan mellan skilda yrkesgrupper inom skola/skolbarnsomsorg och i mera allmän mening.

Perspektiv på studiens metod i presenteras i Kapitel 3 som inleds med ett avsnitt om mitt val av ett etnografiskt arbetsätt och min syn på kulturanalys som analysredskap. Fallstudier som begrepp diskuteras och frågor

om validitet och generaliserbarhet i fallstudier och kulturanalytiska tolkningar problematiseras. I kapitlet behandlas också mina relationer som forskare till aktörerna på fältet samt de etiska aspekterna på etnografiska studier.

I Kapitel 4 beskrivs den historiska utvecklingen för de båda yrkena och yrkesområdena. En viktig del av kapitlet är analysen av de pedagogiska och organisatoriska skillnader mellan, å ena sidan skolan, å andra sidan barnomsorgen som haft och har betydelse för framväxt och formning av de olika yrkeskulturerna. Kapitlet avser att lägga grunden för den tredje av de ovannämnda forskningsfrågorna.

Kapitel 5 kan ses som en inledning till de följande resultatkapitlen i det att jag här presenterar den kontext i vilken studien genomförts. För de tre första av dessa (kap 6–8) utgör denna kontext en mera allmän bakgrund till de analyser som görs, medan den tydligaste knytningen är till de två följande (kap 9 –10) som behandlar möten mellan systemen och de konkreta uttryck dessa tar sig i relation till vissa av de organisatoriska och andra skillnader som finns mellan skolorna, dvs en bakgrund till den andra av de ovan ställda forskningsfrågorna.

De två första resultatkapitlen, Kapitel 6 och 7, rör lärarens respektive fritidspedagogens yrkesidentitet så som den ter sig ur aktörernas eget perspektiv eller med andra ord, deras formulerade tolkningar av och föreställningar om sig själva. I båda dessa kapitel speglas också detta ur ”de andras” perspektiv, dvs hur den framstår för personer ur den andra yrkesgruppen, med det underliggande antagandet att det sätt på vilket man uppfattar samarbetspartnerns yrkesidentitet och kompetens har betydelse för de konkreta samarbetsituationer där yrkesgrupperna möts. Datamaterialet i dessa två kapitel är huvudsakligen hämtat ur intervjuer, formella och informella, eftersom det avser att belysa aktörernas egen syn, samtidigt som mina tolkningar av dessa utsagor i stor utsträckning är påverkade och fördjupade av den observerade kontext i vilka de hör hemma. Kapitel 8 fördjupar några grundläggande drag i de skillnader som framstår mellan yrkesgrupperna i de båda närmast föregående kapitlen. Dessa kapitel riktar sig främst mot frågan om hur bilden av det egna och ”de andras” yrke gestaltas hos aktörerna själva.

Kapitel 9 behandlar observerade situationer och miljöer ur respektive yrkesgrupps synvinkel som sammantaget tecknar en bild av några grunddrag i de två yrkeskulturerna. Här uppmärksammas vissa av de organisatoriska skillnader mellan de två skolorna som, fortfarande mot bakgrund av de två yrkeskulturerna, leder till delvis olika konsekvenser i samarbetet mellan yrkesgrupperna. I det avslutande resultatkapitlet, Kapitel 10, är utgångspunkten det direkta mötet mellan individerna ur de två yrkesgrupperna i konkreta situationer, i och utanför den egentliga samverkan. Dessa möten tolkas mot bakgrund av de föreställningar om yrkesidentitet och yrkeskompetens hos de ingående aktörerna som tidigare analyserats i kapitel 6-8. Tolkningen knyts till yrkeskulturella föreställningar om innebörden i de faktiska mötena. Dessa två kapitel avser därmed framför allt att belysa den andra av de ovan ställda forskningsfrågorna.

Diskussionen i Kapitel 11 tecknar som en sammanfattning av resultaten en bild av de två yrkeskulturerna så som den ter sig både i förhållande till den historiska utvecklingen och till de studerade fallen. Resultaten jämförs med tidigare forskning och den framtida utvecklingen diskuteras.

2. Kultur och interaktion – definitioner och utgångspunkter

Kulturbegreppet

kultur 1 det att odla o. det som man odlar, se t ex agrikultur 2 renodling o. det som renodlas, t.ex. bakteriekultur 3 människors sätt att leva, tänka o. verka inom ett visst område o. vid en viss tid 4 vetenskap litteratur o. konst: ”andlig k.”, den antika kulturen 5 bildning; hyfsning, takt, gott sätt: trafikultur (Bonniers svenska ordbok, 1986)

Kultur är ett mångtydigt begrepp som kan innefatta allt från trädgårdsodling till de sköna konsterna. Gemensamt för de flesta innebörden är dock att det i något avseende handlar om mänsklig verksamhet och skapande, människors sätt att handla och förstå i relation till varandra och till omvärlden.

Begreppet ”kultur” brukas inom en rad olika vetenskapliga discipliner, också inom naturvetenskapen, men främst inom de humanistiska och samhällsvetenskapliga områdena. Den tredje av de ovan citerade definitionerna är den som kommer närmast den vetenskapliga innebörden av begreppet som det används t ex inom etnologi, socialantropologi, sociologi, organisationsforskning, lingvistik, som alla är områden som påverkat min egen tolkning av begreppet i mitt sätt att betrakta och förstå samverkan mellan yrkesgrupper.

Detta betyder dock inte att det finns en allmän konsensus inom dessa nämnda områden om den mera exakta innebörden i begreppet kultur. Tvärtom kan ordet ”kultur” snarast ses som en samlingsrubrik för en rad sinsemellan högst olika betraktelse- och angreppssätt. Ett antal olika översikter av innehåll och användning av kulturbegreppet som forskningsbegrepp speglar detta förhållande, t ex Keesing (1974) om kulturte-

orier, Alvesson och Berg (1988) och Alvesson (1993) om kulturbegreppet i organisationsforskning, Alexander (1990) om den samtida debatten om kulturens roll inom samhällsforskning eller Hauge och Horstbøll (1988) som redigerat en antologi med den talande titeln *Kulturbegrebets kulturhistorie*, för att bara nämna några få.

I den sistnämnda antologin säger författarna inledningsvis:

Uenigheden om fastlæggelsen eller definitionen af kulturbegreppet er det bedste tegn på, at det er et levende begreb. (s. 7)

Förvisso är det så men det gör det samtidigt nödvändigt att med viss utförlighet definiera och avgränsa min egen användning av och mina egna innebörder i begreppet. ”Människors sätt att leva, tänka och verka” påverkar i högsta grad deras sätt att förhålla sig till sin omvärld och till andra individer och grupper. Men i den lexikala definitionen ingår också ”inom ett visst område och vid en viss tid” – dvs det är inte enskilda individers enskilda tänkande och handlande som åsyftas, utan en i tid och rum avgränsad grupp människor med i vissa avseenden gemensamma drag.

En utgångspunkt för min syn på kulturbegreppet är den definition som ges av Hannerz, Liljeström och Löfgren (1982):

Att se på mänskligt liv i kulturella termer är [...] en fråga om en betoning av kollektivt medvetande och av de kommunikationer som bär upp det. Kultur omfattar därmed gemensamma kunskaper, värderingar, erfarenheter och sammanhållande tankemönster. Men den finns inte bara inne i huvudet på människor. Medvetandet blir gemensamt bara genom att man kommunicerar, delar ett språk, förstår koder och budskap, ser hela sin omgivning betydelseladdad på ett sätt som är någorlunda lika för alla – eller åtminstone för flera. Och vi ska komma ihåg att ordet ”medvetande” är förrädisk. Vi syftar egentligen här på vad människor har i huvudet *antingen de är på det klara med det eller inte* [min kursivering]. (s. 4)

Vi ingår alla som samhällsvarelser i constellationer som, med dessa utgångspunkter, skulle kunna karaktäriseras som en kultur. Att vara svensk (eller tysk, grek, japan etc) innebär att dela ett språk, ett geografiskt område, en historia, en rad seder och traditioner, sätt att klä sig, matvanor, men i någon mening också vissa värderingar och sätt att betrakta världen – vi ingår i en samhällelig kultur. Samtidigt är det uppenbart att variationerna inom denna grupp är i det närmaste oändliga och för individen är innebörden av denna samhälleliga kultur t ex beroende av om han/hon

är man eller kvinna, ung eller gammal, storstads- eller glesbygdsbo, låg- eller högutbildad, tillhör socialgrupp ett eller tre, invandrad eller infödd, etc etc. Kultur handlar därmed inte bara eller kanske inte ens främst om vilket land eller vilket samhälle vi lever i. Som individer ingår vi också i en rad andra sammanhang som påverkar vårt sätt att tänka och handla.

Också vårt språk och vårt sätt att uttrycka oss påverkas av dessa kulturella sammanhang. Vi kommunicerar med vår omvärld via språket och detta språk står i ett dynamiskt förhållande till hur vi tänker, hur vi erfar denna omvärld, till våra kollektiva föreställningar och kanske också till vårt sätt att handla och förstå innebörden av andra människors handlingar i olika situationer. Malmberg beskriver i sin klassiska bok om språk och språkforskning, "Språket och människan" från 1964 en av huvudinriktningarna inom språkforskningen som en linje där språket ses som en integrerad del av den samhälleliga kulturen:

Språket kan [...] inte isoleras från hela det komplex av vanor och normer som kännetecknar ett samhälle. [...] Språket är bl a hela den begrepps- och tankevärld, som uttrycker ett givet folks eller språkgrupps kulturtradition och kan alltså inte uttömmande beskrivas annat än som en del av det allmänna kulturschemat. (s 16)

Men språket inte bara uttrycker tänkandet och kulturen, det formar också vårt sätt att tänka och förstå. Vygotsky (1982) ser *betydelsen* eller *innebörden* som den gemensamma enheten mellan språk och tanke – ett ord utan innebörd är en samling meningslösa ljud, medan en tanke, till skillnad från en förnimmelse eller känsla, är en generaliserad avspiegling av verkligheten, en innebörd även den. Därför, menar Vygotsky med en referens till Tolstoy, är:

...det faktiskt aldrig ordet som inte förstås, men det begrepp som uttrycks med ordet. [...] Därmed finns det all anledning att betrakta *ordbetydelsen som inte enbart en enhet för tänkande och språk men också som en enhet för generalisering och kommunikation*. (s 22, originalets kursiv, min översättning från danskan)

Man kan jämföra detta med den vardagliga situation när man ska förklara något för en annan person och tvingas ta till omskrivningar och gester för att få den andre att förstå. "Jag kommer inte på vad det heter, men du förstår vad jag menar", säger man och den andre svarar: "Ja jag vet precis, men jag kommer inte heller på det!", varpå man tittar på varandra och samtidigt kommer på det sökta ordet. Den generaliserade föreställningen

har överförts från ett medvetande till ett annat, kommunikationen har lyckats, men om det borttappade ordet varit tillstådes från början hade samma effekt uppnåtts på kortare tid och med mindre besvär.

Förutsättningen är dock att ordet, det språkliga uttrycket, i tillräcklig utsträckning har samma innebörd. Första kravet är naturligtvis att de som försöker kommunicera med varandra via språket talar eller åtminstone förstår det (nationella) språk som används. Men även om detta krav är uppfyllt kan problem uppstå. Ordbetydelser är inte givna och absoluta. Utöver och vid sidan av den lexikala definitionen har orden innebörder som varierar med den talandes perspektiv, t ex av emotionell, regional eller klassmässig karaktär. Därav följer också att om ordet/orden är likalydande men den tankemässiga generaliseringen, innebörden, är annorlunda, uppstår problem i kommunikationen. Ett enkelt och välkänt exempel är att om man säger att man hoppas på ”bra väder i sommar”, tar de flesta för givet att det framför allt är soligt och varmt väder som avses, medan bonden med ”bra väder” lika självklart avser en lagom blandning av sol och regn.

Det motsatta förhållandet finns också, att olika ord och uttryck av olika människor används om i grunden samma företeelse. Detta blir tydligt t ex när man byter från ett dialektalt område till ett annat. När jag själv flyttade till Göteborg från södra Halland för trettio år sen mötte jag ett i vissa avseenden främmande språk. Ett exempel fanns bland reklamskyltarna utanför mataffärerna där man ibland uppgav att man hade extrapris på ”Barkis”. För mig var detta i Göteborg så självklara ord helt okänt – jag hade inte ens en aning om i vilken del av affären jag skulle börja leta; var det en grönsak? rengöringsmedel? godis? eller vad? Så småningom kom jag dock underfund med att det som avsågs var det som jag dittills tagit för givet var ”franskbröd”, dvs ett vitt osötat bröd med hård skorpa – och därmed en välbekant företeelse. Att ”tala samma språk” blir därmed inte enbart en fråga om att tillhöra samma faktiska nationella språkgrupp, men också att tillhöra samma ”kultur” där både meningsinnehåll och språklig uttrycksform kan variera mellan olika grupper – i exemplen ovan med perspektiv/yrkestillhörighet respektive geografiskt område.

Kultur uttrycks dock inte enbart eller kanske inte ens huvudsakligen via språket. Hur vi handlar i olika situationer och hur vi tolkar och förstår

innebörden av andras handlingar är i samma mån kulturanknutet. I våra (oskrivna) umgängesregler framstår detta tydligt. En handling som i en situation framstår som korrekt, självklar och förväntad kan i en annan situation, en annan kulturell omgivning ses som felaktig, oväntad och till och med ouppfostrad. Tar jag av mig skorna när jag kommer till mina barns dagis eller till mina nära vänners hem, anses jag handla rätt, gör jag samma sak på en högtidlig middagsbjudning eller när jag håller en föreläsning gör jag fel eller betraktas åtminstone som mycket okonventionell. Men åker jag till Japan förväntas jag ta av mig skorna i betydligt fler sammanhang än här, medan jag i Sydeuropa betydligt oftare förväntas behålla dem på. Handlingen, att ta av skorna, är densamma. Det är tolkningen, innebörden av handlingen i de olika sammanhangen som varierar. Vi beter oss olika i olika situationer, anpassar oss efter de regler och lagar (skrivna och oskrivna) som gäller i ett visst givet sammanhang. Vad som är ett tillåtet, accepterat och förväntat beteende varierar därmed med samhällsklass, socialt sammanhang, kön, ålder, yrkestillhörighet, geografisk belägenhet och liknande. Dessa sammanhang eller grupperingar brukar av etnologer betecknas som del- eller subkulturer (Horstbøll & Nielsen, 1990) och det ligger i sakens natur att vi individuellt tillhör inte bara en utan flera sådana, helt eller delvis överlappande kulturer eller, med en term från Charon (1995), ”sociala världar”. En sådan ”social värld” eller (del)kultur binds samman av gemensamma innebörder i och tolkningar av handlingar och kommunikation mellan människor, eller som Denzin (1993) formulerar det:

Culture refers to the taken-for-granted and problematic webs of significance and meaning that human beings produce and act on when they do things together. (s 73)

Därmed tangerar vi den specifika innebörd av begreppet ”yrkeskultur” som det används i denna studie. Mitt antagande är att en grupp människor med ett gemensamt yrke och utbildning och som arbetar tillsammans kommer att dela vissa sätt att uppfatta sin gemensamma vardag. De delade innebörderna avser de aspekter av det dagliga livet tillsammans som rör yrkesinnehållet och yrkesutövningen. Vidare är dessa delade innebörder dels medvetna och formulerbara, dels oformulerade och förgivettagna och sammantaget utgör de den gemensamma yrkeskulturen. På ett mer generellt plan delas också denna yrkeskultur av andra med samma yrke och

yrkesutbildning som arbetar under någorlunda likartade förhållanden på andra arbetsplatser.

En aspekt som inte ingått i den hittillsvarande diskussionen av kulturbegreppet är synen på kulturers uppkomst, fortlevnad och utveckling. Inom den riktning inom kulturteori som Shweder (1984) betecknar som "symbols-and-meanings conception of culture", citeras ofta Geertz (1973) definition av kultur som:

...a historically transmitted pattern of meanings embedded in symbols, a system of inherited conceptions expressed in symbolic form by means of which men communicate, perpetuate, and develop their knowledge about and attitude towards life. (s 89)

"Symboler" står här för det som uttrycks såväl i tanke och språk som i handling och i materiella artefakter inom en kultur och studiet av "meanings", innebörder, innebär att studera vad dessa symboler betyder för användarna, de individer som tillhör kulturen (Shweder, 1984), vilket är i linje med den syn jag tidigare diskuterat. Men Geertz definition lyfter fram en tidsaspekt, att en kultur i det givna ögonblicket är en överföring från och bevarande av tidigare generationers tanke och handling, men samtidigt innebär något nytt som förändras och utvecklas. Historien blir därmed en viktig del i studiet av uppkomst och utveckling av innebörder i en kultur, även om historien i sig inte kan utgöra den enda tolkningsbakgrunden.

För mitt studium av lärares och fritidspedagogers yrken i ljuset av mitt antagande att dessa representerar olika yrkeskulturer betyder detta att jag ser yrkenas historiska utveckling som en betydelsefull källa till förståelsen av de processer som utvecklas i mötet mellan de två yrkesgrupperna. Vad det gäller uppkomst och utveckling i mer allmän mening kommer begreppet yrkeskultur att ytterligare diskuteras och preciseras i ett följande avsnitt.

Interaktionism

Hur förhåller sig då individen till den kultur/subkultur han eller hon ingår i? Alexander (1990) analyserar de huvudsakliga förhållningssätten till kultur som finns inom sociologin idag och gör detta i termer av den övergripande teoretiska debatten på området. Det kan urskiljas, menar

Alexander, en initial dikotomi som utgörs av de två teoretiska ytterligheterna i det vetenskapliga studiet av samhällen historiskt sett: en objektiv och en subjektiv utgångspunkt. Den objektiva, mekanistiska utgår från att individens handlingar är ett förutsägbart svar på omgivningens stimuli, medan den subjektiva innebär att individens handling är ett svar på subjektiv tanke, känsla och erfarenhet. I det första fallet styrs individens handlingar av samhället och dess kultur, i det andra intar kulturen en underordnad roll för den konkreta handlingen, men har sin betydelse i formandet av individens personlighet och attityder.

Charon (1995) utgår istället från vad han betecknar som två grundläggande perspektiv, de sociologiska och det psykologiska perspektiven. Det sociologiska perspektivet har som grundantagande att människan är

...phenomenal, caused, open to scientific measurement, and not an active agent in relation to his or her environment – not self-determining or free. As social scientists, we assume causality in social life, and our goal is (perhaps must be) to uncover that causality. (s 13)

I den klassiska sociologin som vetenskap betraktas människan som styrd och kontrollerad av främst tre samhälleliga huvudkrafter: social kontroll, social stratifiering och sociala institutionella mönster. Människan formas och kontrolleras av utifrånkommande krafter, krafter som härrör ur den sociala strukturen (och därigenom också av kulturen).

Det psykologiska perspektivet fokuserar istället den individuella organismen, att en människas handlingar kan knytas till tidigare erfarenheter, en predisponering. Handlande förklaras i relation till organismen – ett förändrat handlingssätt beror på förändringar i organismen, stabila sådana på stabilitet i organismen. Personlighetsdrag fokuseras, liksom självbild, attityder och reaktionsmönster som bildar personligheten. Handlande är inte situationsbundet eller strukturberoende utan relateras till personlighetsdrag även om sociala situationer på lång sikt påverkar individuella drag.

I båda perspektiven, menar Charon, ses individens handlingar som något som orsakas av krafter utom räckhåll för individens egen vilja. Individen ses som passiv i förhållande till dessa krafter, dvs vi formas, vi formar inte aktivt våra handlingar eller vår omgivning som individer.

Ett tredje och mellanliggande perspektiv är socialpsykologin som är studiet av det ömsesidiga inflytande som individen har på andras tänkande och handlande, med fokus på sociala situationer. Betoningen av de sociala handlingarna och av situationens betydelse skiljer den från psykologin, fokuseringen av individens reaktion på den sociala situationen (utan att för den skull understryka social struktur, position, roll och liknande) skiljer den från sociologin. Sociologi fokuserar samhället, psykologin individens utveckling som ett resultat av arv och miljö och socialpsykologin relationen mellan individ och samhälle (Charon, 1995). Inom socialpsykologin identifierar Charon flera olika inriktningar eller typer: en som utvecklats ur gestaltpsykologin som betonar mellanmännisklig påverkan, gruppens påverkan på individen och hans/hennes attityder, en annan som inriktas på individens förändring över tid som en följd av interaktion och socialisering. Den tredje typen, som är den som haft störst betydelse för mitt eget tänkande i den föreliggande studien, är den symboliska interaktionismen.

Symbolisk interaktionism

Särskilt när det gäller individens förhållande till kulturen har jag min utgångspunkt i den symboliska interaktionismen som den utvecklats inom Chicagoskolan och främst hos Herbert Blumer. Den symboliska interaktionismen är en sociologisk tradition med filosofisk grund i pragmatismen, särskilt med hänvisning till John Dewey och George Herbert Mead, men också en empirisk forskningstradition. Som sådan spänner den över ett vitt fält med många skilda inriktningar och få gemensamma drag, utöver de grundläggande antaganden som rör utgångspunkten i "sensitizing concepts", den induktiva inriktningen av det empiriska studiet och synen på "den naturliga världen" och människors erfارande av den som det mest rikliga objektet för forskning (Becker & McCall, 1990).

Den symboliska interaktionismen har som ett grundläggande antagande att människor handlar på grundval av de innebörder tillvaron har för dem. Dessa innebörder inte är objektivt existerande utan skapade och tolkade av människan själv, i interaktion med andra människor. De yttre omständigheter som råder utövar ett påtagligt inflytande, men den enskilda människans tolkning av och handlingssätt i den aktuella situationen träder i förgrunden. Samtidigt är individen en del av en grupp vars liv och handlande formas både av yttre och inre faktorer – de historiska och

samhälleliga villkor som utifrån ger vissa påtagliga förutsättningar för gruppen, såväl som för individernas och gruppens egna medvetna och omedvetna antaganden om omvärlden. Enligt den symboliska interaktionismen är människan därmed en handlande och tolkande varelse som agerar aktivt på grundval av de innebörder tingen i hennes omgivning har för henne. I begreppet ”ting” (object) innefattas såväl fysiska föremål som andra människor eller grupper av människor, institutioner, begrepp och handlingar. Tingens mening eller innebörd skapas i den sociala interaktionen med andra människor i individens omgivning och dessa innebörder hanteras och förändras via den tolkningsprocess som sker då individen förhåller sig till de ting hon möter.

Det råder ett dynamiskt, dialektiskt förhållande mellan individ och (kulturell) grupp, i det att individen påverkas av den egna gruppens värderingar, handlings- och tänkesätt och förutvarande historia, men också som individ själv påverkar och förändrar gruppens fortsatta liv och utveckling, dess kultur. Blumer (1969) uttrycker detta som:

By virtue of symbolic interaction, human group life is necessarily a formative process and not a mere arena for the expression of pre-existing factors. (s 10)

Blumer tar avstånd från en tolkning av socialt liv och mänskliga relationer som enbart ett uttryck för den rådande ordningen eller förhärskande kulturen. I stabila och återkommande handlingar (eller situationer) finns, menar Blumer, en klar förståelse av hur man själv och andra kommer att agera, via gemensamma och i förväg etablerade innebörder och förväntningar på deltagarnas handlande och härigenom styr individerna sitt eget handlande. Risken finns att detta av forskaren förvandlas till alltför fasta scheman under rubriker som ”kultur” och ”social ordning” och att det mänskliga handlandet därigenom reduceras till responser på en utifrån kommande styrning. Blumer understryker att:

It is the social process in group life that creates and upholds the rules, not the rules that create and uphold group life. (s 19)

Begreppet ”kultur” är med Blumers utgångspunkter, oavsett hur det definieras, härlett ur faktiska mänskliga handlingar. Samtidigt används kulturbegreppet ofta som överordnat det mänskliga tolkandet av omvärlden, dvs, individens handlingar beskrivs som en följd av och reaktion på

kulturella lagar och mönster. Samma förhållanden gäller begrepp som rör sociala system, sociala roller och liknande. Detta strider, menar Blumer, mot det för den symboliska interaktionismen självklara antagandet att människan agerar på grundval av sin tolkning av omvärlden. Vi kan tydligt urskilja närvaron av kulturella normer och mönster såväl som statuspositioner, sociala system och sociala roller i alla etablerade grupper men dessa begrepp kan inte anses representera mänskliga förhållandens mer fundamentala natur.

Human life is a process of formative transaction. Cultural norms, status positions and role relationships are only frameworks inside of which that process goes on. (Blumer, 1969, s. 116)

I antropologisk forskning betraktas ofta kultur som ett självständigt fenomen, ett överordnat mönster eller system som möjliggör samexistens i en grupp (McCall & Wittner, 1991). På det snabbt expanderande området "cultural studies" med utgångspunkter bland annat i Foucault och Bourdieu studeras (del)kulturers yttringar snarare än de människor som lever i dem eller individers förhållande till dem (During, 1994). I min studie ses yrkeskulturen inte som överordnad individens och gruppens handlande eller som ett fristående objekt för studier utan snarare som ett, med Blumers term, "sensitizing concept" – eller med den svenska term som föreslås av Starrin et al (1991), ett "spårhundsbegrepp" – som antyder det perspektiv ur vilken relationen mellan de studerade grupperna betraktas. Betydelsen av begrepp, oavsett typ, är fundamental i all vetenskap, menar Blumer och anger tre huvudfunktioner: Att introducera nya sätt att betrakta världen, att tjäna som redskap för att hantera omvärlden och att möjliggöra deduktiva resonemang och därigenom förstå erfarenheter i nya sammanhang. Men till skillnad från de definitiva begrepp som används inom variabelforskning och hypotestestande forskningsansatser saknar spårhundsbegreppen exakta definitioner utan tjänar snarare att, med Blumers ord: "suggest directions along which to look" (Blumer, 1969, s. 148). Yrkeskulturerna utgör därmed i min studie en nödvändiga bakgrund: den kontext i vilken mötet mellan individer och yrkesgrupper utspelar sig.

Yrkesidentitet och yrkesroll

I sociologisk rollteori betonas ofta den samhälleliga påverkan som formar individens yrkesroll och man menar, som Berger (1998), att samhället intar en överordnad position härvidlag:

Rollteorins betydelse kan sammanfattas så: identiteten ur sociologisk synpunkt sett är förlänad av samhället, upprätthållen av samhället och omformad av samhället. (s 92)

Ur mitt interaktionistiska perspektiv är detta en alltför mekanistisk syn på människans förhållande till kultur och samhälle. Jag har istället för begreppet ”yrkesroll” valt att som Tajfel (1978, 1982) och gruppen runt honom använda begreppet ”social identitet” (social identity) om det sociala framträdandet och den sociala tillhörigheten till en grupp – eller för min del mer specifikt, eftersom den grupp det gäller är en yrkesgrupp, ”yrkesidentitet”. Tajfel betonar i sin definition av begreppet att denna identitet som gruppmedlem är partiell, att den i sig inte kan beskriva ”hela människan” eller den totala identiteten hos en individ, utan endast den del av individens självuppfattning som kan härledas ur tillhörigheten till en viss social gruppering, inklusive de värderingar och den känslomässiga betydelse denna tillhörighet har. Definitionen är medvetet begränsad, för att inte hamna i en diskussion om vad identitet är – individen som helhet är betydligt mer komplex och den fulla identiteten likaså, jämfört med vad som ryms inom begreppet social identitet.

”Social identity” as defined here is thus best considered as a shorthand term used to describe (i) limited aspects of the concept of self which are (ii) relevant to certain limited aspects of social behaviour (Tajfel, 1982, s. 3)

Här rör det de delar som kan knytas till tillhörigheten till olika sociala grupper eller kategorier. Vissa sådana tillhörigheter är dock mer betydelsefulla än andra, menar Tajfel utan närmare specificering. En sådan tillhörighet av större betydelse är, enligt mitt sätt att se, just yrkestillhörigheten. Till grunden för detta mitt antagande återkommer jag utförligare i avsnittet nedan angående yrkeskulturer.

Valet av termen ”yrkesidentitet” snarare än ”yrkesroll” motiveras därmed av ett avståndstagande från den sociologiska innebörd i begreppet ”roll” som underförstår att rollen är något som utifrån förlänats, tilldelats och

påtvingats individen. I ”yrkesidentitet” inbegriper jag individens egen påverkan och tolkning av yrket och yrkeskulturen såväl som yrkesgemensamma innebörder och symboler. Samtidigt skapar detta val vissa problem i min text och kan också orsaka viss begreppsförvirring, av flera skäl. Ett sådant är att människor, både forskare och andra, ofta använder ordet ”yrkesroll” utan att närmare definiera innebörden, vilket gör att jag inte utan vidare kan byta deras term mot min egen vid tillfällen då jag citerar eller refererar till andra personer. Ett annat problem är att ordet ”roll”, som beteckning för den position människor i olika sammanhang tilldelas eller väljer att inta i olika sammanhang, med tiden har kommit att ingå som ett vardagligt ord i allmänt språkbruk och av det skälet kan förekomma i texten.

Goffman (1979, 1997) använder däremot begreppet ”roll” i en bestämd betydelse. Alexander (1990) betecknar honom som ”the great theorist of the microworld of individual interaction” men ser honom samtidigt som en representant för det angreppssätt inom kulturstudier som han betecknar som ”dramaturgiskt”. De bilder och termer Goffman använder för att beskriva samspelet mellan människor är i stor utsträckning hämtade från scenens och teaterns värld: människor antar en roll, spelar ett spel, framträder inför en publik, anlägger masker och poser. Samtidigt medger Goffman själv begränsningarna i sin symbolik:

Talet om att hela världen är en teaterscen är tillräckligt trivialt för att läsarna ska vara förtrogna med dess begränsningar och toleranta för dess användande, eftersom de vet att de när som helst med lätthet kan bevisa för sig själva att det inte är menat att tas på alltför stort allvar. En dramaturgisk framställning på en teaterscen är en relativt utstuderad illusionsakt och det erkänns också allmänt; i motsats till vad som är fallet i det dagliga livet kan inget verkligt eller påtagligt hända de olika rollgestalterna. (Goffman, 1979, s. 220)

Det sceniska bildspråket ska istället betraktas som en ”byggnadsställning” för att bygga en bild av ”de sociala sammanträffandenas struktur”, dvs för att förstå de processer som utvecklas i det sociala livet då människor på ett eller annat sätt kommer i omedelbar kontakt med varandra. De roller människor antar och de handlingar de utför i sociala sammanhang kan vara av olika slag: beräknande och medvetna, beräknande men relativt omedvetna eller avsiktliga och medvetna, men gjorda utan beräkning för att han/hon handlar enligt sin grupps tradition. En roll eller rutin är ett i

förväg fastställt handlingsmönster som rullas upp under ett framträdande och kan upprepas. En social roll blir då en grupp av roller som kan knytas till en viss status eller en viss grupp och som kan upprepas inför samma eller likartad publik (Goffman, 1979).

Cahill (1995) understryker den nära förbindelsen och den ömsesidiga påverkan som finns mellan Goffmans arbeten och den symboliska interaktionismen – även om Goffman själv med viss hetta lär ha avvisat etiketten ”symbolisk interaktionist” för egen del. Jag har i många avseenden hämtat inspiration från Goffman i min tolkning av förhållandet mellan de studerade yrkesgrupperna, särskilt när det gäller de direkta mötena mellan individer både i olika sociala situationer och i det egentliga arbetet.

I den kommande analysen är det viktigt att hålla i minnet att det är *mötet* mellan yrkesgrupperna som står i fokus i studien. Detta betyder att yrkesidentiteten för respektive yrkesgrupp främst tecknas i förhållande till varandra, dvs det är skärningsfältet mellan yrkena som fokuseras snarare än den övergripande yrkesidentiteten i respektive yrke. Andra drag i yrkesidentiteten hade förmodligen framträtt om studien gällt andra tänkbara möten, t ex lågstadielärare gentemot högstadielärare eller fritidspedagoger gentemot barnskötare. Däremot är jag egentligen inte intresserad av själva sammanslagningsprocessen på det sätt som den inom socialpsykologin har studerats och beskrivits i en räkka av faser, när två grupper av något skäl, yttre eller inre, slås samman (se t ex Berger, 1998). Socialpsykologin beskriver de processer som generellt sett utvecklas i möte och sammanslagning av två grupper, medan jag studerar vad som skiljer eller utmärker två bestämda grupper på grund av de specifika yrkeskulturer de ingår i och hur dessa grupper yrkeskulturer förhåller sig till varandra.

Mikropolitik

Mötet mellan individerna som ingår i de här aktuella yrkeskulturerna sker i en bestämd kontext, inom en organisation, nämligen skolan. Ball (1987) menar att skolan i sig utgör en speciell typ av organisation vars karaktär inte på ett adekvat sätt låter sig analyseras i de termer man vanligen använder sig av inom organisationsforskning. En traditionell systemanalys genererar enbart abstrakta beskrivningar som, enligt Ball, är ”conceptually arid and lack meaning and validity for teachers” (s 4). Orsaken till detta är

att skolan som organisation saknar den övergripande konsensus angående mål som i allmänhet förutsätts för organisationer inom t ex industrin eller affärsvärden. Den relativa autonomi för de olika enheterna inom skolorganisationen bäddar för detta:

The teachers' own school experience, their teacher training and more specifically their socialisation within a subject subculture and their political affiliations outside school all contribute to this goal diversity (s 13).

Dessutom, menar Ball, utsätts skolor också för en hel rad sinsemellan motsägande krav och förväntningar från omvärlden, från föräldrar, politiker och samhälle. En del i den ideologiska mångfalden är den uttalade policyn av "loose-coupling" som innebär stor autonomi för klasser och avdelningar. Den officiella skolpolitiken lämnas öppen för tolkningar och individuella lärare tillåts följa sina egna pedagogiska idéer.

Det mikropolitiska synsättet ger en möjlighet till analys av skolan som organisation och individernas agerande inom denna där hänsyn tas både till ett konflikt- och ett konsensusperspektiv (Blase, 1991). Mikropolitik handlar om makt, säger han, och:

how people use it to influence others and to protect themselves. It is about conflict and how people compete with each other to get what they want. It is about co-operation and how people build support among themselves to achieve their ends. It is about what people in all social settings think about and have strong feelings about, but what is so often unspoken and not easily observed. (s 1)

Begreppet "makt" handlar i detta sammanhang, enligt Ball (1987) inte om vem som enligt reglerna har makten utan rör *resultatet* av förhandlingar och konflikter. I mera traditionell organisationsforskning är förändring något som "is done to people and to organizations" (s 32). Det mikropolitiska synsättet vänder på begreppen och sätter individerna i organisationen i centrum. Särskilt användbart är det i studiet av förändringar av den rådande strukturen. En utifrånkommande förändring – av skolorganisationen, införande av nya arbetsformer, nya målsättningar etc – är sällan neutral, understryker Ball. Förändringen tenderar oftast att också förändra (förstärka, försvaga, hota) olika gruppers position i förhållande till varandra inom organisationen. Det kan handla om att behöva förändra invanda och högt värderade arbetsformer med hot mot den egna

självkänslan som följd, det kan handla om förändrad fördelning av resurser, position och information.

Marshall (1991) pekar på vissa distinkta drag som utmärker den mikropolitiska analysen. Ett är att många mikropolitiska interaktioner inom skolan är "tysta", dvs försiggår under ytan och uppmärksammas knappast utan är snarare en del av den dagliga rutinen. Konflikter privatiseras, hålls inom skolans väggar för att inte exponera svagheter utåt och handlar i stor utsträckning om att *undvika* konflikter. Ett annat är att undervisningen, skolarbetet pågår ständigt trots inbyggda, aldrig lösta värdekonflikter mellan individer och grupper. Ett tredje antagande rör de koalitioner som uppstår mellan individer inom skolan. Basen för byggandet av dessa koalitioner är oundvikligen de etablerade roller och uppgifter som är inbyggda i skolan. Gemensamma intressen och behov, liksom gemensamt definierade arbetsuppgifter leder till att människor utvecklar ett gemensamt specialiserat språk, gemensamma beteenderegler och gemensamma värderingar – eller, med mitt eget språkbruk, en gemensam yrkeskultur. Marshall identifierar minst tre uppsättningar motsatta värdegrunder i skolor: Elever, lärare och administration. Min egen mikropolitiska analys rör sig främst *inom* en av dessa tre grupperingar: yrkesmässigt baserade koalitioner inom lärargruppen.

Sammanfattning av studiens perspektiv

Det hade naturligtvis varit möjligt att använda sig enbart av en av dessa diskuterade begreppsapparater i tolkningen av förhållandet mellan de två studerade yrkesgrupperna eller i tolkningen av individernas handlande. Att jag själv i det följande valt att använda såväl begreppet "yrkeskultur" som sociologiska begrepp som "social identitet" och "social roll" (i Goffmans mening), mikropolitik och Goffmans dramaturgiska bilder, samtidigt som jag säger mig ha en utgångspunkt i den symboliska interaktionismen kan tyckas motsägelsefullt eller åtminstone onödigt komplicerat. Men bilden av mötet mellan yrkesgrupperna *är* komplex. En vanlig kritik av den symboliska interaktionismen är att ansatsen undviker historiska, ekonomiska, institutionella och politiska frågor och till och med social organisation och social struktur (Denzin, 1993). Detta leder enligt kritikerna till en "sunt-förnuftinriktad", subjektivistisk sociologi som har problem att hantera maktrelationer och klasstrukturer och ger en över-

identifiering med samhällets maktlösa "underdogs". Denna kritik är grundlös i modern tid menar Denzin, med hänvisning till verk av Blumer, Lyman, Denzin, och Peter Hall. Den senare utvecklingen inom ansatsen har gått i riktning mot en klarare fokusering på förståelse av social organisation och struktur. Också Woods (1983) varnar för vad han kallar "macro-blindness" inom interaktionismen medan Ball (1987) och Ball och Bowe (1991) understryker i sin argumentation för det mikropolitiska perspektivet, att hur förändringar, orsakade av förändringar i den yttre strukturen, faktiskt förlöper på den enskilda skolan, har sin grund i de mönster som föregick den utifrånkommande förändringen.

Mitt val av perspektiv motiveras sammanfattningsvis av att jag ser yrkeskulturbegreppet som mera specificerande och samtidigt mera övergripande än de sociologiska. Jag studerar inte förhållandet mellan grupper i allmänhet, utan mellan två av yrkestillhörigheten väl avgränsade och specifika grupper. Dessa två grupper har på samma gång, var för sig via sina yrken, en tydlig tillhörighet till en betydligt vidare grupp, dvs (lågsta-die)lärare och fritidspedagoger i allmänhet. Via yrkenas historia, utbildning och samhälleliga praktik har skapats gemensamma referensramar för gruppmedlemmarna som har stor betydelse i förståelsen av skeenden i mötet mellan grupperna. Samtidigt äger detta möte rum inom en bestämd kontext (organisation) – men till syvende och sist sker mötet mellan enskilda individer, personer med egna sätt att tolka världen.

Den sociologiska tolkningen ger *en* del av bilden, de mönster som utvecklas mellan medlemmarna i två grupper som förhåller sig till varandra, medan kulturperspektivet tillför tolkningar av de yttringar av dessa mönster som kan knytas direkt till *vilka* dessa två grupper är. Det mikropolitiska perspektivet hanterar den speciella organisation, skolan, inom vilken detta möte mellan grupperna sker. Det dramaturgiska angreppssättet bidrar till förståelsen av vissa av skillnaderna i handlingsmönster mellan yrkeskulturerna medan den symboliska interaktionismen anger den övergripande kontext i vilken individernas förhållande till dessa kulturer ska förstås.

Structural features, such as "culture", "social systems", "social stratification" or "social roles", set conditions for their action but do not determine their action. People – that is, acting units – do not act toward culture, social structure or the like; they act toward situations. Social organization enters into action only to the

extent to which it shapes situations in which people act, and to the extent to which it supplies fixed sets of symbols which people use in interpreting their situations. (Blumer, 1969, s. 87–8)

Yrkeskulturer och samverkan

Yrkeskulturer

Begreppet ”socialisering” står för den process genom vilken det lilla barnet tillförs och tillägnar sig den samhällliga kultur som råder i det samhälle där barnet växer upp. Huvudkomponenterna i denna process utgörs av uppfostran och undervisning och det är via dessa som kulturen återskapas från en generation till nästa (Berger 1998, Lundgren, 1983, Dahlberg & Åsén, 1994). Beroende på samhällets grad av arbetsdelning varierar behovet av direkt undervisning – ju lägre grad av arbetsdelning och ju större homogenitet i kulturen, dess mindre andel av egentlig undervisning:

I ett samhälle av detta slag är uppfostran grundad i ett direkt samspel med omgivningen. Värdet och meningen med arbetet, dvs arbetets moral, lärs samtidigt med de kunskaper och färdigheter som behövs för själva arbetet. (Lundgren, 1983:11)

När produktion och reproduktion i allt högre utsträckning särskiljs och arbetet förflyttas från hem- och familjesfären ökar graden av arbetsdelning i samhället. Samtidigt ökar behovet av formell undervisning, både i fråga om allmän skolutbildning, som Lundgren främst åsyftar, och när det gäller yrkesutbildning i form av teoretisk utbildning. Yrkesutbildningen blir därmed i det (post)moderna samhället inte en integrerad del av den allmänna kulturen i den mening den var t ex i det gamla bonde- eller brukssamhället eller när hantverk relativt självklart ärvdes från generation till generation. Yrkesutbildning och yrkesarbete innebär snarare att vi idag blir delaktiga av en ny, partiell kultur – partiell såtillvida att den inte nödvändigtvis påverkar alla aspekter av vårt liv, även om denna vår yrkesidentitet, som Lundgren (1983) påpekar, är av central betydelse:

Och arbetet är inte bara ett sätt att förtjäna vårt uppehälle utan anger vad för människa vi är. Genom att utbildning till viss del bestämmer vilket arbete vi har, ger också utbildningen en identitet. Genom utbildning lär vi oss något om vår förmåga och vi får en position och en identitet. (s 17)

Vi kan jämföra detta med vår benägenhet att, när vi möter en ny människa, även i relativt ytliga sammanhang, ställa frågan: Vad jobbar du med? eller att, i karaktäriseringar av oss själva, inkludera yrkestillhörighet. Yrkesidentiteten blir i en mening en väsentlig del av självbilden. Den process genom vilken vi införlivar denna yrkesidentitet kan liknas vid barnets tillägnan av den samhälleliga kulturen. Berger (1998) kallar den yrkessocialisering, Bernstein (1983) en ”andra socialisering”, Arfwedson (1994) ”sekundär socialisering”. Via denna process blir vi delaktiga i en ny (yrkes)kultur:

Det som händer i socialiseringsprocessen är att den sociala världen internaliseras i barnet. Samma process, fastän svagare, inträffar varje gång den vuxne invigs i ett nytt socialt sammanhang eller i en ny socialgrupp. Samhället är alltså inte bara någonting ”där ute” i durkheimsk bemärkelse, utan också ”här inne”, en del av vår innersta varelse. (Berger 1998:111)

Vad Berger beskriver här åsyftar alla typer av ”delkulturer”³ i den mening som tas upp i ett föregående avsnitt. Yrkeskulturer kan möjligen ses som ett specialfall med vissa särdrag. Ett sådant är att yrkeskulturer i större utsträckning påverkas av samhällets formella och direkta regleringar i form av myndigheters bestämmelser, fackliga regler och avtal, arbetsgivares krav och fordringar, en av samhället utformad utbildning etc, medan samhällets påverkan i allmänhet är mera indirekt och informell i många andra typer av delkulturer som kan innefattas i det som Berger kallar ”ett nytt socialt sammanhang eller en ny socialgrupp”. En yrkesidentitet kan därför sägas påverkas dels av en formellt reglerad del som uttrycks i lagar, föreskrifter, befattningsbeskrivningar och liknande, dels en informell del som formas ”av det sociala trycket” (Lennéer-Axelsson & Thylefors, 1991) eller, som jag föredrar att uttrycka det, i interaktionen i och utanför den arbetsgrupp man som yrkesperson ingår i.

Ett annat särdrag är att yrkesutbildning innebär ett mera formaliserat införande i ett kulturellt sammanhang än vad som ofta annars är fallet. En yrkesutbildning innehåller i allmänhet, och inom de olika pedagogiska yrkena i synnerhet, båda de komponenter som Lundgren (1983) kallar ”uppfostran” och ”undervisning” i barnets samhälleliga socialisering och i

³ Berger använder inte begreppen ”kultur” eller ”delkultur” utan talar med sociologisk utgångspunkt om ”roller” och ”rollteori”.

återskapandet av kulturer mellan generationer. Utbildning handlar naturligtvis i stor utsträckning om teoretisk undervisning, men jag menar också att det är möjligt att se de (om än minskande i omfattning) centrala praktikinslagen i utbildning som en sorts ”fostran”, en direktöverföring, där de redan etablerade i yrket överför inte bara kunskaper och färdigheter som krävs, utan också, med Lundgrens ord från citatet ovan ”värdet och meningen med arbetet, dvs arbetets moral”.

Yrkeskulturer skapas därför genom *både* teori och praktik, i varierande grad över tid och mellan yrken, men det finns ett teoretiskt inslag som saknas i många andra typer av delkulturer, samtidigt som det finns en tydlig påverkan från tidigare ”generationer” av utövare av yrket. Detta skulle kunna bidra till att förklara det påtagliga genomslag av yrkeskulturella handlings- och tänkesätt jag tycker mig se i de grupper jag studerat, trots deras i övrigt relativt likartade samhällseliga och sociala bakgrund. Yrkeskulturer kan, med detta resonemang som bakgrund, tänkas ha en starkare särskiljande funktion i samhällen som vårt med en hög grad av arbetsdelning, än i samhällen som t ex det gamla bondesamhället där arbetets kultur och den samhällseliga kulturen var tätt sammanflätade och för de flesta omfattade livets alla delar.

Vad är det då som får oss att inordna oss under och införliva den rådande kulturen i det nya sammanhang vi möter då vi tillägnar oss ett nytt yrke? Berger (1998) ser detta som en följd av ”en djupt mänsklig önskan att bli accepterad” som samtidigt innebär en underkastelse under flertalet i gruppen:

Varhelst människor lever och arbetar i kompakta grupper inom vilka de är personligen kända och vilka de känner sig bundna till av lojalitet, s. k primärgrupper, utsätts faktiska eller potentiella avfallingar ständigt för starka och samtidigt mycket subtila kontrollmekanismer. Dessa mekanismer är övertalning, löje, förtal och smädelse. Man har upptäckt att personer som deltar i gruppdiskussioner under en lång tid modifierar sina ursprungliga åsikter så att de till slut överensstämmer med gruppnormen, vilken motsvarar en sorts aritmetiskt medeltal av alla åsikter som finns representerade inom gruppen. (s 69)

Berger ser olika former av tvång och underkastelse under gruppnormer som huvudsakliga drivkrafter för yrkessocialisering, såväl som för de flesta andra former av socialisering. Arfwedson (1994) talar i vidare mening om den ”formning” som det i sig innebär att vara medlem av en bestämd

yrkeskultur, på samma sätt och, som han uttrycker det, ”egentligen lika banalt som att ingen undgår att formas av sitt eget lands kultur och historia”. De faktorer som formar en yrkeskultur och dess praktiska kunskaper ser han som

...grovt taget, de allmänna betingelser under vilka yrkets utövare arbetar – alltså de fysiska, sociala och socialpsykologiska förhållanden som i stora drag kännetecknar yrket i fråga. (s 105-6)

Berger representerar den klassiska sociologiska ståndpunkten. Ur den symboliska interaktionismens (och min egen) synvinkel blir detta sätt att betrakta yrkessocialiseringen alltför mekaniskt och reducerar socialisationsprocessen till en effektiv internalisering av redan existerande normer och värderingar utan hänsyn till individens egen påverkan på processen. Socialisering handlar istället, enligt Blumer (1969), om att som reflekterande och meningssökande individ utveckla en förmåga att ”ta en annans roll”⁴ för att härigenom förstå och klargöra innebörden i den andres handlingar. På grundval av denna innebörd samordnar individen sina handlingar med gruppens och denna samordnade handling ser Blumer som basen för gruppens agerande i det mänskliga samhället. Yrkessocialiseringen ses därför i denna studie som en process där såväl yrkets yttre samhälleliga ramar och villkor, yrkets historia och yrkesutbildningen som individens egen aktiva tolkning och förståelse av yrket samspelar i formandet av yrkesidentiteten.

Kulturmöten – kulturkrockar

Den tolkning vi gör av andras handlingar har starka drag av självklarhet, dvs, vi tolkar på ett icke fullt medvetet, ofta oreflekterat sätt. I stor utsträckning är det också nödvändigt ur kommunikationssynpunkt att vi kan göra dessa förgivettagna tolkningar av vår omvärlds språk och handlingar. Om vi i varje ögonblick tvingades fundera över innebörder i våra medmänniskors vardagliga ord, handlingar, gester etc skulle kommunikation bli en omöjlighet, eller åtminstone otroligt tidsödande. Behovet av reflektion uppstår framför allt i mötet mellan kulturer, i den skär-

⁴ Med detta uttryck åsyftas, enligt Blumer, som hämtar begreppen från Mead, både en annan specifik person och en grupp. I det senare fallet talar Mead om ”the generalized other”.

ningspunkt där det självklara upphör att vara självklart, när de förgivet-tagna tolkningarna inte längre alltid är giltiga:

Det är först genom mötet med andra språk man blir medveten om det egna språkets struktur. Människor kan tala utan att känna till regler för språket. Samma gäller andra kulturella mönster. Människorna lever i sin kultur som fisken i vattnet! De ser inte vattnet. (Hannerz et al, 1982:141)

Det som framstår som betydelsefullt och synligt i mötet mellan olika kulturella förgivettaganden beror i stor utsträckning på situationen och kontexten för mötet. I exempelvis en grupp med många män och ett fåtal kvinnor på en traditionellt manlig arbetsplats eller med ett fåtal yngre på en arbetsplats med hög medelålder kan vissa faktorer framstå som viktiga i mötet mellan individer och tillhörigheten till olika kulturella meningssystem, i de här fallen grundade på kön och ålder, blir tydlig. I andra sammanhang, andra möten, framträder andra drag. Låt oss anta att någon av grupperna från de tänkta arbetsplatserna möter en grupp från ett annat företag. I det mötet kan grupperna istället komma att definieras och definiera sig som en enhet, oberoende av kön och ålder men istället som "vi göteborgare", "vi svenskar", "vi från företag X" till skillnad från "dom, stockholmarna", "norrmännen" eller "dom från företag Y".

Men ett kulturmöte innebär inte utan vidare en medveten reflektion runt den egna och den andra gruppens tolkning av språk, situationer, symboler och handlingar. Vi talar om en "kulturkrock" som det läge då mötet leder till missförstånd, bristande förståelse, vilshenhet men i vissa extrema fall också till öppen fiendtlighet mellan personer eller grupper som definierar sig som tillhörande skilda kulturer. Grunden till missförstånden finns i vår benägenhet att på ett självklart men omedvetet sätt tolka vår omvärld utifrån vårt eget kulturella perspektiv och handla i enlighet med dessa tolkningar, eller som Denzin (1993) uttrycker det:

Everyday and problematic interaction exhibit a situated, constraining structuredness based on a ritual, routine and taken-for-granted meaning. These constraining features are woven through the structures of the social relationships and ensembles of action. (s 27)

Riktigt komplicerat blir det när vi feltolkar ett kulturanknutet handlande och drar slutsatsen att individen eller den grupp/kultur individen tillhör

”gör fel” eller till och med är moraliskt förkastlig. I en ”kulturkrock” är detta fördömande ofta ömsesidigt och skapar det vi i dagligt tal kallar fördomar. Ett närbesläktat sociologiskt begrepp för detta är ”stereotypisering”. Turner (1982) som tillhör gruppen kring Henri Tajfel beskriver vad han betecknar som ”Tajfels lag”: att det, när tillhörigheten till en viss grupp eller kategori träder i förgrunden, finns en tendens att överdriva skillnader i viktiga avseenden *mellan* individer som tillhör olika distinkta kategorier, medan skillnader mellan individer *inom* respektive kategori tonas ned. Betoningen av intragrupslikheter och intergruppskillnader ökas ytterligare av att olikheterna bedöms på en värdeskala, dvs att egna karaktäristika bedöms som positiva och den andra gruppens som negativa. Typiseringen gäller den egna gruppen lika väl som den andra. Tajfels lag säger att stereotypiseringen skapar eller förstärker den uppfattade intragrupslikheten och att detta i sin tur ökar den ömsesidiga uppskattningen bland gruppens medlemmar:

We infer the common characteristics of our category from individual exemplars and then assign them to all members. This suggests [...] that social cohesion can arise as a direct product of social identification. Intragroup liking would be created by the perceived stereotypic similarity of ingroup members as much as by their actual personal similarities. (s 30)

Vilket värde en viss grupp i samhället har bestäms i jämförelse med andra grupper i relevanta värdedimensioner. De jämförelser som är till gruppens fördel höjer dess status och ökar dess medlemmars sociala prestige och därmed deras positiva sociala identitet, medan jämförelser som utfaller till gruppens nackdel går i motsatt riktning. Därför, säger Turner:

...the need for positive social identity motivates a search for, and the creation and enhancement of, positive distinctiveness for one's own group in comparison with other groups. (s 34)

Ett samhälle består av individer och grupper som interagerar med varandra, huvudsakligen som svar till eller i förhållande till varandra. Man kan urskilja två nivåer av social interaktion i det mänskliga samhället enligt Mead (Blumer, 1969): ”the conversation of gestures” (icke-symboliska responser till andras kroppsliga handlingar, t ex att reflexmässigt avvärja ett slag) och ”the use of significant symbols” (symbolisk interaktion där den resulterande handlingen föregås av tolkning av den andres handling). En gest (gesture) är en del av en pågående handling (action)

som symboliserar en större handlingsväg (act) av vilken den är en del. När gesten har samma mening för båda parter förstår man varandra. Innebörden har tre huvuddelar: Gesten förmedlar till den person den är riktad till vad denne ska göra, den förmedlar vad personen som gör gesten tänker göra och den betecknar den gemensamma handling som kommer ur de tvås handlingar. Blumer exemplifierar med rånarens order Upp med händerna! som indikerar vad offret ska göra, vad rånaren tänker göra och den gemensamma handlingen som är en följd av detta, ett rån. Var och en av deltagarna i interaktionen svarar på den förväntade handlingssättet och situationsdefinitionen på gemensamt sätt.

Such mutual roletaking is the *sine qua non* of communication and effective symbolic interaction. (s 10)

”Kulturkrocken”, i min tolkning, uppstår därmed då denna interaktion inte resulterar i en av båda förväntad gemensam handling, på grund av att gesten inte tolkas och förstås på samma sätt av de deltagande parterna..

If there is confusion or misunderstanding along any one of these three lines of meaning, communication is ineffective, interaction is impeded, and the formation of joint action is blocked. (s 9)

Med den symboliska interaktionismens termer skulle ”kulturkrocken” kunna beskrivas som ett sammanbrott i interaktionen eller möjligen som en form av interaktion där enighet om innebörderna i de symboler man hanterar inte kan nås. Det som konstrueras i interaktionen blir då, som jag ser det, inte en *gemensam handling* utan en *konflikt*.

(Lågstadie)läraren

Få yrken i vår samtid är så flitigt studerade och skärskådade ur alla tänkbara synvinklar av forskare som lärares⁵. Att det är så, speglar den mycket centrala samhällseliga roll som skolan har och den stora betydelse vi tillmäter skolan – och därmed också det yrke som representerar skolan, läraryrket. Yrket innehåller också oftast den största enskilda yrkeskåren i ett land, åtminstone om vi håller oss till de västerländska samhällena.

⁵ En enkel ordsökning i Göteborgs universitetsbiblioteks katalog gav 461 träffar på ordet lärare, mot 3 (!) på ordet fritidspedagog. Som jämförelse kan nämnas att t ex ”läkare” genererade 175 titlar, ”sjuusköterska” 14, ”förskollärare” 33, ”advokat” 19, ”ingenjör” 3.

Ett påtagligt problem är att välja ut och avgöra vad som skulle kunna hävdas vara för min studie relevant lärarforskning. De svepande uttrycks-sätten till trots kan läraryrket knappast ses som ett enda, enhetligt yrke med för alla utövare omfattande gemensamma drag när det gäller, som Arfwedson (1994) uttrycker det i ett tidigare citat, ”fysiska, sociala och socialpsykologiska förhållanden”. Snarare är det väl så att ”lärare” är ett slags samlingsnamn för utövare av någon form av pedagogiskt arbete, vad man i mycket vid mening skulle kunna karaktärisera som ”undervisning”. Uppenbarligen kan man inte utan vidare sätta likhetstecken mellan, för att ta några ytterlighetsexempel t ex lågstadielärares, bilskollärares och universitetslärares yrken. Därmed blir det också ett vanskligt företag att relatera ”lärarforskning” i allmänhet till ett av dessa många yrken och dess specifika yrkeskultur, i det här fallet lågstadielärares.

Arfwedson (1994), liksom Alexandersson (1994), påtalar dock det förhållande som i stor utsträckning råder, nämligen att en mycket stor del av lärarforskningen, särskilt när det gäller lärartänkande och lärareffektivitet men också på övriga områden, av olika skäl genomförs inom (ungdoms) skolans lägre stadier. Resultaten har sedan, enligt Arfwedson, generaliserats till att gälla lärare i allmänhet utan att i tillräcklig mån problematisera de förhållanden som råder på andra stadier och på skilda undervisningsområden. För min del innebär detta snarare en ”fördel” – stora delar av den forskning jag relaterar till gäller de facto just lågstadiet, även om detta inte uttryckligen framhålls.

Att presentera bredden av lärarforskning låter sig inte göras inom ramen för denna framställning och är knappast heller relevant för mina syften. I sin översikt över de senaste decenniernas engelskspråkiga lärarforskning delar Arfwedson (1994) in forskningen i fyra, i viss mån kronologiskt framträdande områden: Lärareffektivitet (teacher effectiveness), lärarsocialisering, lärares tänkande (teacher thinking) och lärarkultur(er). Lärareffektivitetsforskningen som rör förhållandet mellan lärares undervisningsbeteenden och elevers resultat faller helt utanför ramen för denna studie och kommer inte vidare att beröras, medan jag på olika sätt hämtat stöd och inspiration ur de övriga tre områdena, främst forskningen om lärarsocialisering och -kulturer. I det följande har jag inga som helst ambitioner att presentera dessa områden i sin helhet. Jag begagnar snarare Arfwed-

sons kategorier som en form av samlingsrubriker för forskning som haft betydelse min egen förståelse och för mina tolkningar av resultat.

Forskning runt lärarsocialisation handlar om "lärarblivandet", dvs, med mitt språkbruk, inträdet i lärarkulturen. Arfwedson delar in denna process och forskningen runt den i olika faser: före, under och efter utbildningen – dvs, i stora drag: Vilka blir lärare, hur fungerar utbildningen/hur påverkas den blivande läraren samt vad händer i mötet mellan den nyblivne läraren och den sk "verkligheten", praktiken? En av mina utgångspunkter på detta område är den amerikanske sociologen Dan Lortie och hans klassiker från 1975, *Schoolteacher – A sociological study*. Lortie betonar starkt betydelsen av förhistorien, allt det man varit med om som barn, "inskolningen" till yrket, i forlandet av den individuella uppfattningen av yrkesidentiteten som lärare – och att denna skolerfarenhet som alla, inte bara blivande lärare har, påverkar bilden av vad lärare och andra anser skolan "är" och "bör vara". Lärarutbildning har därför, enligt Lortie, relativt liten effekt på de studerandes bild av läraryrket och detta leder även till att lärare ofta är missnöjda med sin utbildning. Också Arfwedson (1994) konstaterar:

Att lärare världen över tycks vara – och alltid tycks ha varit – tämligen missnöjda med sin utbildning, är f ö ett sorgligt faktum (s 47)

Arfwedson påpekar dock att det samma förhållandet förefaller att finnas inom de flesta yrkesutbildningar av denna typ och att det kanske snarare kan ha att göra med kollisionen mellan å ena sidan ideal och drömmar, å andra sidan den krassa vardagsverkligheten i yrkesutövningen. J-E Johansson (1992), liksom I Johansson (1984), menar däremot att förhållandena för yrken som fritidspedagog och förskollärare i viss mån är annorlunda – dessa yrkesgrupper förefaller i allmänhet ha en betydligt mera positiv syn på sin utbildning. En orsak kan vara att Lorties tes om den långa erfarenheten som elev inte är tillämplig när det gäller fritidspedagoger och förskollärare som därför i större utsträckning (kollektivt) formar sin bild av det kommande yrket *under* utbildningen och inte som lärarna grundar den på individuella upplevelser *före* utbildningen (J-E Johansson, 1992). Lärarutbildarna på både fritidspedagog- och förskolläraryrkesutbildningarna i Ullmans (1988) studie betonar personlighetsutveckling och förändring som viktiga mål i utbildningen.

Zeichner och Gore (1990) urskiljer tre huvudsakliga traditioner inom studiet av lärarsocialisering: en funktionalistisk, en tolkande (interpretative) och en kritisk. Det funktionalistiska paradigmet betonar reproduktion av bestående förhållanden (utbildningen överför fasta värden) och utgår från att socialisering åstadkommer kontinuitet. Den tolkande ansatsen handlar om att förstå den sociala världen på den subjektiva erfarenhetens nivå. Förklaringen söks i det individuella medvetandet och subjektiviteten, inom deltagarens referensramar snarare än iakttagarens, medan man inom det kritiska betonar transformationer, människor som både skapar och produkter av den sociala situation i vilken de lever. Detta tredje paradigm ligger närmast mitt eget synsätt. Att ingångssynen och tidigare erfarenheter samspelar med hur utbildningen och inträdet i yrket uppfattas av de studerande visas i många studier, t ex Calderhead (1988, ref i Arfwedson, 1994), Zulich, Bean och Herrick (1992), Beach (1991), Hansen, (1994). Samtidigt, ur en kulturell synvinkel, är det viktigt att understryka att det inte enbart är den personliga erfarenheten och livshistorien som de studerande för med sig in i utbildningen utan också det som av Lauvås och Handal (1993) betecknas som den ”praktiska yrkesteorin”, den kollektiva bilden av yrket. Dessa bilder och deras påverkan, ytterligare förstärkt av populärkulturens arketypiska bilder av läraryrket, uppmärksammas och problematiseras i alltför liten grad i lärarutbildning (Hargreaves & Fullan, 1992, Weber & Mitchell, 1995, Sugrue, 1996, Hargreaves & Goodson, 1996).

Även när det gäller områdena lärares tänkande (teacher thinking) och lärarkulturer kan Lorties studie ses som en utgångspunkt. Alexandersson (1994) pekar på Lorties stora betydelse för utvecklingen av teacher thinking-forskningen och Arfwedson (1994) på hans roll för såväl detta område som när det gäller forskning om lärarkultur. Det senare området ser Arfwedson som närbesläktat med och i viss mån som en avläggare till socialisationsforskningen.

I det följande berörs några för min studie viktiga områden som behandlats inom framför allt lärarkulturforskningen. Arfwedson (1994) understryker att även om det går att urskilja vissa grunddrag i läraryrket som är gemensamma för mycket stora grupper av lärare, utmärks området samtidigt av avsevärda ”lokala” variationer där den enskilda skolans historia, traditioner och elev- och personalsammansättning spelar en mycket stor

roll. Lärarkulturforskningen i sig uppstod som en följd av skolforskares frustration i det tidigare sökandet efter ”generella” sanningar och då det alltmer framstod som väsentligt att ta hänsyn till den närmast oändligt varierade kontext, historiskt, geografiskt och materiellt som skolan utgör. Carlgren (1996) menar att det är vanligt att läraryrket ses som oföränderligt – en orsak är forskningen, t ex av Lortie, som bidragit till denna bild. Alla har idéer om vad skolan borde vara – lärarna får skulden för att den inte uppfyller det utopiska idealet. Carlgren påpekar att även om ytan i stor utsträckning ser likadan ut, finns det under denna yta kvalitativa förändringar i lektionernas innehåll, arbetsätten, förhållandet mellan lärare och elever, arbetsmaterialet etc. Med dessa reservationer ska jag dock beröra några återkommande teman i beskrivningen och studiet av läraryrket och -kulturen.

Läraridentiteten och ensamarbetet

Ett ofta diskuterat drag i lärarkulturen är arbetets karaktär av ensamarbete. Att lärare oftast är ensamma i den direkta undervisningssituationen är ett obestridligt faktum – vad konsekvenserna är av detta, är däremot föremål för diskussion. I likhet med många andra skolforskare ser Lortie (1975) ensamarbetet som en central faktor i formandet av lärarens yrkesidentitet. Han betonar att den traditionella utformningen av skolor med en lärare per klassrum förhindrar den överföring av kunskap från novis till expert som sker i andra typer av yrken. Varje enskild lärare måste därför själv ta ställning till det som sker och utforma sin egen strategi för att genomföra arbetsuppgiften och lösa de problem som uppstår. Den hjälp läraren kan få av kollegor har vad Lortie kallar ”secondhand quality”, dvs läraren måste för kollegan i efterhand relatera de aktuella förhållandena för att få ett råd som sedan prövas och värderas i praktiken utan att rådgivaren är närvarande i situationen. Dessa förhållanden förhindrar, menar Lortie, uppbyggandet av en kollektiv yrkeskunskap. Lärarens yrkeskunskap blir istället personlig och privat. Carlgren (1996) ifrågasätter däremot lärarnas ensamarbete som den huvudsakliga källan till avsaknandet av en ackumulerad gemensam lärarkunskap och framhåller istället betydelsen av de omfattande samhällsliga förändringar med åtföljande ständiga förändringar av skolan som skett under särskilt den senare delen av vårt århundrade. Dessa förändringar – reformer – innebär att lärarens uppgifter ständigt

omdefinieras med åtföljande förlust av vad som kan anses vara aktuell yrkeskunskap för läraren.

Ekholt (1995) betonar läraryrkets höga grad av autonomi – utövandet av yrket sker utan att andra (t ex elever och föräldrar) lägger sig i hur det görs och få andra, kollegor eller arbetsledning, har tillfälle att iaktta utövningen. Detta bidrar enligt Ekholt till att läraryrket ofta anses ha en hög grad av professionalitet trots att yrket i andra avseenden rankas relativt lågt i professionalitetshänseende (när det gäller exempelvis förekomst av gemensam yrkesetik, kontroll av behörighet och ansvar för utvecklingen av yrket). Granström (1995) understryker att lärarbetet av tradition har utövats i avskildhet från kollegor, vilket som han ser det påverkar möjligheterna till och beredskapen för professionell utveckling i arbetslag. Yrket kan sägas kännetecknas av ”privat frihet” – dvs friheten i yrket innebär *inte* en frihet att avgöra vilka som ska gå i skolan, i vilka ämnen man ska undervisa och i vilken omfattning eller vilka utvärderings- och betygssystem som skall användas. Dessa för verksamheten mycket centrala beslut fattas av andra än lärarna själva, som därför istället, naturligt nog menar Granström, slår vakt om ”den autonomi i yrkesutövningen som de erövat och lärt sig uppskatta” (s 53).

Vad betyder då ensamarbetet för den enskilde läraren? Arfwedson (1994) sätter likhetstecken mellan ”ensamarbete” och ”isolering” och tar samtidigt avstånd från den i skolforskning mycket vanligt förekommande ”hypotesen” om att lärares arbete är ett isolerat arbete och att detta i sin tur skulle leda till att lärares ”praktiska kunskap” blir både individuell, privat och enbart relaterad till den egna undervisningserfarenheten. Lärare är, argumenterar han, inte mer isolerade från åsikter, synsätt och människor än andra i det moderna samhällets arbetsliv utan snarare mindre, genom sina omfattande kontakter med barn och föräldrar. ”Isoleringen” gäller endast i en ytlig mening – att läraren befinner sig i ett separat klassrum. Det väsentliga är att lärare trots det vet mycket om kollegornas tanke- och arbetssätt, bland annat för att skolor, i motsats till många andra arbetsplatser, *inte* är hierarkiskt organiserad, i den meningen att alla lärare på en skola organisatoriskt sett befinner sig på samma nivå. Diskussionen om lärares isolering har istället sin grund enligt Arfwedson, i ”ideologiska försök att förändra skolan” – dvs att främja samarbete, läroslag etc. Hargreaves (1998) menar också att en lärare, trots att hon/han är *fysiskt* en-

sam i klassrummet, inte är *psykiskt* ensam utan i hög grad påverkas i sin undervisningsstil och undervisningsstrategier av både nuvarande och tidigare kollegor. Samtidigt påpekar han att det inom forskningen inte råder någon större oenighet om att individualism, isolering och vad man kan kalla privatism genomsyrar undervisningskulturen och att detta stammar ur den alltjämt vanligaste organisationsformen i våra skolor med en lärare – en klass. Påtagligt är också att individualismen bland lärare lever kvar, trots många uppifrån initierade reformer och samarbetspropå-er. I sin sammanfattning av forskningen på området urskiljer Hargreaves två huvudsakliga förklaringar till varför det är så. Den första och mest traditionella förklaringen härleds till osäkerhet, rädsla och försvarsattityder hos lärarna. Lortie (1975) talar om yrkets ”inneboende osäkerhet” (”endemic uncertainties”). Läraren hämtar sin främsta feedback på sitt arbete inte från faktiskt uppnådda resultat som på många områden av arbetet är svårsmåttade utan snarare i vad Lortie kallar ”psychic rewards”, i responsen från eleverna – och att vara ensam med eleverna optimerar dessa ”belöningar”. Andra forskare menar att det inte handlar om bristen på tydliga mål mot vilka den egna prestationen kan värderas utan att individualismen och isoleringen stammar ur lärarens egen personlighet och karaktärsbrister. Den senare tolkningen saknar dock, menar Hargreaves, helt stöd i dokumenterade forskningsresultat.

Den andra typen av förklaringar av lärares individualism är av senare datum. Här handlar det snarare om att arbetsförhållandena i sig ger upphov till arbetsättet och att undervisningskulturen har sin grund i arbetsvillkoren. På den mest grundläggande nivån rör det byggnadernas utformning – den som Lortie (1975) kallar ”äggkartongsformen” med små separata klassrum. Vidare ses individualism som en följd av ekonomisering och prioritering av resurser under pressade förhållanden – man väljer frivilligt att ägna sin kraft åt undervisningen på bekostnad av tidskrävande samarbete med kollegor. Ytterligare andra förklarar misslyckanden i olika samarbetsprojekt med att projektens utformning lämnade alltför lite utrymme för lärarnas egna initiativ, kunskaper och kontroll. Det som i dessa sammanhang tolkats som envist fasthållande vid privatism och isolering är då snarare reaktioner på en alltför toppstyrd ”reform”.

Båda dessa typer av förklaringar har, anser Hargreaves, trots sina olika utgångspunkter, ett grundläggande antagande gemensamt – det att indi-

vidualism i första hand är något odelat negativt som bör fördrivas. Hargreaves menar själv att begreppet är mer komplext än så och att det även finns positiva aspekter av individualismen bland lärarna. Han identifierar tre typer av individualism: Påtvingad individualism (den som skapas av yttre omständigheter av olika slag, byggnader, arbetsvillkor), strategisk individualism (som en anpassningsstrategi då krav och stress ökar i en pressad arbetssituation, med prioritering av klassrumsarbetet som följd) och självvald individualism. Det är i denna tredje typ vi främst finner de positiva aspekterna av individualismen för läraren själv. Den självvalda individualismen har tre huvudkomponenter som hänger samman: personlig omsorg, individualitet och att få vara ensam. Den personliga omsorgen om eleverna är en stark drivkraft för lärare, särskilt på de lägre stadierna, något som för övrigt även Lortie uppmärksammar med sin term "psycic rewards". Samtidigt är denna starka omsorgsetik ibland parad med äganderättskänslor och överdriven beskyddarinstinkt som leder till att man av det skälet eftersträvar ett huvudansvar eller totalansvar för "sin" klass. Individualitet är den positiva sidan av den term som i dessa sammanhang kommit att få en negativ klang, individualism. Om den positiva innebörden säger Hargreaves:

Rätten att göra självständiga bedömningar, att falla personliga omdömen, ta initiativ och visa kreativitet i arbetet – det som Schön kallar för kärnan i den professionella handlingen – är väsentlig för många lärare. (Hargreaves, 1998, s. 191)

Att ha makt och rätt att göra självständiga bedömningar hänger samman med att uppleva sig själv som kompetent, medan motsatsen, att påtvingas arbets- och undervisningsformer utan möjlighet till egen påverkan och bedömning, ger en känsla av inkompetens. Hargreaves varnar för att kasta ut barnet med badvattnet: Individualiteten, och med den självständigheten, det personliga initiativet, kreativiteten och fantasin, offras i många fall i kampen mot individualismen. Den tredje komponenten i den självvalda individualismen handlar om att vara ensam, avskildhet i motsats till isolering, eller som Hargreaves uttrycker det: "Om isolering är den osäkres lott i läraryrket, så är avskildhet den starkes privilegium" (s 194). Människor är olika och där vissa upplever sig mest kreativa i grupp där man bollar idéer med varandra, har andra sina mest kreativa ögonblick i avskildhet. Det ena utesluter inte heller det andra, för många lämpar sig vissa arbetsuppgifter väl för gemensamt arbete, medan andra utförs bäst i

ensamhet. Även här bör alltså, menar Hargreaves, avskildhet finnas med som ett alternativ, även om påtvingad isolering bör bekämpas.

Klassrumsarbetet

Ett annat återkommande drag i karaktäriseringen av läraryrket, kanske främst med betoning på de lägre stadierna, är dess kombinatoriska och multidimensionella karaktär (Arfwedson, 1994, Carlgren, 1995, Hargreaves, 1998). Doyle (i Arfwedson, 1994) sammanfattar klassrummets grundläggande kännetecken i sex punkter, faktorer som enligt Doyle påverkar både elever och lärare oberoende av lärarens undervisningsfilosofi. De sex ramfaktorerna är (i Arfwedsons översättning) multidimensionalitet, samtidighet, brådska, oförutsägbarhet, offentlighet och historia. *Multidimensionaliteten* åsyftar den mängd av olika typer av arbetsuppgifter som ingår i lärararbetet och undervisningen och som syftar både mot sociala och kunskapsmässiga mål. *Samtidigheten* handlar om att läraren måste rikta sin uppmärksamhet både mot den enskilda eleven och hela gruppen, både mot det som sker i nuet och vad som utvecklas, både mot innehåll och form i lektionen. *Brådskan* härrör ur den rad av snabba beslut som en lärare måste fatta under en lektion för att inte ordning och tempo i lektionen skall gå till spillo. Även om en lektion är väl planerad finns ett starkt element av *oförutsägbarhet* i genomförandet – störningar och avbrott förekommer och det är inte alltid möjligt att förutse elevernas reaktioner. Läraren agerar väl synlig för eleverna, i *offentlighet*, och hennes/hans agerande gentemot en enskild elev kan ses och bedömas av övriga elever. En klass är en grupp människor som delar sin vardag i ett antal månader och år och därmed också får en gemensam *historia* som inbegriper gemensamma erfarenheter, vanor och interaktionsmönster som i sin tur påverkar händelseutvecklingen i klassen.

För att genomföra dessa skiftande arbetsuppgifter utvecklar läraren en situationsbunden och i huvudsak icke-teoretisk, ”tyst” förtrogenhetskunskap (Carlgren, 1995), ”specifika kunskaper i sitt yrkesutövande” (Ekholm, 1995) eller, med ytterligare en annan term, en ”praktisk kunskap” (Arfwedson, 1994). Denna praktiska kunskap kan till största delen inte införskaffas via utbildningen utan föds och utvecklas i arbetet och innefattar områden som rör inlärningsförlopp hos barn och ungdomar, förhållandet mellan individ och undervisningsmetoder, förmåga att sam-

ordna och utveckla en grupp individer etc. I den allmänna synen i samhället värderas formulerade specialiserade teoretiska kunskaper betydligt högre än oformulerade praktiska sådana och lärare, särskilt på låg- och mellanstadiet är, som Ekholm (1995) uttrycker det, ”odiskutabla allmänpraktiker vad det gäller inriktningen på sin kunskapspridande uppgift” (s 7). Hargreaves (1998) sammanfattar yrkeskunskapen och det han kallar klassrumskulturen:

Klassrumskulturen på de lägre nivåerna – som i hög grad är en kvinnlig kultur – är därför en kultur med en starkt utvecklad känsla för kontexten, det oförutsägbara och unika och för betydelsen av interpersonella relationer och genomförandet av de uppgifter som föreligger här och nu. (s 118)

Denna inriktning leder dels till att den egentliga yrkeskunskapen inte i tillräckligt hög grad värderas och erkänns av omgivningen (Ekholm, 1995, Carlgren, 1995) och dels till motsättningar mellan (en manligt dominerad) administration och (kvinnligt dominerad) klassrumsverksamhet (Hargreaves, 1998). De senare motsättningarna har enligt Hargreaves sin grund i skolledares bristande insikter i komplexiteten i lärares arbete. För lärarens del leder motsättningen mellan de utifrån ställda kraven och den upplevda komplexiteten i genomförandet av det dagliga arbetet ofta till skuldkänslor. Hargreaves anger fyra dimensioner i lärararbetet som huvudkällorna till dessa skuldkänslor: (1) förpliktelsen att ge omsorg, (2) arbetets oavslutade karaktär, (3) trycket från resultatansvar och intensifiering och (4) kravet att framstå som perfekt. Omsorgen om eleverna värderas högt av lärare, särskilt på de lägre stadierna, och när en balans mellan sociala, moraliska och mellanmänniska mål uppnås, kan den väsentligt bidra till att stärka skolans undervisning. Faran ligger i, menar Hargreaves, att omsorgen, om definitionen blir alltför snäv, kan ta överhanden på bekostnad av de kunskapsmässiga dimensionerna, vilket leder till en minskad professionalitet med åtföljande ineffektivitet i undervisningen och skuldkänsla och ytterst också en mindre omsorg. Arbetets oavslutade karaktär är en annan källa till skuldkänslor – Hargreaves citerar Neufeldt: Att undervisa är ”a never ending story”. En orsak till detta är att gemensamma normer, gemensamma kunskapsgrunder och gemensamma yrkeskriterier för väl utfört arbete saknas, dvs kriterier mot vilka det egna arbetet kan bedömas som ”färdigt”. Resultatansvaret handlar om rädsla och oro för att inte uppfylla kraven och lyckas ge barnen en tillräcklig kun-

skapsmässig och social grund för den fortsatta skolgången. Här kommer också intensifieringen in, dvs den ökade tidspressen och de vidgade arbetsuppgifterna som enligt många lärare ”tar tid” från det man ser som sin mest centrala uppgift, det ”egentliga” klassrumsarbetet. Perfektionismen rör en grundläggande ”kompetensångest”⁶ som, liksom skuld känslorna på grund av arbetets oavslutade karaktär, delvis kan härledas till avsaknaden av en säker teknisk kunskapsgrund för hur undervisning ska bedrivas. Pressen att upprätthålla en perfekt fasad ökar då en samarbetskultur saknas i lärarkollegiet och leder till att man stänger sin dörr om sig och sina problem.

Fritidspedagogen

Om problemet när det gäller att presentera forskning runt lärare och lärarkultur är att göra urval och begränsa sig, är problemet i fråga om fritidspedagogens yrke och yrkeskultur det motsatta, att över huvud finna någon sådan forskning. Detta har naturligtvis att göra med att yrket omfattar betydligt färre personer, berör en mindre omfattande samhällssektor och är betydligt yngre som självständigt yrke än lärarens. Till detta kommer att fritidspedagogyrket är geografiskt begränsat till i princip de nordiska länderna. Å andra sidan är det, såväl som lågstadieläraryrket, ett pedagogiskt yrke, om än inte i det som skulle kunna kallas ”huvudfaran”. Detta betyder dock att den mera allmänna lärarforskningen som berörts ovan har en viss relevans också när det gäller fritidspedagogen. Till detta återkommer jag då och då i den senare framställningen.

Men den forskning som direkt är anknuten till fritidspedagogyrket berör i huvudsak tre områden, utöver den historiska forskning som behandlas i ett tidigare avsnitt (se Kap 2). De två första av dessa kommer att kort presenteras här, forskning runt fritidshemmens plats i samhället och runt fritidspedagogens yrkesidentitet, förhållningssätt och yrkeskultur, medan jag återkommer till det tredje, forskning och utvärdering runt fritidspedagogens plats i skolsamverkan, i det följande avsnittet (se avsnittet Samverkan).

⁶ Termen hämtar Hargreaves från David Hargreaves (1982).

Under 70- och 80-talen behandlas framför allt det förstnämnda av de tre områdena, att beskriva och utforska fritidshemmen som samhällsfenomen. Av de fyra större arbeten som hittills har ägnats fritidspedagogerna och fritidshemmen i svensk forskning är två från 80-talet. Det första av dessa är Svensson (1981) som behandlar fritidshemmen ur ett sociologiskt perspektiv med fritidshemmens del i den offentliga socialisationen i fokus. Studien rör skolintegrerad fritidsverksamhet i Barnstugeutredningens och SIA-utredningens anda. Den andra, I. Johanssons avhandling från 1984, behandlar fritidspedagogens yrkesroll på det traditionella, icke skolanknutna fritidshemmet och är framför allt en studie av förhållandet mellan individ, organisation och miljö för fritidshemmen. I visst avseende kan detta sägas vara en historisk studie, av arbetsformer som är på väg att upphöra att existera, vilket också Johansson själv påpekar i sitt förord redan 1984. I en mening beskriver den "fritidspedagogkultur" som den ter sig vid denna tid. Övriga arbeten från denna tid rör områden som t ex hur fritidshemmen uppfattas av omgivningen (Schullerqvist & Rodin, 1981), utfallet av olika typer av försöksverksamhet som emanerade ur SIA-utredningen (t ex Flising & Johansson, 1978), utbredning och omfattning av skolbarnsomsorg inom och utom landet (t ex Flising & Johansson, 1987) eller fritidshemmets plats i samhällets uppdrag att stödja barn med särskilda behov, t ex i integration av psykiskt utvecklingsstörda (Hill & Rabe, 1987).

Från 80-talets slut finns flera mindre studier av fritidspedagogens yrkesroll och kompetens i projektet Yrkeskompetens och arbetsmiljö inom förskola och fritidshem (Ullman, 1988, Rohlin, 1988) och under nittioalet har den fortsatt relativt sparsamma forskningen – om man undantar den utvärderingsinriktade som rör samverkan och behandlas nedan – allt oftare rört fritidspedagogyrket som sådant, fritidspedagogens yrkesidentitet, arbets- och förhållningsätt. Kanske kan det tas som ett tecken på att fritidspedagogyrket i sig nått "mogenhetsåldern" och är på väg att etableras som ett yrke värt att utforska. De två avhandlingar som hittills lagts fram på detta område under innevarande decennium, av Evaldsson (1993) och Ursberg (1996), har båda fritidspedagogens yrkesutövning och fritidshemmets verksamhet som sådan i centrum. Ursberg är för övrigt, mig veterligen, den första och hittills enda fritidspedagogen som disputerat på ett ämne med nära anknytning till sin tidigare yrkesverk-

samhet som fritidspedagog. Evaldsson (1993) studerar det dagliga livet på två fritidshemsavdelningar och de likheter och skillnader i kultur och meningssystem som utvecklas med utgångspunkt från de två institutionernas olika förutsättningar och idéer. Även om det snarare är barnen än de vuxna som fokuseras i studien visas både gemensamma och särskiljande drag i de olika arbetslagens sätt att hantera verksamheten och tolka sin uppgift och yrkesfunktion. I centrum för Ursbergs (1996) studie står fritidspedagogens förhållningssätt i samspel med barngruppen i den planerade verksamheten på fritidshemmet. Hon identifierar och analyserar olika interaktionsstilar och diskuterar dessa i förhållande till bland annat verksamhetens struktur och yrkesrollen.

Jansson (1992) studerar det pedagogiska vardagsarbetet i fritidshem och även Knober Markholm (1993) har yrket som sådant i centrum och analyserar professionaliseringsprocessen och dess olika förutsättningar i mera traditionellt fritidshem och i skolverksamhet. Därmed har hon, till skillnad från de föregående studierna, sin utgångspunkt i den stora förändring som (i huvudsak) sker under nittioalet: att fritidspedagogen i allt större utsträckning knyts till skolan och skolverksamheten. I viss mån återkommer jag till detta område i det följande avsnittet om samverkan men här kan nämnas några arbeten som specifikt behandlar fritidspedagogens förhållnings- och arbetsätt: Gustafsson (1996) som analyserar fritidspedagogens skilda roller i de två systemen skola och fritidshem och Lindborg och Nilsson (1997) som behandlar fritidspedagogens möte med skolan. Också utbildningen har granskats ur ett professionaliseringsperspektiv, i en översiktlig utvärderingsstudie av landets olika fritidspedagogutbildningar (Gran, 1996) och i en studie av förhållandet mellan utbildningen och yrkets faktiska krav och behov (Jönsson & Rubenstein Reich, 1997)

Ett fritidspedagogen näraliggande forskningsområde av större omfattning är det som berör förskolan och förskolläraryrket. Det är inte min ambition att presentera detta område i sin helhet – det följande ska snarast ses som några få nedslag på områden som haft betydelse för min egen studie. Liksom när det gäller fritidspedagogen tycker jag mig här se en utveckling över tid i riktning från forskning angående förskolans samhällsliga funktion till forskning som rör förskolläraren och förskoleverksamheten per se. Flera studier av förskollärarens yrke och förskolekulturen har kommit på senare år (Henckel, 1990, Kihlström, 1996, Møklebust, 1994, Larsson,

1990). Det kanske mest expansiva området är det som behandlar utveckling av förskoleverksamheten i riktning mot ett mer professionellt handhavande av barns lärande (i vid mening). Arbetssättet i förskolan har studerats och utvecklats av Pramling och forskargruppen runt henne på en rad områden av både mer generell och specifik karaktär (se t ex Pramling & Mårdsjö, 1994, Doverborg & Pramling, 1993, 1995, Pramling, Asplund Karlsson & Klerfeldt, 1993) men även andra har ägnat sig åt detta område, som Arnqvist (1993) om förskolebarns språkutveckling och Ahlberg (1994, 1995) om matematik i förskolan.

Fritidspedagogidentiteten och samarbetet

Även om fritidspedagogyrket och fritidshemmen har ett från förskolan separat ursprung – arbetsstugorna – är det av flera skäl svårt att med stöd av tidigare forskning karaktärisera drag i en specifik ”fritidspedagogidentitet” och ”fritidspedagogkultur”. Ett skäl framkommer i det föregående – den sparsamma förekomsten av forskning direkt inriktad på fritidspedagogyrket. Ett annat är att fritidshemmen och verksamheten där, inte bara forskningsmässigt men också praktiskt, har hört tätt samman med förskolan sedan många decennier. Fram till att fritidshemmens flyttning in i skolan påbörjades i slutet på 80-talet delade man ofta institutioner och arbetsledning med förskolan. Under 70- och 80-talet var det också på sina håll relativt vanligt att förskollärare och fritidspedagoger arbetade tillsammans i sk utvidgade syskongrupper med barn både i förskole- och skolåldern. Förskollärare och fritidspedagoger har i viss mån setts som utbytbara mot varandra – förskollärare har i de flesta kommuner kunnat få fritidspedagogtjänster och tvärtom. Fritidshemsverksamheten har långtifrån alltid betraktats som en självständig verksamhet med egna särdrag utan snarare setts som en ”förlängning” av förskolan in i skolåldern. Förskolans pedagogik och förskolans kultur har ansetts i princip innefatta även fritidshemmen. Från tiden före det pedagogiska programmet för fritidshem (1988), som var det första måldokument inom barnomsorgen som särskilde fritidshemmen, finns som tidigare visats endast ytterst få exempel på forskning om fritidspedagogens yrkesidentitet och yrkeskultur.

Ett återkommande problem i fråga om yrkesidentiteten är svårigheten att definiera och avgränsa yrkesinnehållet och kompetensen. Både fritidspe-

dagogerna själva och omgivningen talar ofta om yrkesrollen som "luddig" och yrket som sådant som "okänt". I Johansson (1984) konstaterar att fritidspedagogerna i hans studie pekar ut vad de *inte* är – inte lärare, inte förskollärare, inte föräldrar – snarare än vad de faktiskt *är*. "Okändheten" har att göra med yrkets förhållandevis ringa omfattning och korta historia (som eget yrke). "Luddigheten" anspelar på svårigheten att avgränsa fritidspedagogens uppgift från å ena sidan familjen och hemmet, å andra sidan läraren och skolan. Flising (1989) ser tre skäl för vaghet och luddighet i principer runt arbetsätt och innehåll i fritidshem: (1) Den stora variationen över tid i den pedagogiska ideologin för skolbarnsomsorg (större än inom förskola och skola), (2) Att fritidshem kvantitativt sett är en relativt ny verksamhet – traditionsbärarna är få och (3) Det teoretiska perspektivet på barns utveckling är svagare, på grund av att kunskapen om barn i just 7-12-årsåldern är relativt liten, utöver inlärningsrelaterade aspekter. Till detta kommer också att de barn fritidspedagogen har hand om redan finns i en annan, väl etablerad pedagogisk verksamhet, skolan. De grundläggande uppgifterna för fritidshemmen (liksom för barnomsorgen som helhet) brukar traditionellt uttryckas med begreppen *kompensation* och *komplettering* av hemmet (Svensson, 1981, I Johansson, 1984, Rohlin, 1988) och av skolan (Ullman, 1988). Rohlin (1988) menar att man bland fritidspedagoger och övrig barnomsorgspersonal kan ser en osäkerhet om uppdragets innehåll som får dem att vackla mellan en kompensatorisk uppgift som innebär en stöduppgift för att kompensera brister i hem (och skola) och en kompletterande uppgift som ger service åt familjer i vardagen samtidigt som man tillför ytterligare utvecklingsmöjligheter för barnen.

En annan fråga gäller fritidspedagogyrkets status i förhållande till näraliggande yrken, främst lärare och förskollärare. En välkänd schablon för inbördes "rangordning" av olika läraryrken är barnens ålder: En mellanstadielärare har högre status i den allmänna synen än en lågstadielärare men lägre än en högstadielärare och en gymnasielärare går utanpå dem alla etc. Samma förhållande, om än i mildare form finns inom barnomsorgen – längst ner står barnskötaren på småbarnsavdelningen, överst förskolläraren bland sexåringarna. Fritidspedagogen faller igenom detta nät. Med hjälp av principen: Ju äldre barn, dess högre status, "borde" fritidspedagogen ha stått högst på rangskalan i de gamla samlade institu-

tionerna med förskola-fritidshem. Så var dock ofta inte fallet utan man uppfattade sig snarare stå vid sidan av förskollärarna, på samma nivå (I Johansson, 1984), samtidigt som man ibland kände sig i viss mån utanför det dagliga livet på barnstugan på grund av barnens annorlunda vistelsetider under skoldagen (Hansen, 1989). Den upplevda lägre statusen gentemot lärarna (I Johansson, 1984, Hansen, 1989) har sin grund i en annan princip för statusrangordning: Teori väger tyngre än praktik (Carlgren, 1995). Även om fritidspedagogen och läraren arbetar med samma barn, är lärarens uppgift mer ”intellektuell” medan fritidspedagogens är ”praktisk” med åtföljande lägre status. Englund och Johansson (1983) diskuterar förhållandet mellan de tre yrkena och deras utbildningar historiskt sett: Skolan har, menar de, lätt att hävda sitt ”egenvärde” eftersom den bibringar barnen nödvändiga kunskaper och verksamheten förankrades tidigt i pedagogisk vetenskap. Förskolan har också en historisk förankring med etablerat yrke och utbildning sen tidigt 1900-tal. Problemet var dock att förskolan inte från början ansågs vara en ”legitim” part i barns fostran – denna skulle ske i hemmet. Med statens under seklets gång allt större deltagande i barns socialiseringsprocess kom uppgiften att legitimeras och även denna verksamhet fick en vetenskaplig förankring. Fritidshemmen saknar förskolans dubbla ursprung i både tillsyn/omsorg (som i barnkrubborna) och pedagogisk verksamhet (som i kindergården/barnträdgårdar). Vid tiden för utbyggnaden på 60-talet kunde den samhälleliga synen på fritidshemsverksamheten i sina olika former arbetsstuga, eftermiddagshem och fritidshem alltjämt:

...uttryckas som en förebyggande barn- och ungdomsvårdande institution. Tankegångar om att ”det vore bra för barn” att få vara i organiserad verksamhet förelåg ej. (Englund & Johansson, 1983, s. 11)

Konsekvenserna av denna brist är något som fritidshemsverksamheten fortfarande brottas med, menar författarna 1983 och kanske kan det i viss mån sägas gälla ännu på 90-talet, också om det pedagogiska programmet från 1988 definitivt slog fast även fritidshemmets pedagogiska roll. Att den reviderade läroplanen från 1998 inte helt och hållet⁷ innefattar fri-

⁷ Den reviderade läroplanen (LPO 94, 1998) gäller det obligatoriska skolväsendet och förskoleklassen – det som gäller lärare skall i samma mån gälla förskollärare och fritidspedagoger under skoldagen – men *skall tillämpas* på fritidshemmet. Under 1999 kommer

tidshemsverksamheten med hänvisning till att verksamheten till skillnad från skolan är frivillig och därmed inte omfattar alla barn⁸, samtidigt som den likaledes frivilliga förskolan för barn mellan 1-5 år får en egen läroplan, har av många fritidspedagoger setts som ett steg tillbaka.

Om ensamarbete i någon mening kan sägas karaktärisera läraridentiteten, är ett samarbetsinriktat arbetssätt snarare det utmärkande för fritidspedagog- och förskolläraryrkena. Det tas ofta för givet att förskola/fritidshem även historiskt representerar en samarbetskultur i motsats till skolans traditionella ensamarbete (se t ex Berg, 1995). I egentlig mening gäller detta dock endast sen införandet av arbetslag på 70-talet, som en följd av Barnstugeutredningen (SOU 1972:26). De tidigare traditionerna är inte fullt så enhetliga. Barnträdgårdsverksamheten drevs till största delen av ensamarbetande barnträdgårdsledarinnor, medan man ibland, men långtifrån alltid, av praktiska skäl – många barn, långa dagar – var flera på barnkrubborna. Barnträdgårdslärarinnan Anna-Karin Nilsson berättar från sin tid som barnsköterska på en barnkrubba i Lund på 1930-talet (Nilsson, odat) att hon ensam hade hand om 20-25 barn i åldern 1-4 år förutom vid måltider då hon fick hjälp av föreståndaren och senare blev avlöst av kokerskan för att kunna äta själv. Anna-Karin Nilsson berättar också i en personlig intervju 1995 att något av det mest stressande hon upplevt under sin långa yrkestid var när hon under de sista åren före pensionen på 70-talet fick en annan förskollärare vid sin sida, i samma barngrupp. Svårigheten låg i att samordna verksamheten, att inte som förut själv fatta besluten, att inte längre kunna vara ”spontan” och förändra planeringen under pågående verksamhet. (Intervju med Anna-Karin Nilsson, 1995)

Allmänna Råd för verksamheten på fritidshemmet att utfärdas av Skolverket, på uppdrag av regeringen.

⁸ Enligt Skolverkets statistik fanns 1997 totalt 263 954 barn i åldrarna 6-12 år i fritidshem och familjedaghem. Av dessa var 52 258 6-åringar och 192 293 i åldern 7-9 år. I den sistnämnda åldersgruppen var andelen inskrivna barn 56 % av den totala befolkningen i dessa åldrar, varav 53% i fritidshem och 3 % i familjedaghem. Rent praktiskt bör detta dock innebära, med tanke på att tendensen under senare år gått mot att framför allt de yngsta barnen fått fritidshemsplatser, att procentandelen bland 7-8-åringar är klart högre och motsvarande lägre bland 9-åringar. Någon motsvarande procentsats för 6-åringar finns inte tillgänglig – majoriteten av inskrivna i denna åldersgrupp återfinns än så länge i daghemsverksamheten. Totalt sett var 73 % av alla barn i åldern 1-6 år inskrivna i daghem, familjedaghem och fritidshem år 1997. (Källa: Skolverkets rapport nr 152, 1998)

Ensamarbete har alltså varit ett tydligt inslag även i förskoletraditionen. Men det finns också tecken som pekar i en annan riktning. Den första förutsättningen för utvecklande av samverkan och samarbete är att det rent fysiskt finns mer än en person i den nära omgivningen. Denna förutsättning tycks i högre grad varit uppfylld inom förskolan/skolbarnverksamheten än i skolan. Vid arbetsstugorna fanns flera yrkeskategorier: Förutom ”barnpersonalen” fanns också hantverkare som lärde ut sina respektive hantverk till barnen. Både vid arbetsstugor och i barnkrubbor var det vanligt att unga flickor ”ur god familj” arbetade ideellt under längre eller kortare tid utöver den ordinarie personalen (J-E Johansson, 1986, 1994). Ytterligare en faktor var utbildningen som innehöll mycket omfattande inslag av praktik.⁹ Detta betydde i sin tur att en eller flera elever var mer eller mindre ständigt närvarande, åtminstone på utbildningsorterna. Det enkla faktum att fler än en person fanns i barngrupperna kan dock inte tolkas som att samverkan och samarbete förekom under detta tidiga skede. Även om ganska lite är känt om de faktiska förhållandena är det rimligt att anta att ordningen var hierarkisk mellan exempelvis barnträdgårdslärarinnan och hennes elever. En arbetsledare som tilldelar en underordnad en arbetsuppgift *samverkar* inte – med de definitioner jag använder i denna studie inbegriper samarbete och samverkan likställdhet mellan parterna (se vidare avsnittet Samverkan). Däremot kan närvaron av andra skapat en tradition av att ”bli sedd” i yrkesutövningen – till skillnad från läraren bakom den traditionellt stängda dörren.

Lärarkulturens betoning av autonomi och ”privat frihet” (Ekholm, 1995, Granström, 1995) finner vi inte i förskolläraryrket och fritidspedagogyrkena sedan införandet av arbetslag inom barnomsorgen på 70-talet. Däremot menar Bergman (1995) att det faktum att fritidspedagoger och förskollärare arbetat i arbetslag istället ofta har hindrat den professionella utvecklingen av yrkena. Orsaken till detta är att effekten av arbetslagstänkandet

⁹ Ursprungligen, runt sekelskiftet, genomfördes hela utbildningen direkt i arbetet i barnträdgården. Så utbildades t ex en av barnträdgårdsrörelsens pionjärer, Maria Moberg. Den tidiga, mer formaliserade utbildningen innehöll ca hälften teori, hälften institutionspraktik under den tvååriga utbildningen. Detta kan jämföras med den tidiga småskollärautbildningen som hade jämförelsevis få praktikinslag förlagda till den vanliga skolverksamheten – se vidare Kap 4 Historisk bakgrund.

kan ha inneburit en anpassning till en yrkesmässig ”minsta gemensamma nämnare”, nämligen till de barnskötare som också ingick i arbetslaget. Under 90-talet har utvecklingen gått i riktning mot en starkare betoning av den pedagogiska kompetensen i de högskoleutbildade yrkena i arbetslaget (förskollärare och fritidspedagog). Ett tecken på detta är den starka upprördheten bland förskollärare (Dzedins, 1998) över regeringens beslut att i den nya läroplanen för förskolan (Lpfö 98, 1998) förlägga det pedagogiska ansvaret till *arbetslaget*, i motsats till utredningens förslag som gör förskolläraren pedagogiskt ansvarig för verksamheten.

Fritidshemsarbetet

Verksamheten på fritidshemmet karaktäriseras ofta av en stark barncentrering – dvs idealet är att barnens individuella och grupprelaterade behov ska tillåtas styra arbetet. Detta leder i sin tur till att verksamheten förväntas (enligt Pedagogiskt program för fritidshem, 1988) se olika ut beroende på de faktiska förhållandena, t ex typ av bostadsområde och barngruppens sammansättning. Både I Johansson (1984) och Jansson (1992) pekar på skillnader i arbetssätt och inriktning av arbetet mellan olika typer av bostadsområden. Jansson finner i sin studie av fritidshem i ett villa- och ett höghusområde ”flera tecken på att pedagogerna aktivt sökte utforma pedagogiken utifrån en bedömning av barnens behov”. I villaområdet av medelklasskaraktär var en huvudinriktning för pedagogerna att låta barnen möta andra miljöer och människor utanför bostadsområdet och via temaarbete lära om andra barns situation. I höghusområdet inriktade man sig bland annat på att bereda barnen erfarenheter och upplevelser som de annars inte fick, t ex en sportlovsresa. I den senare strategin spårar jag eventuellt ett kompensatoriskt drag – medan den förra snarare har karaktär av komplettering av en i övrigt välstimulerad uppväxtmiljö. Ursberg (1996) använder sig av variation av fritidshemmens upptagningsområden som ett av urvalskriterierna i sin studie av pedagogiska interaktionsstilar. Hon finner i fråga om dessa inga påtagliga skillnader som kan knytas till typ av bostadsområden. I områden med hel eller delvis villabebyggelse finns samtliga tre identifierade interaktionsstilar representerade, medan två av de tre återfinns i områden med höghus. Utan att Ursberg lyfter fram det kan jag dock konstatera att den mest barncentrerade interaktionsstilen återfinns enbart i (rena) villaområden och den mest vuxenstyrda och auktoritära enbart i områden som helt eller delvis innehåller höghus. I

Evaldssons (1993) studie framträder en liknande skillnad, mellan en mer barncentrerad och en mer vuxenstyrd pedagogik, på två fritidshem inom ett och samma bostadsområde (av blandkaraktär). Det visar sig dock att barngrupperna vid de två fritidshemmen har olika sammansättning och olika upptagningsområden. Den ena barngruppen har många barn från socialt utsatta familjer, medan den andra kommer från stabil lägre medelklass. Den senare har den mest barncentrerade verksamheten.¹⁰

Verksamheten på fritidshemmet kan karaktäriseras av två huvudbegrepp: Omsorgsuppgiften och den pedagogiska uppgiften (Ursberg, 1996). Denna huvudinriktning delar fritidshemmen med förskolan men den konkreta utformningen i fritidshemmet blir delvis annorlunda menar Ursberg. Ett exempel på detta är att man lägger mindre tonvikt på inläring än förskolan, eftersom detta område främst anses höra till skolans ansvarsområde. Sentensen: "Arbeta, leka, lära" har ofta använts som ett sätt att sammanfatta förskole- och fritidshemspedagogiken (t ex i Arbetsplan för förskolan, 1976 – denna plan innefattade även fritidshemmen) och har rötter tillbaka till Schrader Breymanns utveckling av den fröbelska pedagogiken. Grundtanken var att barnet både i leken och i lämpliga arbetsuppgifter kan lära och utvecklas. Den fria leken betonades och betonas alltså som ett centralt inslag i verksamheten, medan arbetsdelen idag är mindre framträdande. Karlsson (1987) menar att arbetsdelen under senare tid fått stå tillbaka för vad han betecknar som "förströelsepedagogik", medan arvet från Anna Hierta-Retzius arbetsstugor främst förvaltas av pedagoger som Linge och Wille¹¹ som utvecklat arbetspedagogiken.

Jansson (1992) sammanfattar vad han menar vara den ideala synen på lärande i fritidshemmet, i begreppet "vardagslärande":

Lärande ses som *en process i livet*. Barn kan lära i *många olika* former av verksamhet, rutiner, samtal, situationer i fritidshems vardagen. Lärande sker i *deltagande*, i handling. Barn kan lära *specifika färdigheter* med stöd av fritidshemmet. Barns

¹⁰ Detta är min egen slutsats. Evaldsson själv har huvudfokus på likheter och skillnader i de kulturella system som skapas på de två fritidshemmen.

¹¹ Från min yrkesverksamma tid som fritidspedagog minns jag att dessa båda norska pedagoger lästes och diskuterades bland oss, främst Arbete, lek och inläring och Arbete för barn, båda från 1980. Även pedagoger som Freinet och Freire diskuterades ofta under 70- och början på 80-talet.

lärande handlar även om kvalitativa förändringar i barns syn på sig själv och relation till andra. Olika barn behöver stöd att lära sig inom olika områden och att utveckla olika sidor av sin personliga kompetens. (s 30, originalets kursiv)

Samtidigt innebär detta vardagslärande ett implicit avståndstagande från vad man betecknar som "traditionell skolundervisning" och "förmedlingspedagogik". Situationer med sk "frontalundervisning" var få i Janssons observationer. En delvis annan bild ges av Ursberg (1996) och Ewaldsson (1993). I Ursbergs karaktärisering av fritidspedagogens ledarroll i de tre identifierade pedagogiska interaktionsstilarna i planerade aktiviteter dominerar den mest barncenterade¹² av att fritidspedagogen "inspirerar" barnen. Hon "ger råd", "hjälp", "initierar aktivitet", "reflekterar", "uppmanar till aktivitet, reflektion och självbestämmande", dvs en ledarstil som stämmer väl överens med den ideala syn på lärande som Jansson (1992) beskriver. Däremot, i den minst barncenterade¹³ av Ursbergs ledarstilar karaktäriseras ledarrollen istället av att fritidspedagogen "informerar", "instruerar", "serverar" och också "korrigerar" barnen. Möjligt kan dessa skillnader mellan Jansson och Ursberg bero på de situationer som studeras – Jansson observerar (under förhållandevis kort tid) hela den samlade verksamheten på fritidshemmen, medan Ursberg mycket ingående (med videoinspelningar) studerar *planerade aktiviteter*, som endast utgör en del av fritidshemmets verksamhet. Det är inte heller uteslutet att vissa fritidspedagoger, särskilt i planerade (dvs, i vissa avseenden "skollika") situationer påverkas av den traditionella bilden av vad det innebär att "vara lärare", eller med andra ord, av "praktiska yrkesteorier" (Lauvås & Handal, 1993) om eller kulturella schablonbilder av läraryrket (Weber & Mitchell, 1996).

Samverkan

Begreppet "samverkan" är ett idag ofta använt honnörssord, ett eftersträvanvärt ideal i många samhälleliga sammanhang. Inom den offentliga sektorn talar vi om behovet av samverkan mellan olika instanser, t ex mellan arbetsförmedling, försäkringskassa, socialvård, sjukvård, barnavård, skola, barnomsorg, rättsvårdande myndigheter etc. Inom den privata

¹² Av Ursberg betecknad som "Interaktionsstil 2 med öppen och flexibel struktur".

¹³ Av Ursberg betecknad som "Interaktionsstil 3 med sluten och styrd struktur".

sektorn eftersträvas vid sidan av konkurrens också samverkan inom och mellan företag, fackföreningar och politiska partier och instanser. I negativ mening kan vi se det som steg mot ett korporativt storebrorssamhälle, i positiv mening som en strävan efter det vi, särskilt inom den sociala sektorn, brukar uttrycka med ett annat vanligt honnörsord: ”helhetssyn”.

Ett näralliggande ord som ibland används helt synonymt med samverkan är ”samarbete”. Går vi till de lexikala definitionerna av dessa ord¹⁴ kan vi urskilja en vidare innebörd i ”samverkan” – det gäller inte enbart att *arbeta* tillsammans utan också att, med ordboksdefinitionens ord, både verka, uppträda och handla tillsammans, att sluta förbund och förena sina krafter, samspela, enas i ett gemensamt uppträdande i samklang och harmoni, eller, med andra ord, samverkan förutsätter och innefattar såväl arbetsgemenskap och samarbete som strävan efter gemensamma mål och värderingar. Denna distinktion mellan begreppen *samarbete* och *samverkan* görs i studien i min egen text – däremot är det naturligtvis inte självklart att samma distinktion upprätthålls i citat från de intervjuade eller i citat från annan forskning. Ytterligare ett element som ingår i min definition av samarbete och samverkan i detta sammanhang har berörts i föregående avsnitt: Båda förutsätter någorlunda jämbördiga parter.

Huvuddelen av den vid det här laget relativt omfattande forskning som gjorts under de senaste decenniet runt samverkan mellan skola/ skolbarnsomsorg/förskola kan framför allt karaktäriseras som olika typer av utvärdering, främst av försöksverksamheter och är ofta av uppdragskaraktär, dvs forskare har getts uppdraget att utvärdera en bestämd verk-

¹⁴ **samverka** samgå, se *samarbeta*, handla efter gemensam plan, gå på (en) gemensam linje, verka l. uppträda l. handla gemensamt l. i förening, göra gemensam sak, förena sina krafter l. ansträngningar l. sammansluta sig (för att), samspela, ena sig l. associera sig (om att), alliera sig, sluta sig samman, sluta förbund, hålla ihop l. samman; (ibl.) hjälpa till, medverka, bidra(ga) (Ord för ord. Svenska synonymer och uttryck 1983 s. 529)

samarbeta kooperera, kollaborera, hjälpas åt, gå i span, (idrott) samträna, jfr *samverka* (Ord för ord, s. 525)

samverkan se *samarbete*, medverkan, medarbetarskap, gemensamt uppträdande, samspel, samklang, harmoni; (i) samråd (Ord för ord, s. 529)

samarbete Kooperation, grupparbete, team work, kollaboration, kompani(skap) kompanjonskap, ensemble(spel), (ibl.) (god) anda, jfr *samverkan* (Ord för ord, s. 525)

samhet. Utvärderingen av försöksverksamheten vid Karlbergsskolan i Stockholm (Söderlund, 1987, 1989, 1993) är ett sådant exempel, utvärderingen av Kungsladugårdsskolan (B Flising, 1991, Flising, Lehes & Ljungvall, 1996) och av Hagaskolan (L. Flising, 1990, 1992), båda i Göteborg, är några andra. Ett flertal utvärderingar av olika aspekter av verksamheten inom barnskolan i Sturups kommun har gjorts av en rad olika forskare vid Malmö Lärarhögskola, (se t ex Christersson, 1995, Persson, 1994, Ståle 1995), barnskolan i Skövde har studerats bl a av Arnqvist (1995) och relationen skola-skolbarnomsorg i Stockholms kommun har kartlagts och studerats inom det sk Skolbom-projektet vid Lärarhögskolan i Stockholm (se t ex Kristijansson, Rohlin & Söderlund, 1995). Gummesson et al (1992) ger sammanfattande beskrivningar av 18 olika samverkansprojekt runt om i landet och diskuterar centrala frågor och begrepp i debatten runt samverkan. En uttömmande och övergripande utvärdering av gemensamma drag i och erfarenheter från de drygt 50 samverkansprojekt i 40 kommuner som ekonomiskt stöttats av Skolbarnsomsorgskommittén och/eller Socialstyrelsen finns i Socialstyrelsens/B Flisings rapport Samverkan skola-skolbarnomsorg (SoS-rapport 1995:12). Exemplet kunde mångfaldigas, men gemensamt för dessa är i stora drag att de flesta tar sin utgångspunkt i specifika verksamheter och värderar utfallet av dessa i förhållande till uppställda mål och syften.

Det är betydligt svårare att finna forskning som har fenomenet samverkan i sig och förhållandet mellan de samverkande parterna som sitt huvudfokus. Ett tidigt exempel är dock Wiechels studie från 1981 som berör förhållandet mellan samverkande för- och lågstadielärare dels med avseende på de två yrkesgruppernas uppfattningar om barn och om samverkan, dels respektive yrkesgrupps bedömningar av vilka barn som ansågs tillhöra gruppen "barn med särskilda behov". Wiechel finner yrkes-särskiljande drag i vilka bedömningsgrunder man tillämpar och vilka kriterier respektive yrkesgrupp använder sig av. En senare studie av denna typ är Gottfridsson (1991) som i en rapport inom Samboprojektet (Samverkan mellan skolbarnsomsorg och skola i Lunds kommun) studerar lågstadielärares och fritidspedagogers inställning till samlad skoldag och konstaterar yrkesskilda uppfattningar om innebörd, tolkning och bedömda konsekvenser av samverkan, både i förhållande till den egna yrkesgruppen och till barnen. Uppfattningar av den egna och av samver-

kanspartnernas yrkesroll inom den samlade skoldagen undersöks i en fallstudie av Hansen (1989) medan Grape och Hademalm (1994) studerar fritidspedagogers och grundskollärares föreställningar om olika faktors betydelse för samverkan. Calander (1997a, 1997b) uppmärksammar framför allt själva integreringsprocessen med utgångspunkt från Giddens struktureringsteori. Några som inriktat sig mera specifikt på fritidspedagogens roll i samverkan har nämnts tidigare (Gustafsson, 1996, Lindborg & Nilsson, 1997) medan jag inte funnit någon motsvarande forskning angående lärarens.

Den kanske mest omfattande studien på detta området – även om det snarare rör samverkan med förskola – är Haug (1992) som på ett plan är en utvärdering av olika modeller för 6-årsverksamhet inom skolans ram. Bakgrunden är den försöksverksamhet som genomfördes i Norge under åren 1986–1990 för att ge beslutsunderlag för en kommande reform på området. Totalt har 29 rapporter av olika författare och av varierande omfattning publicerats inom det egentliga utvärderingsprojektet. Haugs avhandling avser, som han själv uttrycker det, att ”vidareutveckla tankegångar och analyser i utvärderingen”(s 17, min översättning) och han har som forskningsintresse ”det generella och kollektiva snarare än det speciella och individuella” (s 17, min översättning). Därmed lämnar han den egentliga utvärderingen och inriktar sig på förhållandet mellan de två systemen förskola och skola, deras respektive traditioner – ”tradition” är det begrepp Haug använder snarare än ”kultur” – och de följer dessa skilda traditioner har för det pedagogiska utfallet av de olika modeller som prövats i försöksverksamheten. Allmänt sett fann Haug att förskollärare som arbetade med 6-årsverksamhet i daghemsmiljö arbetade i enlighet med förskolans tradition, medan deras kollegor som fanns i skolmiljö arbetade i en mer skolliknande tradition, trots i övrigt gemensamma målbeskrivningar och gemensam läroplan. Sammantaget menar Haug att omgivningens traditioner var en mycket starkt formande faktor. En intressant analys av de skilda traditionerna i förskola och skola finns också i Dahlberg och Lenz Taguchi (1994) som ursprungligen publicerades som en bilaga till det statliga betänkandet En barmogen skola (SOU 1994:45).

Förhållandevis utgör dock denna typ av mer generella, inte utvärderingsinriktade studier en försvinnande liten del av forskningen om samverkan inom skolans/skolbarnsomsorgens område. Vidgar vi däremot

begreppet samverkan till att gälla samverkan mellan olika kategorier av lärare och kulturmöten mellan olika lärarkulturer inom skolan finns en betydligt mer omfattande, framför allt engelskspråkig, forskning som främst tar sin utgångspunkt i de förändringar som skett i det engelska skolsystemet under de senaste decennierna. En central studie för mitt vidkommande i det här avseendet är Hargreaves fallstudie från 1986 av två "middle schools", en typ av skolor för 9-12 åringar som konstruerades som en brygga mellan "primary" och "secondary schools" och som också har lärare från dessa två relativt distinkta lärarkulturer. Även senare har Hargreaves (1991, 1998) behandlat lärarsamarbete, ur mera generella synvinklar, och gör därvidlag en distinktion mellan "påbjudet" och "frivilligt" samarbete ("contrived collegiality" och "collaborative work"). En annan arena för möten mellan lärarkulturer är inom den engelska "comprehensive school", den gemensamma skolform som successivt ersatt de tidigare formerna "grammar school" – med teoretisk inriktning – och "secondary modern" – med en mer yrkesinriktad utbildning. Ball (1981) tangerar frågan i sin studie av elevgruppering i "Beechside Comprehensive", men återkommer mer utförligt till den i ett senare arbete (1987), där fokus ligger på sammanslagningen av tre skolor, varav en är en "grammar school" och två "secondary modern", till en "comprehensive school". Ett tredje område inom det engelska skolsystemet studeras av Bourhis och Hill (1982) som undersöker förhållandet mellan lärare inom olika typer av högre utbildning: Universitetslärare och lärare vid "polytechnics" – en typ av högre utbildning av mera yrkesinriktad karaktär.

Det svenska skolsystemet har genomgått liknande förändringar med motsvarande kulturmöten – grundskolans tillkomst innebar möte mellan lärare ur en teoretisk ämneslärartradition från den gamla realskolan och lärare ur en klasslärartradition från folkskolan, det nya gymnasiet tillkomst mellan lärare i teoretiska och i yrkesinriktade ämnen. Trots detta har jag inte kunnat finna att detta genererat någon motsvarande svensk forskning specifikt runt dessa möten¹⁵.

¹⁵ I Lärarnas Tidning (nr 1, 1999) refereras dock ett pågående forskningsprojekt av Kerstin Skog-Östlin som innebär en historisk studie av läroverksläraren och folkskolläraren samt förhållandet dem emellan. Tre rapporter från detta projekt beräknas publiceras under våren –sommaren 1999.

En intressant parallell utanför de egentliga pedagogiska domänerna finns däremot inom ett område av företagsekonomisk organisationsforskning som behandlar företagskulturer, speciellt den del som koncentrerar sig på olika typer av sammanslagningar av två eller flera företag, med den ofta använda termen "mergers and acquisitions", eller på svenska "företagsuppköp och fusioner". (Alvesson & Berg, 1988, Alvesson, 1993, Cartwright & Cooper, 1992, Kleppestø, 1993). Ett uppenbart problem i min användning av kulturbegreppet är att mina beskrivningar av kultur dels hänförs till den studerade gruppen lärare/fritidspedagoger på de båda skolorna (arbetsplatskultur) men också lärare/fritidspedagoger i allmänhet (yrkeskultur). Begreppet organisationskultur som används i forskningen om företagskulturer är däremot mera tydligt avgränsat till ett företag, en organisation – men har också mera heterogena medlemmar med sinsemellan mycket olika yrken, från direktör till arbetare. Denna kulturella heterogenitet inom ett och samma företag tas upp av Cartwright och Cooper (1992) som trots det anser det rimligt att tala om en gemensam företagskultur, medan Kleppestø (1993) kritiserar de forskare som inte i tillräckligt hög grad uppmärksammar dessa inbördes skillnader inom respektive företag och menar att detta inverkar menligt på analysen av en sammanslagning eftersom ingen hänsyn tas till att följder och reaktioner kan variera mellan olika nivåer, individer och grupper inom de båda företagen.

Arfwedson och Lundman (1984) använder begreppet "skolkod" för det som, med ett annat språkbruk, skulle kunna betecknas som arbetsplatskultur eller organisationskultur, dvs den gemensamma kod eller kultur som uppstår och utformas på en bestämd arbetsplats eller inom en bestämd organisation eller företag. I Arfwedsons och Lundmans fall avser denna bestämda arbetsplats naturligtvis en skola och de finner att skolor skiljer sig åt i väsentliga avseenden trots att yrkesgrupperna är desamma. Berg (1995) påpekar att det han betecknar som "skolkultur" varierar mellan men också *inom* skolor. Det senare härleder han framför allt till de skilda historiska traditionerna för de olika yrkesgrupperna inom skolan. I den föreliggande studien behandlas variationer mellan skolor framför allt i de nionde och tionde kapitlen där de två studerade skolorna diskuteras i förhållande till varandra, framför allt i relation till de varierande uttryck för kulturella skillnader mellan yrkena som kan tänkas vara relaterade till

de skilda förhållanden som råder på respektive skola. I huvuddelen av min studie behandlas dock gruppen lärare och gruppen fritidspedagoger som två kollektiv, oavsett vilken av de två skolorna man arbetar på, med individuella skillnader inom respektive grupp, men med en för gruppen gemensam yrkeskultur. Mitt underliggande antagande är här att utbildning och yrkestraditioner inom detta område i stort utgör starkare sammanhållande band mellan individerna än vilken skola (=vilket företag) man arbetar på. Anställningsförhållanden och facklig organisation bidrar också till detta – en anställning är, både för lärare och fritidspedagoger, oftast knuten till kommunen eller kommundelen, inte till en viss bestämd skola eller institution. Särskilt under de första yrkesåren är det vanligt att man byter skola/institution ett flertal gånger innan man uppnått tillräcklig senioritet för en ”fast” placering. Fackligt sett ingår fritidspedagoger och lågstadielärare, liksom förskollärare sedan början av 90-talet i samma fackförbund men trots detta finns tydliga yrkesgrupperingar inom det gemensamma förbundet som t ex visas av de facktidsskrifter som överlevt sammanslagningen: Fritidspedagogen och Förskolläraren. Samtidigt är Lärarförbundet¹⁶ ett förhållandevis enhetligt förbund med avseende på vilka yrkesgrupper det organiserar – högskoleutbildade personer som sysslar med pedagogisk verksamhet och yrkesgrupperna är relativt få, men med många individer i varje grupp. Detta kan jämföras med stora fackförbund som Metall eller Kommunal som inom sig rymmer en lång rad olika yrken med mycket varierande bakgrund, utbildning och arbetsuppgifter. På ett givet företag innefattas trots det oftast inte alla anställda utan det finns dessutom flera andra, t ex TCO- och/eller SACO-förbund. Detta innebär att företaget, vid sidan av de skiljelinjer eller om man så vill, klassgränser, som av tradition finns mellan arbetare/tjänstemän/ företagsledning, utgör en tydlig kulturell enhet (som dock, som Kleppesto (1993) också understryker, inte nödvändigtvis behöver uppfattas enhetligt av samtliga undergrupper). Även en arbetare kan tänkas besvara frågan: ”Vad jobbar du med?” med ”Jag jobbar på Volvo” eller ”Jag är

¹⁶ Lärarförbundet är inte det enda fackförbundet på området, men fritidspedagoger och förskollärare samt majoriteten av lågstadielärarna tillhör detta förbund. Vissa lågstadielärare tillhör Lärarnas Riksförbund, som dock traditionellt sett framför allt har organiserat lärare på högre stadier, medan barnskötare tillhör Kommunalarbetarförbundet. Sammantaget innebär detta i praktiken att de allra flesta fackanslutna på en låg- och mellanstadieskola med samverkan tillhör samma fack (Lärarförbundet).

KAPITEL 2

SKF-are” lika väl som med ”Jag är svetsare” eller ”Jag är montör”. På samma fråga svarar en lärare eller fritidspedagog däremot inte, enligt min erfarenhet, i första hand: ”Jag jobbar på X-skolan” eller ”Jag arbetar inom skolan/barnomsorgen” utan just ”Jag är lärare/fritidspedagog”. Där företagsekonomerna talar om sammanslagning av företag måste jag därmed istället tala om sammanförande av yrkesgrupper, möte mellan yrkeskulturer, ett förhållande som ytterligare understryks av att ett par av lärarna kom nya till skolorna i samband med starten och att fritidspedagogkollektiven på båda de studerade skolorna inte ens existerade som separata enheter före samverkansstarten.

3. Metod

Forskningsstrategi: Ett etnografiskt angreppssätt

Som nybliven forskarstuderande fick jag lära mig i metodkurserna att man först formulerar sitt forskningsproblem, sen väljer den eller de forskningsmetoder som bäst gagnar en lösning av det valda problemet eller ger de mest uttömmande svaren på de ställda frågorna. Samtidigt är det som ny på forskningsfältet lätt att göra det motsatta, betrakta de existerande metoderna och formulera sitt problem med en snegling åt de metoder som av ett eller annat skäl tilltalar en mest. Framför allt tycks valet mellan kvantitativa och kvalitativa metoder vara en vattendelare: valet mellan det generella eller det unika, bredden eller djupet. Men mitt problem var snarast att jag inte bara var intresserad av det specifika fallet utan också hade ambitionen att på en mera generell nivå förstå samarbetsituationen ur ett yrkeskulturellt perspektiv och därigenom, ur min praktikersynvinkel, kunna i någon mån bidra till utvecklingen av praktiken på området.

En väsentlig faktor i valet av forskningsmetod blev för min del den tredje av de i inledningen ställda frågorna; den som rör hur kulturtillhörigheten påverkar de konkreta samarbetsituationerna. Det tycktes mig som en självklar slutsats, till dels på grundval av min egen praktiska bakgrund, att jag för att förstå dessa situationer också måste konkret studera dem, observera dem. Kultur uttrycks inte enbart eller kanske inte ens huvudsakligen i ord och medvetna utsagor utan också i handlingar. Men handlingar, egna och andras, står inte heller isolerade, som absoluta entydiga enheter med bestämda innebörder utan tolkas, medvetet eller omedvetet, av de personer som utför dem eller iakttar dem. Ett etnografiskt angreppssätt erbjöd en möjlighet att både studera faktiska samarbetsituationer och de ingående aktörernas tolkning av desamma. Detta val av angreppssätt styrdes därmed av vad Larsson (1994) betecknar som "intern logik" – dvs ett

försök att uppnå ett sammanhang och en harmoni mellan ”forskningsfråga, antaganden om forskning och det studerade fenomenets natur, datainsamlingen samt analystekniken” (s 170).

Termen etnografi kan i vid mening sägas beteckna en forskningsmetod eller kanske snarare en uppsättning metoder för att utforska mänskliga relationer på det samhällsvetenskapliga området. Den klassiska och mest karaktäristiska formen innebär att forskaren själv, antingen öppet eller utan att avslöja sina avsikter, deltar i den miljö och i det dagliga liv där människor befinner sig. Forskaren observerar händelseförlopp och miljöer, lyssnar till samtal och berättelser, ställer frågor:

...in fact, collecting whatever data are available to throw light on the issues that are the focus of the research. (Hammersley & Atkinson, 1995, s 1)

Etnografien har, påpekar Hammersley och Atkinson, en stor likhet med människors vardagliga sätt att förstå sig på sin omvärld. Detta förhållande har setts både som ett grundläggande problem och en styrka. Problemet har framför allt inneburit ett ifrågasättande av metodens vetenskapliga giltighet, i ljuset av ett vetenskapligt ideal hämtat främst från naturvetenskapen. Det positivistiska vetenskapsidealet har det kontrollerade experimentet med väldefinierade variabler som utgångspunkt och eftersträvar att identifiera relationer mellan dessa variabler för att uppnå förklaringar av fenomen som i sin tur är statistiskt generaliserbara till en större population. Hypoteser kan prövas och bekräftas, eller åtminstone förkastas. Detta ideal har i sin tur ifrågasatts av andra inom det samhällsvetenskapliga området som ser en motsättning mellan de strikt naturvetenskapliga metoderna och den sociala världens komplicerade och sammansatta karaktär. Olika typer av kvalitativa metoder har erbjudit alternativ. ”Naturalism” har uppfattats som en motsatt ytterlighet till positivismen (Hammersley & Atkinson, 1995). Inom naturalismen är idealet istället att världen ska studeras i sitt ”naturliga tillstånd”, med etnografiska metoder, främst observationer i den levda vardagen. En grundtes är att den positivistiska modellen för mänskligt handlande, stimulus-respons, förkastas och ersätts med uppfattningen att människor inte handlar som en följd av yttre stimuli utan tolkar och omtolkar stimuli och utvecklar sitt handlande på grundval av dessa tolkningar. Detta betyder i sin tur att samma fysiska fenomen kan betyda olika saker för olika personer och till och

med olika saker för en och samma person vid olika tillfällen. Men både positivismen och naturalismen lider, enligt Hammersley och Atkinson, av en och samma svaghet: att båda förutsätter att sociala fenomen existerar helt oberoende av forskaren och att forskaren kan och bör stå utanför och förhålla sig neutral till de fenomen han/hon utforskar. Detta är inte möjligt, menar de, eftersom forskaren otvivelaktigt är en del av den utforskade världen och "...there is no way in which we can escape the social world in order to study it" (s 17).

Det betyder istället att forskaren måste använda sin förmåga att reflektera över sin roll i den sociala värld han/hon studerar och även systematiskt använda sig av sitt deltagande i den för att ge en fullödig tolkning av det studerade fenomenet. Burgess (1984) tar upp forskarens närvaro i den studerade miljön som en viktig fråga för reflektion när det gäller validiteten av de data som genereras: I vad mån påverkas skeendet och vad innebär detta? Detta förhållningssätt sammanfattar Hammersley och Atkinson (1995) i begreppet "reflexivity". Ehn och Klein (1994) definierar reflexivitet som forskarens "tänkandet om sitt eget tänkande" och också Woods (1996) understryker forskarens personliga involvering i forskningsprocessen och menar att det främsta forskningsinstrumentet utgörs av forskaren själv.

Forskningsprocessen

En etnografisk forskningsansats handlar, enligt mitt sätt att se det, på sitt sätt lika mycket om "hypotestestning" som en strikt upplagd kvantitativ studie. Men en etnografisk studie tar enligt Hammersley och Atkinson (1995) sin utgångspunkt i Blumers (1969) "sensitizing concepts" snarare än i kvantitativ forsknings strängt definierade operationella begrepp. Vad är då dessa "spårhundsbegrepp"¹⁷ annat än en form av löst konstruerade hypoteser, antaganden, idéer av någon beskaffenhet? Skillnaden ligger inte i vad de är eller benämns utan i hur de används: Processen går inte ut på att anta eller förkasta hypoteserna som helhet utan på att förändra, förfina och fördjupa (och naturligtvis också i vissa fall, förkasta) ursprungshypoteserna. Som etnografisk forskare går jag in i mitt forskningsproblem med en rad antaganden om problemets beskaffenhet, anta-

¹⁷ Svensk term för "sensitizing concepts", föreslagen av Starrin et al (1991).

ganden som det är viktigt att i möjligaste mån medvetandegöra. Men hur utvecklas då dessa spårhundsbegrepp?

För mig har vissa observerade situationer, ibland omedelbart, ibland långt senare, framstått som centrala och signifikanta. Oftast har det varit sådana då minst en ur vardera yrkesgruppen varit närvarande. En tanke har väckts, en idé, en plötslig insikt som gett mig en trådända att nysta i, en testsituation att pröva i en mängd variationer. Dels har detta inneburit att jag letat i redan insamlade data och funnit incidenter som bekräftat eller modifierat ursprungstanken, dels har jag aktivt sökt upp nya, i något avseende likartade situationer. I det här skedet startar något som kan liknas vid en (kvasi)experimentserie: Kvarstår mönstret mellan de två personerna i liknande situationer, i annorlunda situationer, t ex. både i och utanför klassrummet, på fritidshemmet? Kvarstår mönstret om personerna byts ut mot andra, om samma förutsättningar gäller, dvs minst en ur vardera yrkesgruppen? Vad händer i liknande situationer om båda är ur samma yrkesgrupp? Kan jag hitta samma mönster på den andra skolan eller ser det annorlunda ut där och i vilka avseenden? I nästa steg (i realiteten är detta en parallell process) prövas idén mot andra datakällor, t ex aktörernas egna utsagor i formella intervjuer och i mera informella sammanhang, barnintervjuer eller skriftliga källor som målbeskrivningar, verksamhetsredogörelser och föräldrabrev. I några fall har jag också kompletterat med mera kvantifierbara data, som skattningsscheman och strukturerade observationsprotokoll.

Förfaringssättet är det gängse inom etnografiska studier och kan sammanfattas med termen ”triangulering” (se t ex Burgess, 1984, Hammersley & Atkinson, 1995, Larsson, 1994). Poängen är dock att hela denna process kan betraktas som en ständigt pågående validering av en framväxande analys av interaktionsmönster. Samtidigt är det en form av generalisering då det individuella sorterar ut från det gemensamma, dvs det som kan tänkas hänföras till de skilda kulturerna.

Kulturanalys

En särskild komplikation uppstår då man i en fallstudie studerar flera kulturer genom att hämta data från en rad enskilda individer. I vad mån är dessa individers handlande och tänkande ett uttryck för deras respek-

tive yrkeskultur, i vad mån kan detta hänföras till deras gemensamma arbetsplatskultur och i vad mån handlar det om rent individuella skillnader? Det blir därför nödvändigt att beskriva och analysera det generella (dvs de olika kulturerna) inom det konkreta fallet, eftersom man med uttrycket kultur måste avse det som i någon mån delas av olika personer ur en och samma grupp, inte det som är unikt och specifikt för en enskilda individ. Konkret innebär detta att jag, med ett etnografiskt arbetssätt, studerar inte bara en rad individer i en viss bestämd kontext, utan också att jag ser dessa individer och samspelet dem emellan mot bakgrund av de två delvis skilda yrkeskulturer de tillhör. Detta betyder i sin tur att studien hela tiden rör sig på två plan: Den konkreta vardagen där de enskilda individerna existerar, arbetar och samspelar och de mera övergripande kulturer som dessa individer som yrkespersoner ingår i. Ett centralt begrepp blir därmed *kulturanalys*.

Man har under årens lopp frågat mig om hur jag verkligen tror mig kunna säga något om "hur lärare är" och "hur fritidspedagoger är", om inte alla i grunden är individer som är sinsemellan olika. Man kan tänka sig en liknelse med vatten som strömmar fram över en stenig botten. Ytan är ständigt skiftande, i varje sekund bildas olika mönster och virvlar. Men sitter du tillräckligt länge och betraktar det strömmande vattnet återkommer vissa mönster, vissa kombinationer, trots att det framströmmande vattnet i varje ögonblick är nytt. De återkommande mönstren beror på den icke synliga, men under ytan befintliga botten. Flyttar du dig till en annan del av bäcken kommer mönstren att vara likartade, men uppträder dock med en viss regelbundenhet i andra kombinationer, eftersom botten ser annorlunda ut. Min uppgift blir då att beskriva denna "botten", kulturen/kulturerna, men också de föränderliga mönster av tanke och handling som avtecknas och formas mot bakgrund av den underliggande kulturen.

Det finns dock alltid en fara för renodling och övertemativering i beskrivningar av kulturer som enhetliga sammanhängande helheter. (Shweder, 1984) Särskilt kan detta tänkas ske i en framställning som min där det sker en direkt jämförelse mellan två kulturer. På många sätt är dessa två yrkeskulturer lika varandra – eventuellt är det till och med så att likheterna är fler än skillnaderna.

Shweder refererar en diskussion mellan två socialantropologer och kulturteoretiker, Paul Key och Clifford Geertz. Key ifrågasätter just enhetligheten i kulturbeskrivningar, en företeelse som han menar uppstått genom det sätt på vilket forskning på detta område redovisas, i form av avhandlingar som ska utgöra ett sammanhängande helt. Är det inte istället snarare så att alla kulturer innehåller likartade element, frågar sig Key och exemplifierar sitt resonemang med begreppet "tid". Tidsbegreppet finns i tre basvarianter inom antropologin: Vår västerländska moderna lineära tidsuppfattning om tid som en väg från då till nu mot framtiden. Den kinesiska lineära: att framtiden är bakom oss och det förgångna framför, där bilden av tiden är att stå på en perrong vänd mot det framrusande tåget, "tiden", som passerar och försvinner bakom oss. Den cirkulära tidsuppfattningen som återfinns i framför allt förindustriella samhällen och kulturer: att tiden går runt, rullar med årstider etc.

I studier av kulturer slås det fast att en kultur har den ena eller andra tidsuppfattningen. Samtidigt är det så att alla tre av dessa föreställningar finns i det engelska (och svenska) språket: vi talar om framåt och bakåt i tiden, vi går mot framtiden, men vi säger också "föregående dag", "efterföljande år", kalendern upprepas gång på gång, etc. Geertz svarar att det är möjligt att övertematisera, liksom att undertematisera. Det viktiga är inte vad tid "är", utan hur den används och uppfattas som central symbol i en kultur. Även i "cirkulära" kulturer dör människor lineärt! Alla har förmodligen element av allt menar han, och fortsätter:

There is a trivial sense in which everybody's got everything, but there is a real sense in which it's different here from there, and anthropologists are quite interested in describing these differences and finding what system they can. (s 19)

Studiet av två kulturers förhållande till varandra är på sitt sätt ett specialfall när det gäller kulturanalys. En komparativ kulturstudie innebär att två eller flera kulturer jämförs med varandra. I en mening innebär den föreliggande studien just detta. Men avsikten är inte i första hand att kartlägga och beskriva de två kulturerna i sin helhet och sedan jämföra dessa som två separata enheter, utan *snarare ett studium av de dynamiska förhållanden som råder och förändras när de två kulturerna möts*. Jämförelsen mellan två kulturer kan då för min del sägas innebära, inte en fullständig beskrivning av de två kulturerna, utan snarare ett försök att kartlägga, systematisera och beskriva *skärningsfältet* mellan de två, de punkter där de två kultur-

na *inte* sammanfaller eller liknar varandra – och de konsekvenser för samverkan som följer av dessa skillnader. Fokus blir då i första hand gränslandet dem emellan och hur de tecknar sig mot bakgrund av varandra. Andra drag torde ha framträtt om de istället mött andra yrkesgrupper.

Ett annat problem i kulturanalys handlar om hur man urskiljer det individuella från det gemensamma – och är det överhuvudtaget möjligt att tala om en gemensam kultur med tanke på de stora individuella variationer som står att finna i vilken grupp man än väljer att betrakta? LeVine (1984) menar att etnografen anser sig ha att göra med kollektiva, supraindividuelle fenomen. Kultur innebär då en konsensus på en rad områden vad det gäller mening och innebörder – en konsensus som LeVine liknar vid den konsensus som råder om ett språk inom ett språkområde. Tal är individuellt, alla talar lite olika men förstår ändå varandra. Man är också i stor utsträckning överens om uttal och grammatik, till den grad att en lingvist inte behöver undersöka samtliga som talar språket utan kan dra slutsatser om språkets regler från ett litet urval människor:

This redundancy of rules in a speech-community is theoretically significant in illustrating how language functions as social communication; it is methodologically significant in permitting a mode of systematic inquiry distinct from the sample survey. (s 68)

Det samma gäller, menar LeVine för kultur i allmänhet – språket ingår som en del i kulturen. Det finns en konsensus angående verbala och icke-verbala symbolers innebörd i en given grupp människor. Trots stora individuella variationer i tänkesätt, känslor och agerande förutsätter all kommunikation att det finns gemensamma tolkningar av de symboler som brukas, lika väl som den förutsätter gemensamt accepterade regler för språket. Man kan över huvud taget inte tänka sig mänsklig kommunikation av något slag utan någorlunda gemensamma innebörder av alla typer av symboler, vare sig det gäller handlingar, materiella ting eller verbala utsagor.

Men det finns också inom kulturforskning en diskussion angående individens förhållande till kulturen, som Kruger och Tomasello (1996) beskriver i termer av en sociologisk respektive en psykologisk inriktning. Den sociologiska inriktningen fokuserar den övergripande kulturen och ser individen i första hand som en del av denna, medan den psykologiska

främst studerar individens utveckling, men med betydligt större vikt lagd vid den kulturella kontexten än i mera traditionell utvecklingspsykologi. Trots att jag valt att i viss utsträckning studera individers olika agerande och tänkande, hör den föreliggande studien snarare hemma inom den förstnämnda inriktningen, den sociologiska. En kulturpsykologisk inriktning skulle i det här sammanhanget innebära ett studium av hur individen inlemmas i och införlivar en viss yrkeskultur, medan mitt syfte är att studera hur två kulturer förhåller sig till varandra, där kulturmötet representeras av mötet mellan individer tillhörande den ena eller andra kulturen. Samtidigt innebär min utgångspunkt i den symboliska interaktionismen att jag inte ser kulturerna som överordnade och styrande när det gäller individernas handlande utan som en mycket viktig del i förståelsen av det som Mead betecknar som "social handling" (social act) och Blumer som "gemensamt handlande" (joint action), dvs de handlingsätt som utvecklas mellan människor i en grupp.

Däremot är kulturstudiet viktigt för förståelsen av gruppens handlande och deras gemensamma innebörder. Också stora och komplexa nätverk består av individer som på sina olika positioner agerar utifrån de innebörder och definitioner de har – systemet har inte ett eget liv. Gemensamma handlingsformer uppstår inte ur tomma intet utan kan endast förstås i samband med tidigare former (Blumer, 1969). Det följande historiska kapitlet (kap. 4) behandlar min tolkning av en del av dessa "historiska länkar", som avser att fördjupa förståelsen av aktörerna i det studerade fallet både med avseende på deras tolkningar av situationer och på innebörden av deras handlingar.

Men för att återvända till den inledande liknelsen med bäcken så är alltså kulturen den botten mot vilken de olika yrkesgruppernas mönster skapas och framträder. Här börjar dock liknelsen halta betänkligt eftersom den förutsätter att "kultur" är något som existerar a priori, som bara finns där att upptäcka för den som tittar tillräckligt noga. Snarare är det väl så att vad man ser beror i samma mån på med vilka glasögon, med vilka föreställningar, idéer och framför allt, utifrån vilka teoretiska perspektiv man betraktar "verkligheten". För att "läsa" botten, kulturen, krävs teoretiska redskap och den framväxande bilden måste prövas inte bara empiriskt utan också teoretiskt i analysen. "Data" är inte neutrala i den mening att

de obetingat betyder samma sak för varje betraktare, utan de tolkas och förstås:

This implies that the validity of scientific claims is always relative to the paradigm within which they are judged; they are never simply a reflection of some independent domain of reality. (Hammersley & Atkinson s 12)

Dataproduktion – urval och genomförande

Val av fall

Studien omfattar två skolor som följts under tre terminer. I den följande diskussionen angående urvalet av dessa skolor bör man hålla i minnet att generaliserbarhet inte är ett självklart begrepp i detta sammanhang. En fallstudie beskriver just ett (eller som här, två) av en enormt stor mängd av tänkbara exempel. Styrkan i fallstudien ligger inte i första hand i fallens representativitet utan snarare tvärtom, i möjligheten att i detalj tränga in i det unika fallet och därigenom fånga in mera av den komplexa verkligheten. Att välja ”representativa” skolor handlar här snarast om en ambition att försöka fånga in det som på ett mera ytligt plan framstår som ”typiskt” för olika former av samverkan. Det är inte heller i detta sammanhang entydigt vad det är som utgör ”fallet” i sig. Man kan hävda att varje skola utgör ett fall, men det är också möjligt att se de båda skolorna som ett fall, rörande kulturmöten mellan två yrkeskulturer, lågstadielärarens och fritidspedagogens, som studeras på två platser med organisatoriskt delvis skilda förutsättningar. Det är snarast den senare tolkningen som gäller för denna studie. I den kommande analysen av respektive yrkesgrupps syn på sin egen och samarbetspartnerns kompetens ses yrkesgrupperna som enheter, oberoende av vilken skola de arbetar på. När det gäller de konkreta mötena mellan yrkesgrupperna analyseras och diskuteras visserligen utfallet på de enskilda skolorna, men som exempel på samma övergripande fenomen – som tar sig olika uttryck beroende på de skilda faktiska betingelserna.

Valet av skolor gjordes med utgångspunkt från huvudsakligen tre kriterier:

1. De två skolorna skulle representera olika grader av integrering mellan skola och fritidshem.

2. Skolornas samverkan skulle vara ett led i den ordinarie verksamheten, inte en försöksverksamhet med särskilt tilldelade medel och resurser.
3. Verksamheten skulle vara i ett startskede vid tiden för studiens inledning.

Att jag valde att studera två skolor istället för en motiverades ursprungligen av tanken att graden av samverkan och formerna för denna påverkar utfallet. Det finns även en representativitetstanke i bakgrunden: de två valda skolorna är representativa för två mycket vanligt förekommande former som är på väg att införas runt om i landet, dvs att 1. Fritidshemmen flyttas in i skolorna från att ha varit fristående eller att 2. En total lokalintegration mellan skola och fritidshem sker.

En liknande representativitetstanke ligger bakom kriterium nr 2: Försöksverksamhet med samverkan och utvärderingar av dessa har funnits under mer än femton år, men vi är nu på väg in i ett skede där samverkan allt oftare är en uppifrån påbjuden företeelse, med eller mot de inblandade parternas egen vilja. Det är rimligt att anta att utfallet påverkas av om parterna aktivt önskar och själv utformar en samverkan eller om man bara delvis eller inte alls kan påverka vare sig införande eller utformning av densamma.

Men två skolor ger också möjligheter till jämförelser som är viktiga ur analysynpunkt. Kulturer skapas inte enbart av grupper med samma yrkestillhörighet. På en arbetsplats som delas av ett antal personer uppstår också en lokal arbetsplatskultur, om man med kultur här menar ett i vissa avseenden gemensamt system av värderingar, antaganden och förhållningsätt. Detta system, denna kultur, påverkas bland annat av arbetsförhållanden, allmänna arbetsvillkor, typ av arbetsledning, sammansättning av personalgruppen, möjligheter att påverka osv. Arbetsplatskulturen kan därmed till vissa delar vara gemensam mellan yrkesgrupperna på en och samma arbetsplats och skilja dem från en liknande grupp individer på en annan arbetsplats. Om däremot de funna kulturella mönstren i förhållandet mellan yrkesgrupperna består oavsett arbetsplats, kan trovärdigheten i analysen av generella drag stärkas.

Det tredje urvalskriteriet finns med framför allt av forskningsmässiga skäl. Under de inledande skedena av samarbetet är processen att "förhandla"

sig fram till positioner i det inbördes förhållandet mellan yrkesgrupperna som mest synligt, innan fasta rutiner har etablerats. Ur ett mikropolitiskt perspektiv är det viktigt att studera perioder av förändring, eftersom dessa gör processer synliga genom att bryta upp existerande mönster i de sociala relationerna och orsaka ”kriser” som i sin tur leder till omgrupperingar och omdefinitioner av situationer (Ball, 1987, Ball & Bowe, 1991). Inom den etnografiska traditionen finns också en inriktning som benämns ”initial encounters” (Benyon, 1985, Larsson, 1990). Dessa inledande möten, i pedagogisk forskning oftast mellan elev och lärare eller mellan elev och skola (Gustafsson, 1998 manus), ger möjlighet att studera hur interaktionsmönster och tolkningar byggs upp och etableras. Gustafsson diskuterar risker med ansatsen – att studien stannar vid episodiska möten mellan parterna, vad han kallar ”postmoderna stillbilder”. För att undgå detta, menar Gustafsson, bör dessa möten studeras i förhållande till den fortsatta processen över tid. Studiet av ”initial encounters” kan då användas för att utveckla, med Blumers (1969) terminologi, ”sensitizing concepts” för den fortsatta studien. Det är i denna senare mening jag använt mig av begreppet. Dessutom bör påpekas att i den föreliggande studien kan dessa möten ses både som möten mellan enskilda individer ur respektive yrkesgrupp och som mötet mellan yrkesgrupperna i en organisationsförändring.

Frågan om valet av en eller två (eller flera) skolor i en fallstudie är inte helt enkel. Hargreaves (1986) påpekar i sin studie av engelska *middle schools* att det vanligaste är att man i denna typ av studier håller sig till en skola. Skälet till att han själv valt att studera två skolor är att analysen fördjupas i studiet av skillnader och likheter mellan skolorna samtidigt som orsakerna till dessa analyseras. I viss mån skulle man kunna betrakta det som en fråga om bredd kontra djup – en studie av en skola ger större djup medan två eller flera stärker generaliserbarheten genom de möjligheter till jämförelser som erbjuds. I den ideala världen vill man helst kunna tillgodose alla aspekter – men vi lever inte där. Även Ball hade ursprungligen idén om en komparativ studie inför det som kom att bli hans i etnografiska sammanhang ofta citerade studie av Beachside Comprehensive från 1981. I en senare artikel (Ball, 1984) berättar han om det pragmatiska val han gjorde i ett relativt tidigt skede. Han hade då redan

vidtagit steg för att genomföra sin studie på två skolor, men ändrade sina planer:

However, it took only two or three visits to Beachside for me to realise that two full-scale, long-term ethnographies of large schools more than forty miles apart were beyond the capacities of a single research student. I decided, therefore, with the approval of my supervisor to concentrate on Beachside exclusively. (s 70)

Valet mellan ett eller flera fall att studera sker alltså någonstans i skärningspunkten mellan syfte och inriktning av studien och faktorer som tid, geografisk tillgänglighet etc. För min egen del var det förhållande som berörs i det första urvalskriteriet ovan det avgörande för mitt beslut att studera två skolor snarare än en, eftersom jag bedömde denna skillnad som både karaktäristisk och fundamental och därför av principiellt intresse. Så här i efterhand är jag – utan att för den skull tycka att jag gjorde ett felaktigt val – inte lika övertygad om att det var det enda tänkbara.

Utöver dessa grundläggande kriterier var det nödvändigt att i valet av skolor problematisera en rad övriga aspekter som är viktiga ur både validerings- och generaliserbarhetsynpunkt. Beroende på dessa val ger materialet vissa bestämda möjligheter men saknar andra sådana. Likheter skolorna emellan ökar den inbördes jämförbarheten på vissa bestämda områden men utesluter i samma mån analys av andra faktorer som säkerligen också har stor betydelse för resultatet. Man skulle även kunna hävda att kulturella mönster och skillnader i samspelet mellan de två yrkesgrupperna som består trots maximala olikheter mellan fallen har högre validitet och allmängiltighet. Som vanligt är det fråga om ett val mellan gungor och karusell. Varje sådant val innebär en renodling av vissa aspekter på bekostnad av andra. Utgångspunkten vid dessa val måste därför vara studiens huvudsyfte och valen som sådana bör relateras till detta syfte, dvs att i relevanta aspekter maximera olikheter, samtidigt som andra minimeras (jfr Glaser och Strauss, 1967).

Men också valet av fall att studera styrs i sanningens namn inte enbart av en rad teoretiska överväganden – eller som Hammersley och Atkinson (1995) uttrycker det:

The role of pragmatic considerations must not be underestimated in the choice of a setting. (s 38)

Det finns, menar Hammersley och Atkinson, oftast ett stort antal möjliga fall med utgångspunkt från de grundläggande kriterier som uppställts. Det faktiska val som görs påverkas av tillgänglighet, reseavstånd, personliga kontakter, etc. Liknande kommentarer är mycket vanliga bland etnografer (se t ex Ball, 1984, Hargreaves, 1986, Pilhammar, 1991, Beach, 1995). Så var också fallet för mig – de val jag gjorde träffades med utgångspunkt från min kännedom om förhållanden på det här området (kriterium nr 2) när det gällde kommuner inom rimligt reseavstånd från min bostadsort. Jag valde ut två kommuner där man tillämpade olika grader av integrering (kriterium nr 1) och via kontakter med den centrala administrationen fick jag veta på vilka skolor man nästa hösttermin skulle starta ny eller förändrad verksamhet (kriterium nr 3).

Den väg jag valt, att studera två i många avseenden snarlika skolor, ger möjligheter till analyser ur fler delaspekter men med mer begränsad överförbarhet till olika typer av skolor. Vissa av skillnaderna ger, mot bakgrund av de stora likheterna, möjligheter att göra jämförande analyser, t ex detaljstyrda former för samverkan gentemot större egenpåverkan, lärare och fritidspedagoger med tidigare erfarenhet av samverkan gentemot dem som saknar sådan erfarenhet, arbetsledning med bakgrund från skolområdet respektive bakgrund från förskoleområdet eller eventuella effekter av lokalintegration av verksamheterna.

Naturligtvis hade det varit möjligt att istället för att välja två snarlika skolor tvärtom maximera olikheterna mellan de två. I det fallet kan man tänka sig att endast några få basala strukturer skulle framträda, men dessa skulle å andra sidan med betydligt större tyngd kunna förväntas gälla skolor i allmänhet. Risken är bara om exemplen blir alltför olika att det blir svårare för att inte säga omöjligt att reda ut vad som influerar vad. Låt oss exempelvis anta att den ena skolan haft en äldre rektor, manlig, med mycket lång erfarenhet och med skolbakgrund och den andra en yngre, kvinnlig nyanställd rektor med förskolebakgrund. Säkert skulle det finnas skillnader i dessa två personers sätt att leda sina respektive skolor. Men det vore betydligt mera komplicerat att relatera dessa skillnader till studiens huvudfokus, yrkeskulturer, om man dessutom måste beakta skillnader i kön, ålder och erfarenhet av rektorsarbetet.

En faktor som ”valts bort” är den sociala sammansättningen inom skolornas upptagningsområden. Det är exempelvis tänkbart att vissa delar av fritidspedagogers yrkeskompetens på det sociala området skulle framträda tydligare i ett sk ”tyngre” bostadsområde. En möjlighet skulle därför kunna vara att välja två skolor i olika typer av bostadsområden, att maximera olikheterna för att belysa skilda aspekter av just fritidspedagogens kompetens. Att däremot, som i mitt fall, välja två skolor med relativt homogen och likartad social bakgrund innebär att i stor utsträckning ”välja bort” denna möjlighet, för att istället framhäva andra.

Det empiriska materialet

Det empiriska materialet kan sammanfattas under sex huvudrubriker:

1. Deltagande observationsdata (Observationer, samtal, informella intervjuer)
2. (Formella) intervjuer, 34 st
3. Barnintervjuer 27 st.
4. Övrigt material
5. Material insamlat i samband med studiedagar
6. Historiskt material

I det följande ges en beskrivning av tillvägagångssätt och överväganden runt dataproduktionen, främst vad det gäller de tre första kategorierna av data.

1. Deltagande observationsdata

Det mest grundläggande datamaterialet för studien består i observationsdata insamlat via deltagande observation, från två skolor, Hagmarksskolan och Nyatorpsskolan¹⁸, under en period av tre terminer. I genomsnitt besökte jag var och en av skolorna två gånger per vecka, något oftare under de två första terminerna, något mera sällan under den sista. Observationsanteckningarna täcker en vid variation av olika situationer av det dagliga livet på de två studerade skolorna. Jag strävade efter att dokumentera så många olika situationer som möjligt, där en eller flera av de

¹⁸ Namnen på skolorna liksom på alla i studien ingående personer är fingerade – se vidare avsnittet Etiska överväganden nedan i detta kapitel. För en närmare beskrivning av skolorna, se kap 5.

studerade yrkesgrupperna ingick som ett led i sitt arbete. En stor del av observationerna härrör naturligt nog från olika undervisningssituationer, i och utanför klassrummen, i fritidshemmens lokaler, etc. Men jag följde också planeringar, studiedagar, personalmöten, föräldramöten, raster, dvs en rad tillfällen då de vuxna agerar och interagerar i sina yrkesroller utöver det direkta undervisnings- eller barnarbetet.

Innehåll, omfång och utformning av observationsanteckningarna varierar avsevärt både över tid och beroende på aktuell miljö och situation. Grunden har dock varit att jag använt mig av ”papper-och-penna”- anteckningar, utan några tekniska hjälpmedel som bandspelare eller videokamera. Skälen till att välja denna form var flera.

Det finns visserligen ett påtagligt problem i att hinna notera ett komplext händelseförlopp genom att anteckna – men det ger samtidigt möjlighet att välja vissa situationer och välja bort andra, att koncentrera observationerna till det som av ett eller annat skäl av mig som observatör bedöms som väsentligt eller intressant. En bandspelare kan inte välja ut en eller ett par enskilda personer ur en grupp, en videokamera kan inte fånga in flera samtidiga skeenden på olika håll i ett rum, men genererar trots det snabbt mycket stora mängder av osorterade data. I miljöer där många människor är närvarande – t ex i ett klassrum – är det tekniskt svårt både att uppnå tillräcklig flexibilitet och acceptabla ljudupptagningar. Dessutom finns hos många (de flesta?) människor en viss benägenhet att besväras och hämmas av teknisk apparatur, även om man med tiden tenderar att vänja sig. Till detta kommer att ju öppnare syftet med en studie är, ju större är behovet av flexibilitet i dataproduktionen – och omvänt, ju mera klart definierat och avgränsat det undersökta fenomenet är, ju lättare är det rimligtvis att använda sig av teknisk apparatur. En annan faktor av forskningsmässig betydelse är att observatören, till skillnad från den tekniska apparaten har förmågan att minnas, dvs kan notera i efterhand vad som föregått, t ex inledningen av ett samtal eller en händelse som från början inte föreföll vara av något större intresse, men som efter en stund visar sig vara väsentlig.

Anteckningarna omfattar såväl beskrivningar av miljöer, situationer, handlingssekvenser som verbala utsagor. Grovt sett kan observationerna delas i två perioder, med avseenden på den typ av företeelser som note-

rats. Under den första perioden som omfattar en stor del av den första terminen är observationerna relativt osorterade och mycket brett hållna. Jag eftersträvade att dokumentera en vid variation av olika situationer och miljöer, både för att mera ingående lära känna de två skolorna och för att få en överblick över verksamheten. Redan under denna tid gjorde jag dock vissa avgränsningar av vilka delar av de båda skolornas verksamhet jag inkluderade. Eftersom huvudsidan var samverkan mellan lågstadielärare och fritidspedagoger utslöt jag i stort sett mellanstadiet på båda skolorna. Inte heller på förskoleavdelningar gjorde jag mer än enstaka observationer, med undantag för sexårsverksamheten som jag ägnade en del tid, särskilt på Nyatorpsskolan, där denna verksamhet hade lokaler i nära anslutning till skola/fritidshem och där en viss samverkan inleddes efter hand. Jag ägnade mig inte heller i någon större utsträckning åt de "kringverksamheter" där andra personalkategorier deltar, verksamheter som exempelvis administration, elevvård, lokalvård, dvs yrkesgrupper som kurator, skolsköterska, vaktmästare, psykolog, kökspersonal, kontorspersonal, skolvård etc. Ball (1984) beskriver det inledande skedet av sina observationer av Beachside Comprehensive på liknande sätt. Efter en avgränsning, med hänsyn till sin problemställning, som innebar att han koncentrerade sig på de teoretiska ämnena och undervisningen i dessa, observerade han, utan något bestämt system, så många olika lektioner han kunde:

I asked to observe almost anyone I came into contact with, quite haphazardly. I wanted to find out as much as I could about the school, the pupils and the teachers, in the shortest possible time. I wanted to get "a feel" for the place. I wrote down anything that came into mind while I observed in lessons and elsewhere, talked to teachers or pupils, or listened while others talked. Much of this did not at the time make much sense to me and I certainly did not know how much of it was to be of relevance to what I would eventually write about the school. (s 77)

Avsikten med denna inledande period är, enligt Ball, inte i första hand att samla relevanta data, utan snarare att upptäcka vilken typ av data som är relevanta, en orienteringsperiod som utmärks av förändringar i riktning, fokus och omfattning när det gäller studiens syfte.

För mig innebar detta att observationerna under den andra perioden, från slutet av första terminen och framåt, blev mera selektiva och främst inriktade på en rad situationer som jag med hjälp av den framväxande ana-

lysen av dittills gjorda observationer bedömde som särskilt intressanta. Strategin kan ses som en form av det som Glaser och Strauss (1967) betecknar som "theoretical sampling", att studera en central företeelse med största möjliga variation av förutsättningar. Hammersley och Atkinson (1995) liksom Burgess (1984) identifierar tre huvudsakliga dimensioner för denna variation: Tid, personer och kontext. I konkreta termer betydde detta att jag sökte situationer, både i och utanför barngrupperna, där mer än en vuxen var närvarande, oavsett om dessa tillhörde samma eller olika yrkesgrupper och följde samtidigt förändringar över tid.

2. Intervjodata

Att observera som deltagande observatör innebär inte enbart att registrera och notera händelser och samtal "så som de är", utan också att i olika situationer ställa frågor och samtala med de studerade personerna för att i någon mån fånga in det som inte är möjligt att observera – dvs att få tillgång till individernas egna tolkningar och tänkande i konkreta sammanhang. I någon mening är varje sådan fråga en form av intervju, i det att denna typ av frågor inte ingår i det "normala" beteendet i situationen här-och-nu, exempelvis kollegor emellan, utan görs av forskaren i ett bestämt syfte. Ball (1984) pekar på de skiftande typer av data som samlas under rubriken "intervju" och menar att det som i hans publicerade studie (Ball, 1981) betecknas som "intervju" inte enbart handlar om citat ur mera formella bandade intervjuer utan lika gärna kan handla om mer eller mindre ordgrannt nedskrivna citat från betydligt mer informella samtal. I denna mening innehåller observationsanteckningarna därmed en stor del intervjumaterial, dvs från alla de tillfällen då jag ställt frågor eller inlett samtal runt konkreta observerade händelser eller företeelser.

Men jag gjorde också bandade intervjuer i mera formell mening med samtliga lärare (lågstadielärare, speciallärare), fritidspedagoger, förskollärare, barnskötare och rektorer som var direkt involverade i samverkan under någon av de tre terminerna som observationerna omfattade (8 fritidspedagoger, 16 lågstadielärare, 3 förskollärare, 2 barnskötare och 2 rektorer). Dessutom intervjuades föreståndare och fritidspedagoger vid det fritidshem som låg inom Hagmarksskolans upptagningsområde. Avsikten var att samarbete mellan fritidshemmet och skolan skulle inledas under den sista av de tre terminerna under min observationsperiod, men

av olika skäl blev det inte så. Sammanlagt gjordes 20 intervjuer vid Hagmarksskolan och 14 vid Nyatorp/Gamletorp. Samtliga intervjuer har senare skrivits ut i sin helhet.

Intervjuerna genomfördes under en relativt lång tidsperiod, från slutet av den första observationsterminen fram till de första månaderna av den tredje terminen. Intervjuerna var halvstrukturerade, utgick från ett intervjuunderlag med frågeområden, men de kom trots det att skifta en hel del i karaktär och omfång, både beroende på när intervjun genomfördes och med vem. Syftet med dessa intervjuer var ursprungligen att få material till den mera övergripande analysen av de båda yrkeskulturena, med frågor som rörde syn på yrke, utbildning, bakgrund, yrkesval, yrkesinnehåll, syn på och erfarenhet av samverkan etc. Mycket snart kom dock dessa intervjuer att även fylla en annan funktion, att generera data i anknytning till gjorda observationer. Orsaken till detta var följande:

I de allra flesta fallen föregicks intervjun av en heldagsobservation, där jag under en ordinär arbetsdag följde den person som skulle intervjuas. Det fanns flera skäl till detta. Ett syfte var att få en ordentlig inblick i just denna persons arbetsdag, ett annat var att få en aktuell uppsättning gemensamma referenser till faktiska händelser. Dessa gemensamt upplevda händelser användes ofta spontant av de intervjuade som konkreta exemplifieringar av vad man ”menade” med sina svar, vilket i kombination med mina observationer gav mig en betydligt bättre tolkningsbakgrund. Men jag fick därmed också möjlighet att under intervjun ställa frågor med utgångspunkt från konkreta händelser för att jämföra min egen tolkning av en situation med den som den intervjuade själv hade – vilket skulle kunna ses som former av (icke systematiserad) ”stimulated recall” och ”respondentvalidering”¹⁹.

¹⁹ Vanligen avser termen ”respondentvalidering” att man presenterar ett skrivet material, t ex utskrivna intervjuanteckningar eller avsnitt ur analysen, för respondenten som får ge sin reaktion och förslag till ändringar. För min del handlar det om en lösligare form där mina tidiga (och muntliga) tolkningar utsatts för respondentens bedömning. Termen är hämtad från etnografisk metodlitteratur (se Burgess, 1984, Hammersley & Atkinson, 1995, Beach 1995) och man understryker att respondentens reaktion på framlagda beskrivningar och analyser inte i sig är en test av om beskrivningen/analysen är ”sann” eller ej utan reaktionerna bör snarare ses som en ytterligare källa till data. En negativ reaktion t ex behöver inte innebära att forskaren har missat målet utan kan också betyda att forskara-

Intervjuerna tenderade också att efter hand bli allt längre. I de tidigast gjorda intervjuerna håller jag mig mera strikt till de områden som ingår i intervjuunderlaget. Dessa intervjuer är ca 50 till 60 min. I de senare intervjuerna prövar jag olika idéer från den framväxande tolkningen av den verklighet jag möter i mina observationer, följer upp och ställer frågor runt olika företeelser med anknytning till frågeområdet samt för också in nya områden. I synnerhet gäller detta de intervjuer som görs under den andra terminen. De flesta av dessa intervjuer är 90 min långa eller längre. De sista intervjuerna, under den sista månaden av den andra terminen och början av den tredje är återigen i allmänhet något kortare, 50 – 60 min, beroende på att de flesta av dessa intervjuer är med personer som kommer in i samverkan först från och med andra läsåret. Det finns därför inga eller få erfarenheter av samverkan att beröra i intervjuerna.

3. Barnintervjuer

Barnen/eleverna har på det hela taget en relativt undanskymd roll i denna studie. Det huvudsakliga perspektivet gäller de vuxna yrkesutövarnas syn på sitt arbete och sina arbetsuppgifter. Detta val kan naturligtvis diskuteras – samverkan är åtminstone ur en synvinkel främst till ”för barnens skull”.

Det finns en rad förväntningar och antaganden om vad det innebär för barnens del att fler vuxna kommer in i arbetet i skolan. I debatten om samverkan mellan skola/förskola /fritidshem har motsatta ståndpunkter hävdats vad det ökade antalet vuxna i skolan innebär för barnen. På den positiva sidan noteras de kompletterande kompetenserna hos de olika yrkesgrupperna som kommer barnen till godo, och också att man framhåller att barnen får tillgång till fler vuxna under skoldagen, både som hjälp i det praktiska arbetet och som en möjlighet till personlig kontakt. De negativa menar att det snarast verkar förvirrande för barnen att ha många olika vuxna omkring sig, vuxna som eventuellt också har olika norm- och kravsystem och olika förväntningar och att detta påverkar

ren har frilagt för respondenten obehagliga mönster. Det kan också tänkas att respondenten kan komplettera bilden med sådana data som forskaren inte hade tillgång till – exempelvis respondentens eget tänkande eller liknande upplevelser som respondenten haft tidigare (Hammersley & Atkinson, 1995, Larsson, 1994).

barnens trygghet i negativ riktning, att inte säkert veta vems ord som gäller eller vilken vuxen som har huvudansvaret för dem.

Syftet med de gjorda barnintervjuerna var dock inte i första hand att förstå effekterna av samverkan för barnens del, utan snarare att ytterligare belysa de två yrkesrollerna, i det här fallet ur barnens/elevernas perspektiv. I en mening är barnen en oundgänglig förutsättning för och del av samverkan mellan de aktuella yrkesgrupperna – i en annan är de en ”utanförstående part” som inte är involverad i den direkta relationen mellan de vuxna. Uppgiften var inte helt okomplicerad att lösa, med tanke på barnens ringa ålder. Direkta frågor om likheter och skillnader mellan lärare och fritidspedagoger föreföll inte vara en framkomlig väg. Jag ville också undvika att styra barnens svar i en bestämd riktning genom att använda yrkesbeteckningar på de vuxna. Den teknik jag valde var att utgå från fotografier av samtliga vuxna i barnens närmaste omgivning: klassläraren i den egna klassen och i parallellklasserna, speciallärarna, fritidspedagogerna, förskollärarna samt rektor. Tanken var att barnen, genom att på olika sätt berätta om de välbekanta personerna på fotografierna, samtidigt skulle ge en bild av hur de uppfattade deras respektive yrkesroller.

Sammanlagt har 27 barn från de två skolorna intervjuats. Från Nyatorpsskolan finns fem intervjuer, alla från samma klass (åk 1), varav tre barn har fritidshemsplats. I Hagmarksskolan har tre till fyra barn intervjuats i var och en av de sex klasserna, i åk 1 och åk 2, sammanlagt 22 barn, varav 9 med fritidshemsplats. Barnen valdes slumpmässigt från klasslistorna i viss proportionalitet till klasstorlek och det ursprungliga urvalet omfattade 29 barn (tre till fyra per klass i Hagmarksskolan, sex från klassen i Nyatorpsskolan). Två barn bortföll, en på grund av att han inte ville bli intervjuad och en för att hon var frånvarande från skolan på grund av sjukdom under intervjuperioden. En jämförelse mellan totalgruppen elever och intervjugruppen visar stor överensstämmelse när det gäller könsfördelningen, medan gruppen barn med fritidshemsplats är något överrepresenterad.

Intervjuerna genomfördes under mitten av vårterminen och samtliga barn hade alltså gått minst 1,5 termin i skolan. Jag själv var vid det laget en relativt välbekant person för barnen eftersom jag sedan höstterminens början funnits på skolan flera dagar i veckan, funnits med i deras klassrum

och på fritidshemmen. De flesta visste mitt namn och att jag var, som ett barn uttryckte det, ”hon som vill veta vad vi gör och skriver upp det i en bok”. Intervjuerna gjordes under skoldagen, oftast i ett mindre rum i anslutning till barnets klassrum. Alla barn utom ett var mycket positiva till att bli intervjuade. Bandspelaren väckte inledningsvis en viss nyfikenhet och flera bad att få höra hur de själva lät – vilket de också fick. Det föreföll dock som de flesta mycket snabbt glömde bort bandspelarens närvaro och pratar sen fritt och obesvärat. Några få barn svarar kort och enstavigt och förefaller något besvärade, men min bedömning är att det beror på intervjusituationen som sådan, snarare än på bandspelaren.

Intervjuunderlaget innehåller dels uppgifter av mera beskrivande karaktär, t ex:

Berätta vad du gör tillsammans med dem som du träffar oftast. Ta en i taget och berätta vad ni gör tillsammans.

dels uppgifter där barnet presenteras för en situation eller får en fråga som kan besvaras genom att barnet väljer ett eller flera av fotona, t ex:

Du sitter i klassrummet och jobbar med ditt arbete och så märker du att det är något du inte kan, nåt du behöver hjälp med. Vilka vuxna kan finnas i klassrummet? Vem vill du helst ska komma? Varför?

dels några frågor av mer allmän karaktär, t ex:

Vad är det roligaste /tråkigaste du gör på en hel dag här på X-skolan?

Intervjun avslutas med en sorteringsuppgift. Fotografierna samlas ihop och barnet får buntan med instruktionen att sortera korten och lägga ut dem på bordet igen. När utläggningen är klar ombeds barnen berätta varför de lagt korten som de gjort. Hela intervjun tar ca 20 min. Intervjuerna har skrivits ut och analysen har sen huvudsakligen skett på det utskrivna materialet. Min egen förhållandevis grundliga kännedom om barnens vardagliga miljö, baserad på omfattande observationer både före och efter intervjutillfället, har naturligtvis påverkat min tolkning av barnens utsagor, i själva intervjusituationen och i den efterföljande analysen.

4. Övrigt material

Det övriga materialet innefattar främst otryckt skriftligt material som scheman, målbeskrivningar, utvärderingar, konferensprotokoll, veckobrev och annan skriftlig information från lärare till föräldrar eller med andra ord, de skriftliga dokument rörande verksamheten som insamlats på de två skolorna. Detta material nyttjas vid enstaka tillfällen i den följande resultatpresentationen, men används huvudsakligen som en bakgrund för tolkning av övriga typer av data, dvs observations- och intervjumaterial. I viss mån kan detta material ses som en av många faktorer i trianguleringsprocessen.

De två återstående typerna av data är data hämtade ur andra källor än de två studerade fallen. Skälen till att jag valt att inkludera även dessa källor i förteckningen över mina data är att de på olika sätt har haft stor betydelse för min förståelse och min tolkning av datamaterialet från de två skolorna.

5. Material från studiedagar

Vad det gäller de data som insamlats på ett antal studiedagar som jag under årens lopp lett på en mängd olika skolor runt om i Sverige, bör de snarare ses som en form av illustrationer till och indikationer på i vad mån studiens resultat kan tänkas vara generaliserbara till större grupper av lärare och fritidspedagoger, än som strikt vetenskapliga data. Andra hänsyn än de vetenskapliga har styrts produktionen av dessa data och de har därmed sina begränsningar i detta sammanhang. Främst har data tillkommit genom att deltagarna (lågstadielärare, fritidspedagoger och i vissa fall förskollärare) i yrkeshomogena grupper har diskuterat och i punktform redovisat sin syn på den egna respektive de övriga gruppernas yrkeskompetens. Punkterna har noterats under redovisningen på svart tavla eller whiteboard, diskuterats och raderats efter hand. Därav följer att jag i de flesta fallen endast har mina egna snabba noteringar av vad beskrivningarna innehöll. Deltagarnas egna exakta formuleringar finns bevarade i sin helhet i två fall, från två tillfällen²⁰ då studielokalen inte tillhandahöll skrivtavla utan istället blädderblock vars innehåll senare kunde kopieras.

²⁰ Dessa två tillfällen inträffade med ca ett års mellanrum och på två olika orter, den ena i en mellansvensk och den andra i en sydsvensk kommun.

”Slumpen” har därmed i högsta grad styrt urvalet av dessa två exempel, som presenteras i senare avsnitt (se kap 6 och 7) – samtidigt som de, enligt min bedömning, framstår som mycket typiska för materialet som helhet. Till detta kommer också mer än 500 dokument där lågstadielärare, fritidspedagoger, förskollärare, barnskötare och rektorer på dessa studiedagar på min begäran skrivit ner i punktform sina förväntningar och farhågor inför respektive upplevda problem och fördelar med samverkan på grundskolans lågstadium. Detta material kommer inte att i systematisk form redovisas i denna studie, men bör ändå nämnas eftersom det i vissa fall bidragit till min tolkning och förståelse av olika situationer och företeelser jag mött på de två studerade skolorna, t ex genom att de tydligt visar på de yrkesskilda fokuseringar på vad som för respektive yrkesgrupp framstår som centrala problem i samverkan, men också på vad som för yrkesgrupperna framstår som ”meningen” med samverkan.

Den främsta betydelsen av studiedagarna är dock att de under arbetets gång har givit möjligheter att pröva och nyansera den framväxande analysen av mina observationer från de två skolorna i större grupper av lågstadielärare och fritidspedagoger, samtidigt som deltagarnas reaktioner givit mig indikationer när det gällt att sortera ut mer generella kulturella drag från det specifika och personliga i mina observationer, vilket innebär ytterligare en form av triangulering av data.

6. Historiskt material

Också de historiska studier i de aktuella verksamheternas och yrkenas historia som redovisas i ett senare kapitel (kap 4) är i viss mening data i min studie, dels genom att analysen av det historiska materialet utgör grunden för min tolkning och analys av yrkeskulturernas allmänna uppkomst, framväxt och utveckling, dels för att resultaten från denna tolkning och analys i sin tur spelar en mycket viktig roll som bakgrund för min förståelse av faktiska skeenden i möten mellan yrkesgrupperna.

Relationer ”på fältet”

Som forskare på fältet, i en existerande miljö och vardag, är det inte självklart vilken roll man intar i förhållande till de personer man studerar. Den etnografiska metodlitteraturen behandlar ingående denna fråga. Ett vanligt sätt att beskriva forskarens/etnografens roll är att göra det i en

skala från totalt deltagande (complete participant) till en helt och hållet observerande (complete observer) roll. (Hammersley & Atkinson, 1995, Burgess, 1984, Repstad, 1993, Beach, 1995). Det totala deltagandet innebär att forskaren går in som en deltagare i en viss miljö på samma villkor som övriga deltagare, vilket samtidigt oftast betyder att avsikten att bedriva forskning är dold för omgivningen. Detta bedöms ibland som nödvändigt för att överhuvudtaget få tillträde till vissa mycket slutna miljöer och grupper, men det medför samtidigt allvarliga problem av både etisk och forskningsmässig karaktär (Burgess, 1984, Repstad, 1993, Henriksson & Månsson, 1996). Den företeelse inom journalistiken som har kommit att kallas "att wallraffa" efter den tyske journalisten Günter Wallraff och hans avslöjande reportage, ligger nära rollen som (dold) totalt deltagande forskare. Samtidigt som rollen ger tillträde till vissa data som förmodligen inte är tillgängliga för den öppet deklarerade forskaren, är likheterna med att vara "spion" uppenbara, med vad detta medför av "förräderi" och utelämnanden av individer vid "avslöjandet", dvs redovisningen av forskningen. Även om det på intet annat sätt kan jämföras med Wallraffs avslöjanden om brott, korruption, ondska och förtryck, minns jag själv ännu den ilska och indignation som åstadkoms inom barnomsorgsvärlden av Billy Ehns etnografiska studie av svenska daghem från 1983: Ska vi leka tiger? De upprörda känslorna hade, enligt min egen upplevelse av min omgivning inom barnomsorgen, inte främst sin grund i de resultat Ehn redovisade och de tolkningar han gjorde, utan i det faktum att han tagit anställning som vikarie och dolt sina forskningsmässiga avsikter, och därmed "spelat med falska kort" och berövat personalen möjligheten att ge "sin syn på saken". Tyvärr kom detta att i stor utsträckning att överskugga de i sig intressanta resultaten – som inte nödvändigtvis var de enda tänkbara, men väl värda en diskussion och reflektion – och inom barnomsorgen ledde detta, fortfarande enligt min egen upplevelse av det, till att studien i stort sett lades till handlingarna med kommentaren: "Han har ju inte fattat någonting!"

Även forskningsmässigt finns ett antal problem med denna roll. Ett sådant pekar Ehn på i sin studie: det problematiska i att notera vad som sker. Att öppet föra anteckningar är inte möjligt utan att helt falla ur rollen, varför han får i stor utsträckning lita till hastigt nedkastade noteringar gömd inne på toaletten. Man kan inte heller ställa frågor som sträcker sig utan-

för det man normalt frågar i den roll man antagit. Man riskerar att hamna i situationer, t ex genom att bli tilldelad arbetsuppgifter som starkt begränsar ens rörelsefrihet och möjlighet att studera de mest intressanta fenomenen. Man riskerar att starkt påverka händelseförlopp genom sitt aktiva deltagande och slutligen, man riskerar att, som etnografer och antropologer uttrycker det, ”go native”, dvs identifiera sig så starkt med den grupp man gått in i att man förlorar förmågan att iaktta genom att distansen går förlorad (Hammersley & Atkinson, 1995, Ehn, 1983, Burgess, 1984, Repstad, 1993).

Motsatsen till det totala deltagandet är att inta positionen som helt utanförstående observatör. Paradoxalt nog, påpekar Hammersley och Atkinson (1995), har denna roll i vissa avseenden liknande fördelar och nackdelar som det totala deltagandet. En fördel är att man i båda fallen kan minimera sin påverkan *som forskare* på den studerade miljön. I båda fallen är det ett problem att man inte utan vidare kan få tillgång till människors tänkande och sätt att resonera, eftersom möjligheten att ställa frågor blir ytterst begränsad. Burgess (1984) pekar också på ett etiskt problem – att forskaren kan uppfattas som tjuvlyssnare – och att det finns en klar risk för etnocentrism:

... as the researcher may reject the informant's views without ever getting to know them. (s 82)

Mellan dessa två ytterligheter ligger olika former av deltagande observation (participant-as-observer och observer-as-participant). Även om det finns exempel på forskare som använder sig av ytterlighetsrollerna, anser både Hammersley och Atkinson (1995) och Burgess (1984), att det vanligaste är en mellanposition, och båda menar också, i likhet med Beach (1995) och Ehn (1996) att det är vanligt att rollen skiftar under resans gång, mellan olika faser i dataproduktionen men också att den varierar med hänsyn till sammanhanget. I min egen roll ser jag också dessa kontextrelaterade variationer. Grunden är att jag öppet presenterade mig som forskare, eftersträvade ett accepterande av min närvaro på alla nivåer och framför allt bland dem som jag främst var intresserad av, de aktuella lärarna och fritidspedagogerna. Syftet med min närvaro formulerade jag som en önskan att förstå den process som utvecklas i en framväxande samverkan mellan deras yrkesgrupper.

De främsta variationerna i min roll ser jag i förhållande till den aktuella situationen. Framför allt påverkades min möjlighet att anteckna kontinuerligt. Inomhus, i klassrummen eller på fritidshemmen, när de övriga vuxna var upptagna med verksamheten, intog jag en relativt tillbakadragen position och kunde då föra löpande anteckningar. Vid några tillfällen, i samband med utforskandet av vissa bestämda företeelser, gjorde jag också mera formella, strukturerade observationer. När verksamheten förlades utomhus, på gymnastiklektioner, fritidshemsaktiviteter, skogsutflykter, etc var det svårare både att förhålla sig passiv och att anteckna. Att sitta tyst i ett hörn av klassrummet och skriva är föga spektakulärt – att förflytta sig gående utomhus eller stå lutad mot en tall i skogen och göra det är klart mera avvikande. Även i de sammanhang när enbart vuxna var närvarande varierade förutsättningarna, trots att alla visste om och hade godkänt skälet till min närvaro. Det är socialt acceptabelt och möjligt att anteckna i situationer då andra också gör det, t ex under konferenser och planeringar, mera tveksamt i andra situationer, t ex föräldramöten, där man visserligen sitter samlade, men där de flesta inte har papper och penna framför sig och helt omöjligt i ytterligare andra, t ex under mera socialt betonade, informella samtal som runt lunchbordet eller i personalrummet. Samtidigt var de sistnämnda tillfällena ofta av stort intresse – här fick jag både i mina informanternas spontana yttranden och i deras svar på mina frågor viktig hjälp för att förstå händelser, innebörder och tänkande i olika situationer. Men att i det läget dra fram min anteckningsbok och börja skriva hade varit all på ett allvarligt sätt bryta mot ”det sociala kontraktet” – och hade dessutom med säkerhet fått alla att tystna. Rent praktiskt löste jag problemet så gott det gick genom att så snart som möjligt efteråt snabbt anteckna det väsentligaste för senare utskrift. Ett ovärderligt hjälpmedel var dessutom den lilla handbandspelare som jag använde varje dag under mina halvtimmestlånga hemresor i bilen, för vad jag kallade ”muntliga anteckningar”, kompletteringar av allt jag visste inte fanns med i mina skriftliga noteringar under dagen.

Jag bedömde det som väsentligt att försöka komma så nära den ”vanliga vardagen” som möjligt. Detta utesluter inte att jag trots mina ansträngningar att smälta in i omgivningen naturligtvis ändå påverkade skeendet genom min blotta närvaro. Det finns en (lättförståelig) tendens hos människor att tillrättalägga, ”visa sig från sin bästa sida” när någon iakttar en,

särskilt om denna någon identifieras med termen ”forskare”. Särskilt i början ledde detta till att man ofta vände sig till mig med förklaringar och förtydliganden, även mitt under pågående verksamhet. Man ville också ofta ha bedömningar från min sida, om det man gjort var ”bra” eller ”rätt”. Detta innebär naturligtvis att den verksamhet jag såg i viss mån bör ha varit annorlunda än den som försiggick när jag inte var närvarande. Allt eftersom tiden gick och man blev mera van vid min närvaro minskade dock dessa inslag. Jag var också noga med att undvika värderande omdömen eller att ge goda råd som ”pedagogikexpert”.

Hammersley och Atkinson (1995) behandlar detta dilemma men menar att lösningen är att se det som en källa till ytterligare data och eftersträva förståelse av innebörden i människors reaktioner till forskarens närvaro:

The fact that as researchers we are likely to have an effect on the people we study does not mean that the validity of our findings is restricted to the data elicitation situations on which we relied. We can minimise reactivity and/or monitor it. But we can also exploit it: how people respond to the presence of the researcher may be as informative as how they react to other situations. Indeed, rather than engaging in futile attempts to eliminate the effects of the researcher completely, we should set about understanding them. (s 18)

Överlag besvärades lärarna, åtminstone initialt, mera av min närvaro än fritidspedagoger och förskollärare. Troligtvis har detta att göra med att lärarna inte i samma utsträckning regelmässigt hade andra vuxna närvarande i den direkta praktiska yrkesutövningen, dvs i undervisningen, i interaktionen med barnen. Flera lärare förband närvaron av andra vuxna i undervisningssituationen med en känsla av att vara kontrollerad och bedömd och hänförde detta till situationer under utbildningen då man blivit betygsatt av metodiklektorn eller till ”hur det var förr”, när rektor gjorde sina årliga besök i klassrummet och under några lektioner övervakade ”hur man skötte sig”. Jag uppfattade att jag själv, åtminstone inledningsvis och av somliga av lärarna, inte betraktades som en lärarkollega utan snarare som en ”expert” på pedagogiska frågor, i kraft av att jag kom från universitetet och sysslade med pedagogisk forskning. Jag var därför noga med att påpeka att min uppgift inte var att bedöma, värdera och utvärdera det som skedde, utan snarare att beskriva och förstå. Det var inte ovanligt att lärare, särskilt i början, efter en lektion vände sig till mig och frågade, med hänvisning till något som inträffat under lektionen:

”Gjorde jag rätt i det läget?” eller ”Har du något bra förslag på hur man kan lösa en sådan situation?”. Jag undvek då att på något sätt uttala mig om händelser och handlingsätt jag bevittnade, erbjöd inga omdömen i vare sig positiv eller negativ riktning, utan svarade (och menade!) istället oftast ungefär följande: ”Din bedömning av situationen är mycket mera välgrundad än min – det är du som känner barnen och förutsättningarna och kan göra den bästa tolkningen, inte jag.” Däremot, på frågor om konkreta områden som ”Vet du nån som tar upp det här med konfliktlösning?, matematik? sexåringar i skolan?” etc, gav jag gärna förslag på böcker att läsa vidare i. Med tiden kände jag dock att jag av allt fler av lärarna betraktades som en kollega med vilken man kunde föra ett samtal om pedagogiska frågor i allmänhet – eller för den delen också om vädret, tv-programmen eller världsläget.

Några lärare besvärades av min närvaro på ett annat sätt – de berättade ibland för mig att de kunde känna sig lite irriterade av min ”passivitet” – att de själva hade händerna fulla medan en annan närvarande vuxen ”gjorde ingenting” – dvs i de lägen då jag satt stilla i ett hörn och antecknade. Samtidigt sa de sig ha förståelse för att det var just det som var min uppgift och att de egentligen inte alls förväntade sig att jag skulle delta. Det hände dock vid enstaka tillfällen att jag gav en hjälpande hand i krissituationer, även om jag i allmänhet inte deltog i ordinarie aktiviteter.

För fritidspedagogerna och förskollärarna var däremot andra vuxnas närvaro ett självklart inslag i vardagen. Ur den synvinkeln var det faktum att jag var där inte någon speciell händelse. De enda tillfällen då någon spontant eller på mina frågor uttryckte att de besvärats av min närvaro var några få fall då någon av de vuxna kom i konflikt med ett eller flera barn och inte kände sig fullt ut behärska situationen. ”Jag tänkte att nu tycker du nog att jag är en dålig fritidspedagog” sa en av dem till mig vid ett sådant tillfälle. Å andra sidan kunde jag ibland känna att jag i kraft av min bakgrund som fritidspedagog betraktades som ”hedersmedlem” av fritidspedagoggruppen, som en ”invigd”, en som ”visste hur det var”, särskilt i relation till lärarna. Främst gällde detta på Hagmarksskolan, vilket kan ha att göra med att fritidspedagogerna där dels var en ny, utifrånkommande grupp på skolan och dels var i mycket påtaglig minoritet jämfört med lärarna. Som forskare med det forskningsintresse jag hade innebar min

närvaro att deras egen yrkesgrupp lyftes fram och uppmärksammades i samma mån som lärarna – vilket annars inte är helt självklart t ex i förhållande till föräldrar och samhälle – eller i skolforskningsssammanhang. Samtidigt påverkades jag själv av det faktum att det, trots min dubbla yrkesbakgrund, var min yrkesverksamhet som fritidspedagog som låg närmast i tiden. Det krävdes en medveten ansträngning från min sida för att inte ”reagera med ryggmärgen”, dvs falla in i rollen som fritidspedagog och delta i verksamheten på samma sätt som övriga fritidspedagoger. Detta gjorde att jag, särskilt under den första tiden, förhöll mig mycket passiv till det som pågick på fritidshemmet, för att uppnå den mera utifrån iakttagande roll som jag bedömde var nödvändig för att en för mig välbekant vardag skulle bli ”synlig”. När det gällde lågstadielärarna och klassrumsverksamheten var min strategi under inledningskedet den motsatta – min egen lärarerfarenhet är främst från vuxenundervisning – jag tillbringade mycket tid i de olika klassrummen och jag var förhållandevis aktiv, utan att för den skull blanda mig i den egentliga undervisningen. Man skulle kunna säga att jag ”pryade” i lågstadieläraryrket med syftet att i någon mån få en balans mellan mina erfarenheter av de två yrkena.

Jag märkte också tidigt vikten av att förhålla mig ”neutral” mellan yrkesgrupperna, att det var betydelsefullt för min roll som forskare att inte bli identifierad med den ena eller andra gruppen. Små detaljer har därvidlag stor betydelse, t ex vart man går först, till lärarrummet eller till fritidshemmet, när man anländer till skolan på morgonen, vem man slår sig ner intill, i kafferummet eller på ett möte. Det är av samma skäl viktigt att inte prata ”för mycket” med vissa och försumma andra, åtminstone inte i mera offentliga sammanhang. Att ha en känslighet för olika grupperingar inom respektive yrkesgrupp och fördela sin uppmärksamhet även där är inte heller oväsentligt. Detta kan tyckas vara en manipulerande inställning men den har rent forskningsmässiga bevekelsegrunder. Att välja sitt sällskap i mera informella sammanhang, som t ex kaffe- och lunchraster, efter personliga preferenser riskerar att förblinda forskaren och skapa fördomar snarare än insikter.

Etiska överväganden

All forskning, men kanske i särskilt hög grad etnografisk sådan, sätter etiska frågor på dagordningen. Resultatredovisning och presentation av analys blir, i synnerhet när man som jag under lång tid och på nära håll följt ett begränsat antal människor, i hög grad sammanvävd med en rad etiska överväganden som gäller respekt för människors integritet och rätt till anonymitet, samtidigt som mitt intresse att begripliggöra och förmedla mina forskningsresultat ibland drar i motsatt riktning (jfr HSRF, 1993)

På ett yttre plan har jag vidtagit en rad åtgärder för att i möjligaste mån bevara mina informanternas anonymitet och försvåra identifikation av dem. Namn på skolor och personer är självklart fingerade, och geografisk belägenhet är inte angiven. Inte heller exakta årtal för dataproduktion finns angivet, av samma skäl – dataproduktionen skedde under tre av de första tio terminerna under 1990-talet. Jag har inte i något sammanhang, ens för mina forskarkollegor, angett namnet på de skolor jag studerat, utom i något enstaka fall då jag praktiskt taget snubblat över en kollega ute på "fältet". Inte heller har jag för de enskilda skolorna avslöjat vilken "den andra" skolan är, även om de varit medvetna om att min studie försiggick på två skolor. I mina observationsanteckningar har jag som en ytterligare säkerhetsåtgärd från början använt alias på både personer och skolor, t ex för den händelse att jag någon gång skulle glömma kvar eller tappa bort min anteckningsbok (vilket dock inte skedde).

Inför informanterna själva är det däremot ogörligt att upprätthålla denna anonymitet. De berörda lärarna och fritidspedagogerna på de två skolorna bör inte ha några större svårigheter att identifiera både sig själva och sina kollegor i min text – och detta gäller i stor utsträckning också deras övriga, i studien inte berörda, kollegor på den egna skolan. För att "blanda bort korten" härvidlag hade jag tvingats avstå från angivande av yrke (det finns endast en rektor på vardera skolan, endast en klasslärare under det första året på Nyatorp, endast en förskollärare på Hagmark, etc), årskurser, fritidsavdelningar etc, vilket hade gjort beskrivningen omöjlig att följa. Däremot har jag i flera fall ändrat detaljer av mera personlig karaktär angående informanterna som ibland framskymtar i olika citat, t ex ålder och kön på egna barn, anonymiserat namn på skolor och orter där

man tidigare arbetat och liknande, för att försvåra identifikationen av individer för utomstående. Jag vill här också understryka att studien *inte* är en utvärdering av verksamheten. Dessutom har ett antal år gått sedan data insamlades och mycket är sannolikt förändrat på båda dessa skolor. I övrigt kan jag bara instämma med Hargreaves (1986) som i ett liknande fall vädjar:

If, therefore, you find that the study leaves clues as to just where these schools might be, I ask you to pursue your investigations no further. (s 79)

Före studiens start försäkrade jag mig om medgivande från samtliga berörda lärare²¹ och fritidspedagoger och gav dem också individuellt valet att helt och hållet eller i enskilda situationer ställa sig utanför. Ingen sade sig vilja stå helt utanför och endast vid ett enda tillfälle under hela studien blev jag nekad att vara närvarande vid ett bestämt tillfälle och blev ombedd att ”komma tillbaka senare under dagen”. Trots detta är jag medveten om att mina informanter vid denna tidpunkt knappast kan ha varit fullt klara över vad min närvaro skulle komma att medföra, vare sig i form av vad det skulle betyda att ”ha mig där” eller vad det senare skulle innebära att se sitt eget tänkande och handlande analyserat i skrift. Min närvaro ”på fältet” och mina överväganden härvidlag har behandlats i ett tidigare avsnitt i detta kapitel. Vad det gäller de beskrivningar och analyser jag gör är jag medveten om att de till vissa delar av en del individer, å den egna personens eller å yrkesgruppens vägnar, skulle kunna uppfattas som kränkande eller åtminstone som mindre smickrande avtäckanden av deras handlings- och tänkesätt. Men att efteråt, med facit i hand se att här eller där borde någon kanske betett sig annorlunda eller förstått det personen i fråga i den givna situationen inte förstod är enkelt, alltför enkelt. Det är lätt, men föga fruktbart, att vid läsningen ställa sig frågor som: Kunde inte konflikter undvikits om personerna förstått mer, tänkt efter mer, varit mer vidsynta etc? eller Vems ”fel” var det att det blev som det blev? Min utgångspunkt har istället hela tiden varit att varje människa har för sig själv någorlunda rimliga och ur sin egen synvinkel försvarbara skäl,

²¹ I två fall fick jag inte tillfälle att träffa och informera berörda lärare förrän vid terminsstarten, men de gav trots detta utan större tveksamhet sina medgivande. I de fall personer tillkom under studiens gång, t ex vid inledningen av den tredje terminen, talade jag med dessa personligen och fick medgivande ”i efterhand”.

medvetna eller omedvetna, till sina handlingar och sitt tänkande. Vissa delar av detta tänkande och handlande har kollektiv karaktär, ingår i den kultur, i det här fallet den yrkeskultur, individen tillhör och kan då tänkas i stor utsträckning ingå i det förgivettagna, det självklara men osynliga och oreflekterade handlandet. Min uppgift som jag sett den har varit att identifiera och lyfta fram dessa kulturanknutna motiv och söka efter den innebörd individerna tilldelar sina egna handlingar, men också hur de tolkar andras handlingar, särskilt om ”de andra” tillhör den andra kulturen eller med andra ord, var de tolkningsmässiga kulturkrockarna uppstår. Däremot ser jag det *inte* som min uppgift att bedöma verksamhet och handlande i termer av rätt och fel, bra och dåligt, dvs jag eftersträvar att beskriva hur jag uppfattar att det ”är”, inte hur det ”borde vara”.

Härvidlag finns det också ett etiskt dilemma för mig själv som närvarande iakttagande forskare. Särskilt gäller detta tillfällen då det i min framställning är uppenbart att jag tolkar det som att personer, t ex en lärare och en fritidspedagog, i konkreta situation missförstår varandra, i vissa fall med en konflikt som följd. Om jag, men inte de övriga, ”vet” eller tror mig veta vari en konflikt består, ska jag då lägga mig i med något som eventuellt skulle lindra eller lösa konflikten eller ska jag låta den ha sin gång ”för att studera vad som händer”? I de allra flesta fallen valde jag i första hand den senare strategin, dels för att min uppgift främst var just att iaktta men framför allt för att jag i det läget oftast inte hade tillgång till de tolkningar jag senare gjorde av hur tillhörigheten till respektive kultur påverkade interaktionen mellan individerna. Tvärtom var det just ur situationer som dessa som mina idéer och min förståelse växte fram, inte som omedelbara insikter ur enstaka situationer utan som följer av den pågående analysen av en rad iakttagelser eller som Hammersley (1990) formulerar det:

What ethnographers ”discover” in the course of fieldwork is a product of complex processes of interpretation, as well as of social interaction between themselves and the various people participating in the setting observed, including those acting as their informants. It is never a simple reflection of what exists. (s 22-23)

Ehn och Klein (1994) uttrycker en liknande tanke, men i mera vardaglig form, med ett citat från Favret-Saada ”När jag läser om mina fältanteckningar idag blir jag fortfarande häpen över min oförmåga att höra vad som faktiskt sades ganska klart och tydligt” (s 26).

En annan etisk aspekt värd att betrakta är varför vissa lärare och fritidspedagoger i studien givits ett betydligt större utrymme men också skärskådats mer noggrant än andra. Förklaringen är att dessa under inledningen av samverkan varit de mest ”intressanta”, inte i någon personlig mening, men i kraft av att de under det första uppbyggnadsåret var direkt involverade i samverkan, medan de lärare och fritidspedagoger som tillkommer under det andra året i viss mån främst bygger vidare på vad deras kollegor inlett. Detta gäller i första hand de delar som huvudsakligen bygger på observationer. I den inledande resultatdelen om yrkeskompetensen görs inga sådana skillnader mellan grupperna. De förskollärare och barnskötare som bidragit till mitt datamaterial, både med intervjuer och i det totala observationsmaterialet har fått mycket lite utrymme i den färdiga studien trots mina ursprungliga intentioner, inte heller här för att de i sig är ”ointressanta”, utan på grund av en tyvärr i efterhand nödvändig praktisk begränsning och fokusering av avhandlingen till *en* huvudaspekt, förhållandet mellan lärare och fritidspedagoger.

Jag har medvetet valt att lägga det följande avsnittet angående intervjuicitat som en underavdelning till Etiska överväganden, eftersom jag anser att (nödvändiga) redigeringar av citat av talspråk i skrift långtifrån enbart är en formell och praktisk fråga utan i betydligt högre grad handlar om den citerades personliga integritet och rätt att framstå som en intelligent och vettig person, samtidigt som läsaren självklart har ett legitimt behov av att veta vilka redigeringar som gjorts.

Om intervjuicitat

Att i skrift återge en människas muntliga utsaga är inte helt okomplicerat. Å ena sidan bör man i objektivitetens namn så exakt som möjligt reproducera vad en person sagt, t ex på band i de inspelade intervjuerna. Å andra sidan framstår ofta ett muntligt fullt begripligt, klart och sammanhängande uttalande understundom som osammanhängande, förvirrat, ogrammatiskt eller till och med snudd på obegåvat när det skrivs ner ord för ord som det uttalats. Ju mer informellt sammanhanget och samtalet är, ju mer ökar denna risk.

Eftersom jag med tiden kom att lära känna en hel del av mina intervju-personer ganska väl är den informella karaktären i talspråket mycket på-

taglig, särskilt i vissa intervjuer. Halva meningar, omtagningar, avbrott, korta hänsyftningar till för oss båda kända förhållanden förekommer ofta, stämningen under intervjun är i de flesta fallen avslappnad och uttrycks-sättet personligt. En ”rak” utskrift av intervjuerna är därför i många fall svårbegriplig för en utomstående och måste på ett eller annat sätt redige-ras för att innebörden ska framstå klart för läsaren. Kvale (1997) uttrycker detta som:

Problemet med intervjuutskrifter är inte så mycket den rent tekniska uppgiften att skriva ut som den inneboende skillnaden mellan en muntlig och en skriftlig diskursform. (s 153)

All utskrift av talat språk innebär i och för sig en form av redigering. Redan det att man i den skrivna texten delar in de talade orden i meningar med komma, punkt och stor bokstav etc är ett ingrepp och innebär i vissa avseenden en tolkning av det sagda, även om det naturligtvis är nödvändigt för läsbarheten. Tonfall och betoningar kan inte återges i skrift annat än undantagsvis, men har betydelse för tolkningen av det som sägs. Gester, miner och andra hänsyftningar är inte heller synliga i text.

Sammantaget innebär detta en balansgång mellan att bibehålla den ursprungliga utsagan exakt och att klargöra innebörden av densamma för en läsare. Jag har valt att göra redigeringar enligt följande:

- ★ Omtagningar och avbrutna ord och satser har strukits, om jag bedömt att de inte har betydelse för innebörden i det sagda.
- ★ Pronomen som de, dem, hon, henne har i några fall ersatts med egennamn eller t ex ”lärarna”, ”fritidspedagogerna”, ”barnen”, ”föräldrarna” då syftningen varit uppenbar av det totala sammanhanget men citatet i sig framstått som oklart.
- ★ Inskjutna småord och uttryck som ”alltså”, ”liksom”, ”va”, ”så att säga”, ”vetdu” och de dialektala ”änna” och ”la” som fungerar som utfyllnad och andhämtning i informellt tal och knappast stör lyssnaren mer än när de förekommer alltför ymnigt, är betydligt svårare att tolerera i skrift och har därför reducerats till ett minimum.

★ I några fall har jag fått kasta om ord som av felsägning hamnat i galen ordning, men där innebörden klart framgår. Jag har också korriberat enstaka uppenbara felsägningar av grammatisk art.

★ Som en markering av talspråkskaraktären i det sagda har jag oftast skrivit "dom" för både "de" och "dem". Stavningen av orden "ja" och "nej" kan variera för att antyda på vilket sätt det sagts, t ex Nää... eller Jae...som båda uttrycker tvekan. I övrigt har jag använt gängse skriftspråksstavning och inte försökt avbilda talspråket med former som "dej", "mej", "sej" eller "ä" (för "och") etc.

★ Kursivstil används i citaten för att markera att den talande kraftigt har betonat något visst ord eller del av sats. Utropstecken används ibland i samma syfte, framför allt när det gäller korta satser som betonats i sin helhet, t ex "Det vill jag verkligen!" eller starkt markerade svarsord som "Jaha!", "Nej!". Tvekan och korta pauser är markerade med tre punkter, medan utelämnade partier (som inte är av redaktionell karaktär) är utmärkta med tre punkter inom klammer [...]. Inom klammer står också inskjutna småord och satser som är nödvändiga för att förstå sammanhanget .

De ovanstående punkterna är i första hand tillämpliga på citat hämtade ur bandade intervjuer. I studien förekommer ett stort antal citat av utsagor av en något annorlunda karaktär, nämligen i observationsanteckningarna nedskrivna yttranden av namngivna personer, inklusive hela dialoger. "Redigeringen" av dessa citat följer i princip samma regler som de angivna – men denna redigering är inte tillkommen i efterhand utan snarare i nedskrivningsögonblicket, dvs det nedskrivna yttrandet är inte en exakt kopia av vad en person sagt, med omtagningar, pauser, upprepningar etc utan snarare min (förhoppningsvis någorlunda korrekta) tolkning av utsagan, med största möjliga bibehållande av personens eget ordval. En annan skillnad gentemot citaten från de bandade intervjuerna är att utsagor ur observationerna oftast är insatta i en konkret kontext som underlättar förståelsen.

Kvale (1997) diskuterar ingående förhållandet mellan syftet med intervjuutskriften och utskriftens form. Formen varierar beroende på vem utskriften är avsedd för: forskaren själv för analys, respondenten för vali-

dering och fördjupning, för en forskargrupp, för en medbedömare, för kritikern, för den allmänne läsaren – men också på hur den ska användas: att ge ett allmänt intryck av den intervjuades åsikter, att vara underlag för kategorisering, att vara material för en sociolingvistisk eller psykologisk analys. Mina egna ställningstaganden speglar detta: Mina ursprungliga intervjuutskrifter är utformade för att få ett hanterbart material för analys, medan mina redigeringar av studiens intervjuцитат speglar min respekt för mina informanter och deras rätt att framstå som de kloka och vettiga personer de är.

Validitet och generaliserbarhet

Etnografiska studier baseras på observationer av det enskilda, specifika och i sig unika fallet. Syftet är ofta att beskriva och analysera en miljö, ett fenomen, en grupp människor, en kultur. Att den beskrivning eller den analys forskaren gör är i någon mening ”sann”, valid, blir därmed ett problem, ett problem på två nivåer: dels att kunna visa att den beskrivna företeelsen har giltighet inom det specifika fallet, dels om och i vad mån det beskrivna eller analysen kan tänkas äga giltighet för andra likartade fenomen. Hammersley (1991) skiljer mellan studiens ”focus” och studiens ”case”. I min studie är *fokus* samverkan mellan fritidspedagoger och lågstadielärare eller i vidare mening samverkan mellan närstående yrkesgrupper och de två skolorna sammantagna är mitt *fall*. Den del som enligt Hammersley är av allmänt intresse är det förra (samverkan mellan yrkesgrupper), sällan det senare (de två specifika skolorna), utom för de inblandade själva. Men syftet med att publicera det hela måste vara att det är av allmänt intresse – dvs att resultaten i någon mån är generaliserbara. Att ange att det endast rör det speciella fallet tar bort anledningen att publicera studien menar Hammersley.

Termerna ”validitet” och ”generaliserbarhet” har inom kvantitativ forskningstradition ett förhållandevis väldefinierat innehåll. Det finns en rad regler och procedurer som kan användas för att åstadkomma och pröva grad av validitet och generaliserbarhet. När det gäller kvalitativa forskningstraditioner är innebörden i dessa termer betydligt mera vaga och problematiska – samtidigt som många kvalitativa studier underlåter att överhuvudtaget problematisera dessa begrepp utöver ett allmänt antagande att validiteten i sig automatiskt ökar genom närheten till de studerade

personerna, miljöerna eller företeelserna och att generaliseringen sker hos mottagaren. På många håll har funnits ett allmänt avståndstagande till begrepp som validitet, reliabilitet och generaliserbarhet med hänvisning till att detta är begrepp som enbart hör hemma inom en strikt positivistisk kvantitativ forskningstradition medan det på andra håll argumenteras för en ökad uppmärksamhet på dessa frågor. (Svensson, 1996, Kvale, 1997). Kvale förespråkar ett "återbruk" av dessa begrepp, men i en form som är relevant för den kvalitativa forskningen. Här rör det sig snarast om begrepp som närmar sig de vardagliga, om "tillförlitlighet, trovärdighet, påtaglighet och konfirmerbarhet".

I dagligt tal handlar validitet om "hur sant något är". Inom den kvantitativa metodiken har begreppet validitet i snäv mening en bestämd innebörd som mycket enkelt uttryckt kan sägas vara den definitionsmässiga giltigheten hos en variabel (Holme & Solvang, 1991). I vidare mening handlar validitet också om giltigheten av mätinstrumenten, erhållna resultat och undersökningens uppläggning (Svensson, 1996). I denna vidare mening kan definitionen i viss mån sägas gälla alla empiriska studier, men ett numeriskt fastställande av validiteten som i kvantitativa studier är inte möjligt i kvalitativa. Kvale (1997) anger tre kriterier för validitetsprövning i kvalitativa studier: hantverksskicklighet, kommunikativ validitet och pragmatisk validitet. Forskarens hantverksskicklighet handlar om förmågan att kontrollera, ifrågasätta och förmåga att skapa teori ur undersökningen. Den kommunikativa validiteten är den sanning som uppnås i diskursen, med forskarsamhället eller med allmänheten. Den pragmatiska validiteten rör tillämpbarheten och de handlingar som uppstår som en följd av den nya kunskapen. Larsson (1994) är mera direkt inriktad på kriterier för bedömning av validiteten i studiers resultat. Även här återfinns vi ett diskurskriterium som liknar Kvales kommunikativa validitet och ett pragmatiskt kriterium som pekar på konsekvenserna av studiens resultat, särskilt för praktikerna. De övriga tre rör det heuristiska värdet, den empiriska förankringen och konsistensen. Det heuristiska värdet handlar om förmågan att ge ett kunskapsstillskott i själva framställningen, "ett nytt sätt att se på verkligheten". Den empiriska förankringen rör sambandet mellan verklighet och tolkning. I etnografiska studier finns olika tekniker för att validera analyser, varav den mest karaktäristiska är

triangulering²². Konsistenskriteriet innebär att tolkningen konstrueras i pendlingen mellan del och helhet, med den hermeneutiska cirkeln som ideal. Kravet om empirisk förankring kan dock leda till spänningar härvidlag – forskaren kan tendera att bortse från sådant som inte ”passar in” i helheten.

Generaliserbarhet i enkät- och intervjustudier av den typ där stora urval görs ur en definierad population innebär att man med utgångspunkt från beräkningar med viss bestämd säkerhet kan uttala sig om förekomst och fördelning av vissa undersökta företeelser. I kvalitativa studier i allmänhet och i etnografiska sådana i synnerhet måste generaliserbarheten (och validiteten) betraktas på ett annat sätt. Generaliserbarhet i statistisk mening är generellt sett inte rimlig i en kvalitativ studie men istället faller den ofta underförstått inte på forskarens utan på läsarens lott och ansvar, eller som Krueger (1987) formulerar det:

...generalizations by analogy [are] made on the part of the reader. Detailed descriptions are first made by the researcher, leaving the formation of generalizations to the reader. (s 75)

Denna form av generalisering betecknar Krueger med hänvisning till Wehlage (1981) för ”svag” generalisering men Wehlage menar också att det är både möjligt och önskvärt att forskaren gör vad han kallar en ”stark” generalisering som innebär: en generalisering från de kulturella lagar och uppfattningar som styr människors handlande i exempelvis en skolmiljö. Med andra ord, forskaren tolkar det observerade agerandet i förhållande till de strukturella rammar som styr och formar den institution (skola) de agerande verkar inom och kan därmed generalisera från det enskilda fallet till andra fall, under förutsättning att de yttre omständigheterna är likartade (Krueger, 1987).

Kvale (1997) beskriver med utgångspunkt från Stakes diskussion av generalisering från fallstudier tre typer av generalisering: den *naturalistiska* som vilar på personlig erfarenhet och tyst kunskap och leder till förväntningar snarare än förutsägelser, den *statistiska* som bygger på slumpmässigt urval och statistisk sannolikhet och den *analytiska* som bygger på välöverlagd bedömning och påståendelogik – dvs, forskarens argumentering

²² Se vidare avsnittet Ett etnografiskt angreppssätt: Forskningsprocessen.

är till skillnad från i den naturalistiska tillgänglig för läsarens bedömning. Kruegers (1987) ”svaga” generalisering har drag gemensamma med den naturalistiska, medan den ”starka” i högre grad liknar den analytiska. Larsson (1994) jämför sitt kriterium om heuristiskt värde med naturalistisk generalisering – framställningen och analysen av fallet ”förmedlar en bild av verkligheten som läsaren låter sig övertygas av ” och som får honom/henne att i jämförelse med andra fall se det allmängiltiga i det enskilda exemplet.

Vad jag försökt göra i min framställning är att relatera frågor om validitet och generaliserbarhet till uppläggning och genomförande av min pågående studie. Det synsätt som jag hoppas genomsyrar min diskussion är: Validering och generalisering i en etnografisk studie är inte en enskild, avskild akt med bestämda regler och procedurer och mätbara resultat utan en ständigt pågående process som är en integrerad del av själva forsknings-, urvals- och analysprocessen, vilket också understryks av Kvale (1997). Dessutom är validitet och generaliserbarhet sammanflätade med varandra och bidrar till ömsesidig förstärkning. På olika sätt har jag eftersträvat att följa dessa tankar i min framställning. Inledningen berör mina personliga utgångspunkter medan avsnitten om kultur och interaktion avser att klargöra mina teoretiska utgångspunkter. Data är hämtade ur olika typer av källor och används för triangulering. En förhållandevis omfattande empiri ingår i form av citat ur intervjuer och observationer för att belägga mina tolkningar. Ett sätt jag använt för att pröva beskrivningen och tolkningen av bestämda situationer på de deltagande personerna skulle kunna ses som en variant av respondentvalidering²³. Pendlingen mellan en kulturanalys och en interaktionistisk och sociologisk analys avser att ytterligare befästa dessa tolkningar på det enskilda och på det mer generella planet. Men att utgångspunkten för analysen av interaktionen mellan två grupper av personer är (yrkes)kulturella skillnader dem emellan, innebär samtidigt att generalisering är en viktig beståndsdel i själva analysprocessen. Analysen av specifika handlingar och utsagor innebär en kontinuerlig ”sortering” av det individuella, dvs den enskilde aktörens särdrag och det generella, det som i något avseende kan hänföras till den kultur personen ingår i. Som en form av yttre validering har jag

²³ Se vidare avsnittet Intervjuer under Det empiriska materialet.

KAPITEL 3

därför under analysens gång kontinuerligt prövat och diskuterat mina tolkningar av data i grupper av lärare och fritidspedagoger som jag mött under ett stort antal studiedagar och också relaterat studien till data från dessa studiedagar.²⁴

²⁴ Se vidare angående studiedagarna under rubriken Det empiriska materialet Övrigt.

4. Den historiska utvecklingen

Lortie (1975) säger i inledningen till sin klassiska studie av läraryrket att avsikten med hans historiska analys är att härleda utvecklingen av vissa karaktäristiska drag för att ge en bakgrund för den därpå följande analysen av yrket i samtiden. Samtidigt understryker han att hans angreppssätt därvidlag snarare är sociologens än historikerns. Mitt eget syfte med den historiska översikt som följer är likartat. Jag avser inte att ge ett eget bidrag till den historiska forskningen på barnomsorgens och skolans område. Mina källor är till övervägande delen sekundära och framställningen bygger i stor utsträckning på forskning som tidigare presenterats. Jag gör inte heller några anspråk på att ge en heltäckande eller uttömmande beskrivning av förskolans, fritidshemmens och skolans historia som sådan. Min personliga del i det hela är snarare fokuseringen, dels på en jämförelse mellan de olika yrkeskulturerna och dels på den utveckling som föregått och lett fram till dagens samverkan mellan de två systemen. Huvudsyftet med genomgången är att ge en historisk relief till och bidra till förståelsen av drag i de yrkeskulturer vi idag ser i samverkan, i den mån dessa drag kan relateras till den historiska utvecklingen av respektive yrke och yrkesområde.

Trots att de olika systemen för barnomsorg och skola har en mycket påtaglig och konkret gemensam bas för sina verksamheter – samma barn ingår i båda – har de av en rad historiska och samhällsliga skäl levt sina separata liv. Verksamheterna har formats av skilda ideologiska och pedagogiska utgångspunkter och skilda ekonomiska och politiska förutsättningar. Förskola-skola kommittén från 80-talet beskrev i sin historiska översikt ganska träffande förskolans och skolans historia som löpande ”på var sin räls” sen 1800-talets mitt fram till våra dagar (Ds U 1985:5). Ett syfte i det följande är att pröva om detta också skulle kunna sägas gälla omsorgen om de yngsta skolbarnen, det vi idag kallar fritidshem/skol-

barnsomsorg. Dessa verksamheter, som under långa perioder varit organisatoriskt nära förbundna med förskolan, har först under det senaste decenniet i allt större utsträckning kommit att närma sig skolan.

Dagens inriktning på samverkan ser jag som en historisk följd av en långsam men dock rörelse, från en rad separata och starkt segregerade verksamheter mot ett allt mera enhetligt system för barns fostran, utveckling och lärande. Vad det gäller yrkeskulturerna innebär detta att jag har valt ut och betonat drag i respektive yrkes och yrkesområdes utveckling som jag bedömt på olika sätt belyser utvecklingen av de olika yrkena och av rörelsen mot samverkan. Med dessa mina utgångspunkter har jag valt att beskriva utvecklingen i de tre huvudperioder som jag tycker mig urskilja. Den första, som omfattar i grova drag 1800-talets senare hälft och det första decenniet av vårt eget århundrade, ser födelsen av de flesta av de verksamheter som utgör de huvudsakliga rötterna till dagens förskola/fritidshem/skola. Den andra perioden som sträcker sig från 1900-talets andra decennium fram till och med 60-talet innebär ett successivt närmande mellan olika verksamheter *inom* å ena sidan skolsystemet, å andra sidan förskola och skolbarnsomsorg. Under den tredje perioden, från 70-talet och framåt påbörjas och utvecklas närmandet *mellan* de två systemen. Parallellt med detta gör jag också jämförelser av framväxten av utbildningarna på respektive områden. I avsnittet *Skiljelinjer med historisk bakgrund* diskuterar jag grundläggande drag inom de olika yrkesområdena som kan ses som en följd av den historiska utvecklingen. Detta gäller områden som innehåll och förhållningssätt, pedagogiska traditioner samt övergripande styrning av verksamhetsområdena. Dessa avsnitt kan ses som en grund för den kommande analysen av mötet mellan de två yrkeskulturerna.

Period 1: De historiska rötterna

1800-talets senare hälft till 1920-talet

Lite förenklat kan vi se fem olika verksamhetsformer under den här perioden som ursprungen till den idag gemensamma verksamheten i samverkan på grundskolans lågstadium. Förskolan står inte i övrigt i fokus i denna studie, men jag har valt att i viss utsträckning inbegripa även den i den historiska beskrivningen, av två skäl. Det första är att det även förekom-

mer förskollärare på de två skolor jag studerat, medan det andra och viktigaste skälet är att jag ser en nära kulturell och verksamhetsmässig förbindelse och påverkan genom historien mellan förskolan och skolbarnsverksamheten, även om yrkeskulturerna ingalunda är identiska. Vissa pedagogikhistoriker på området (se J-E Johansson, 1992, Tallberg-Broman 1995) betonar dessa likheter, medan andra (Rohlin, 1996) hävdar skolbarnsverksamhetens självständiga utveckling och snarare framhåller förbindelserna med skolan, särskilt under de tidigaste skedena.

Skolsystemet var tvådelat med en stark social segregation mellan det allmänna skolsystemet för ”vanligt folk” och de mer välsituerade samhällsgruppernas parallella system som i form av realskola och gymnasium levde kvar fram till grundskolans införande på 1960-talet, eller enklare uttryckt, mellan folkskola och lärdomsskola/läroverk. Förskolan och fritidshemmen räknar sitt ursprung framför allt ur tre håll; Barnkrubborna, arbetsstugorna och Kindergartenrörelsen. Även här fanns en social uppdelning i det att barnkrubbornas och arbetsstugornas verksamhet riktades mot de sociala skikten på samhällets botten, barn till fattiga familjer, ofta med ensamstående mödrar. Kindergartenrörelsen nådde däremot, åtminstone till en början, främst barn vars föräldrar hade råd att bekosta en pedagogisk verksamhet för sina barn. Det senare pekar också på ett annat väsentligt drag som karaktäriserar verksamheten för förskola/barnomsorgsområdet under denna tid, nämligen delningen mellan å ena sidan pedagogisk verksamhet i Kindergarten, å andra sidan fostran och omsorg i barnkrubbor och arbetsstugor. Denna skillnad kan jämföras med den motsvarande innehållsmässiga skillnad som fanns mellan den basala utbildningen i folkskolan och den klassiska bildning som gavs de mera välsituerade klassernas barn i latinskolan. Det är också värt att hålla i minnet att skolan redan mot slutet av denna period kom att omfatta i princip alla barn, medan övriga verksamheter i förhållande till det totala antalet barn i dessa åldersgrupper var ytterst marginell.

Skolan

Skolan har samhälleligt sett sitt ursprung längst upp på samhällsstegen, men kom så småningom ner till ”folket” allteftersom behovet av utbildning för bönder, arbetare och vanligt folk växte i takt med samhällsutvecklingen och industrialiseringen.

Det allmänna skolsystemets födelse i Sverige brukar sättas till 1842 då riksdagen antog regeringsförslaget om en lagstadgad folkskola och skolplikten från sju års ålder har gällt sedan 1882. (Marklund, 1984) Men även före 1842 fanns en relativt väl utbredd läskunnighet bland allmogen och vanligt folk som berodde på den i kyrkolagen från 1686 lagstadgade undervisningsplikt som ålade föräldrar att undervisa sina barn och husbönder sitt tjänstefolk (Hartman 1995). Kyrkans intresse av att sprida läskunnigheten bland folket var nära förbundet med reformationen och kyrkans önskan att sprida och befästa den kristna tron. Kyrkan var också mycket framgångsrik härvidlag och redan vid 1700-talets början var majoriteten av befolkningen, åtminstone i de yngre generationerna läskunniga. (E. Johansson, 1988, 1989, Hartman 1995).

Om denna folkskola från 1842 skriver Förskola-skola kommittén i sin historiska översikt (Ds U 1985:5):

1842 års allmänna folkskola var en skola klart avgränsad för bönderna och deras arbetsfolk på landsbygden, för hantverkare, arbetare och andra fattiga i städerna. Dess främsta syfte var att ge de unga kunskaperna om den rätta kristna tron och att befästa fosterlandskärleken. Läskunnighet och andra färdigheter och kunskaper sågs enbart som ett medel för dessa syften. (s. 3)

Att folkskolan infördes innebar dock inte att alla barn omedelbart fick tillgång till skolundervisning. Först vid första världskrigets slut var folkskolan helt etablerad överallt i vårt land (Marklund, 1980, Hartman 1995). De starkaste skälen till den långsamma utvecklingen var ekonomiska – det var kostsamt för fattiga socknar, särskilt på landsbygden, att inrätta en folkskola med, som det stadgades, seminarieutbildad lärare. För att underlätta för dessa infördes 1853 möjligheten att istället inrätta en sk ”mindre folkskola”, fast eller ambulerande, och därvidlag krävdes inte att läraren skulle vara utbildad – och därmed avsevärt billigare i drift.

Småskolan inrättades 1858, framför allt som en följd av att man allt mer övergick från växelundervisning med den så kallade lancastermetoden till klassundervisning. Småskolan skulle ge en förberedande undervisning för att avlasta folkskolläraren så att ”han enbart kunde ägna sig åt de mer försigkomna barnens undervisning” (Åberg, 1978 s.15). Ursprungligen tycks man utgått från att barnen var läskunniga vid skolstarten, som en följd av hemundervisningen, men detta visade sig inte fungera tillfreds-

ställande (Hartman 1995). I småskolan anställdes främst kvinnor och inte heller här krävdes till en början någon utbildning. Florin (1987) menar att småskolan tillkom som en administrativ reform för att lappa ihop ett skolsystem i kris – folkskolan från 1942 var vid den här tiden starkt kritiserad för sin oförmåga att fylla sin uppgift – men att tillkomsten av småskolan samtidigt öppnade vägen för kvinnorna in i läraryrket. Valet av kvinnor till småskolan hade först ekonomiska och senare också ideologiska motiv: Det var billigare – kvinnor ansågs inte behöva så hög lön – och mera lämpligt – kvinnan ansågs bättre skickad att handha små barn.

När övergången till klassundervisning stadfästes genom ett kungligt cirkulär från 1864 uppstod en brist på utbildade lärare i den egentliga folkskolan som löstes genom att man anställde biträdande lärare, för vilka inte utbildning krävdes.

Ur dessa tre grupper, lärarna i de mindre folkskolorna, i småskolorna och de biträdande folkskollärarna, menar Åberg (1978), växte småskolläraryrket fram. Grupperna hade likartade kompetenskrav och anställningsvillkor – och de senare var mycket ofördelaktiga: löner på existensminimum och ingen möjlighet till ordinarie tjänster eller till pension. Småskolläraryrkets status förblev mycket låg under lång tid, på grund av detta ursprung, även sedan utbildning till småskollärare inrättats. Om detta vittnar en uppsats från "Tidning för lärarinnor" från 1907 i Årsböcker från svensk undervisningshistoria (vol. 166, 1991), skriven av signaturen "En av de små". Signaturen berättar om hur hon som utbildad småskollärarinna hunsas och ses över axeln, inte bara av prästerna som vid denna tid var självskrivna" som skolrådsordföranden men också av sina både manliga och kvinnliga kollegor med folkskollärarexamen. Även Florin (1987) tar upp de påfallande statuskillnaderna inom lärarkåren.

För anställning vid småskola, mindre folkskola eller som biträdande folkskollärare krävdes till att börja med ingen utbildning, men väl:

...betyg om god frejd och kristligt leverne samt bevis på förmåga att obehindrat kunna läsa svenskt och latinskt tryck, hava god kristendomskunskap, skriva läsligt, inneha de enklaste begreppen i räknekonsten samt besitta förmågan att i dessa stycken undervisa. (Ur kunglig kungörelse från 1853, i Åberg, 1978, s.13)

Åberg påpekar att dessa kvalifikationskrav samtidigt motsvarade det som man förväntade att eleverna skulle lära sig (förutom undervisningsförmågan) och att det i princip kom att utgöra den kommande småskolans lärokurs.

Det fanns dock tidigt kritik mot den låga bildningsnivån bland dessa lärare och vissa initiativ att starta kortare kurser för dem togs redan på 1860-talet. Vid den här tiden ansågs det inte vara statens uppgift att handha småskolläraernas utbildning, trots att samma stat redan från början haft en sträng reglering av folkskollärarytbildningen (Florin, 1987). Istället blev det landstingens uppgift att anordna kurser av varierande längd, från tre veckor till åtta månader. Dessa kurser leddes ofta av en (manlig) folkskollärare, ett förhållande som Florin menar ytterligare befäste den skillnad i status och anseende som fanns mellan de två lärarkategorierna.

På 1870-talet började fasta seminarier i landstingsregi att inrättas, en omständighet som hade samband med att man vid den här tiden införde ett statsbidrag för driften av småskolorna som tidigare hade varit helt och hållet lokalt finansierade. Till statsbidraget knöts ett utbildningsvillkor – den småskollärare som anställdes skulle ha minst sju månaders utbildning för att fullt statsbidrag skulle utgå. Betydelsefull för det ökade behovet av utbildning var också, enligt Åberg (1978), normalplanen för folkskolan från 1878 som föreskrev en övergång från den gamla bokstaveringsmetoden vid läsinläring till den mer moderna ljud-skriv-metoden.

Under de sista decennierna av 1800-talet ökade antalet småskoleseminarier över hela landet, de flesta i landstingsregi, men också privata seminarier och ett fåtal statliga. I stort sett samtliga av dessa var öppna enbart för kvinnor. Vid seklets slut hade drygt 90% av småskollärarkåren någon form av utbildning och 1897 kom den första statliga stadgan för småskoleseminarierna som angav minimiålder, införde ökade fordringar vid examen och stramare inspektionsföreskrifter (Florin, 1987). Samtidigt (1898) infördes statsunderstöd till utbildningen. Först 1918 blev det även i småskolan obligatoriskt med utbildning för att erhålla anställning och från detta år ingår också den tvååriga småskolan som en fullvärdig del av folkskolan. Det skulle dock dröja till 1931 innan småskollärarytbildningen förstatligades.

Rekryteringen till småskolläraryrket skedde under de första decennierna framför allt ur de lägre samhällsklasserna, särskilt ur landsbygdsbefolkningen. Vid sekelskiftet inträdde en viss klassförskjutning mot medelklassen, framför allt i städerna där seminarierna drog till sig borgarklassens döttrar (Florin, 1987). Om den tidiga utbildningen på seminarierna skriver småskollärarinnan Hanna Jönsson i ett utdrag ur Tidning för lärarinnor återgivet i Årsböcker i svensk Undervisningshistoria (vol 166, 1991):

Seminariekursen varade 9 månader, och undervisningen sköttes af s.k. timlärare. Den praktiska utvecklingen öfvades dels på seminariet med kamraterna som lärjungar och dels genom besök i stadens folk- och småskolor, där viingo höra undervisningen och stundom hålla en och annan lektion. (s 33)

Hanna Jönsson fick sin utbildning vid Landskrona privata seminarium år 1873. Nästan samtida (1874) är en i samma årsbok återgiven annons för en ”småskollärrinneträskola” där skolmästaren i Bjäresjö i Skåne ”under instundande sommarmånader” erbjuder utbildning för unga flickor:

Undervisningen blir dels teoretisk och dels praktisk samt kommer att fortgå 4 å 5 månader, hvarefter examen anställes och betyg utfärdas uti de ämnen hvaruti undervisning meddelats. För att blifva antagen som elev fordras, att vara konfirmerad, kunna läsa färdigt inntill såväl latinsk som svensk stil, skriva någorlunda läsligt, hafva någon kunskap i räkning, äfvensom vara välfrejdad, hvarföre betyg från pastor eller afgångsbetyg från folkskola helst bör uppvisas. (s 97)

Förskolan/skolbarnsverksamheten

Industrialismens utveckling och den därur följande stora förflyttningen av arbetskraft från landsbygd till stad skapade nya behov och problem för människor. Ett sådant var behovet av tillsyn för barnen under arbetsdagen. Det var inte längre möjligt för föräldrarna att medföra barnen i det dagliga arbetet när detta var förlagt till fabriker och verkstäder istället för åker och äng. Framför allt blev det ett problem för de allra fattigaste familjerna, där även kvinnorna måste arbeta för familjens försörjning. Men barnen blev också ett samhälleligt problem när de lämnades utan tillsyn och drev omkring i staden, tiggde och ställde till oro (Svensson, 1981, Tallberg Broman, 1995).

För att i någon mån råda bot på detta problem började man från 1800-talets mitt inrätta barnkrubbor i de större industristäderna i vårt land.

Initiativet var helt och hållet privat och krubborna finansierades av välviliga och förmögna privatpersoner och av kyrkliga församlingar och benämndes också "välgörenhetsinstitutioner" (Tallberg Broman, 1995). Syftet var att hjälpa men också att fostra barnen till "hederliga medborgare" och därmed också i någon mån dämpa den sociala oro och de motsättningar som var i växande i ett samhälle med stora klassklyftor. Ur den första årsberättelsen för Stockholms första barnkrubba (Kungsholmens barnkrubba, öppnad 1854) citerar Tallberg Broman syftet för verksamheten: "Krubbans ändamål är att rädda arbetare för samhällets behof, och inverka till sedlighet och ordning"(s 11).

J-E Johansson (1992) ställer uppkomsten och utformningen av barnkrubborna i relation till filantropin, en idérörelse som med den franske sociologen Donzelots (1979) terminologi innehåller tre huvudbegrepp: Moralisering, normering och förmyndarskap. Borgarskapet utövade via barnkrubborna påverkan på barnen för att på lång sikt neutralisera och stävja, ur borgarklassens synvinkel, mindre önskvärda rörelser inom arbetarklassen. Det var viktigt att inte ge de fattiga någonting "för ingenting" eftersom det ansågs uppmuntra lättja, slapphet och nya ökade krav, utan det skulle vara "hjälp till självhjälp", dvs det fordrades någon form av motprestation från understödstagaren, t ex i form av ett förbättrat leverne. Barnkrubborna vände sig främst till barn i förskoleåldern, men det finns också exempel på att även skolbarn togs emot vid dessa institutioner.

Liksom barnkrubborna hade fritidshemmens föregångare arbetsstugorna syftet att utöva tillsyn över och förhindra tiggeri bland de allra fattigaste bland de yngre skolbarnen. Man ville också lära ut ett "hederligt" hantverk till barnen för att de skulle kunna bidra till sin försörjning och dessutom ville man fostra dem till "rätt värderingar och sinnelag". Svensson (1981) betonar det dubbla syftet för arbetsstugorna: förvaring men också en klart uttalad ideologisk fostran. Verksamheten ett par eftermiddagstimmar några dagar i veckan innebar förutom arbete för barnen också ett mål mat. Till att börja med hade man ofta en nära förbindelse mellan folkskolan och arbetsstugan, både i det att folkskollärarna var de som valde ut de barn som sändes till arbetsstugorna men också genom att det inte var helt ovanligt att folkskollärare (främst från småskolan) själva arbetade i arbetsstugorna efter skoldagens slut, för att dryga ut den magra lönen. (J-E Johansson, 1986, Rohlin, 1996).

Initiativtagaren till de första arbetsstugorna som öppnades i Stockholm mot 1800-talets slut var Anna Hierta-Retzius (1841-1924). Rohlin (1996) framhåller den pedagogiska grunden som hon betecknar som "arbetstanken", som central i Hierta-Retzius' planläggning och genomförande av arbetsstugornas verksamhet. Hierta-Retzius var mycket kritisk mot dåtidens, i hennes tycke, alltför teoretiskt inriktade skola. Rohlin identifierar tre huvudsyften för verksamheten: Att introducera ungdomen i ett kommande yrke, att internalisera ett dygdigt och moraliskt levnads-sätt och att öva handfärdigheten och träna iakttagelseförmågan. Det sistnämnda, menade Hierta-Retzius med stöd av den amerikanske pedagogen Charles Leland, var av yttersta vikt för att utveckla och understödja även den teoretiska inlärningsförmågan i skolan. Arbetsstugan blev därmed ett viktigt komplement till skolan (Rohlin, 1996, Trotzig, 1997).

Vid sidan av arbetsstugorna fanns också tidigt andra verksamheter som vände sig till de yngre skolbarnen, bland annat de sk barnavärnen som hade en tydligare inriktning på omsorg – man hade en varjedagsverksamhet och målgruppen var barn till förvärvsarbetande föräldrar. De låg ofta i anslutning till barnkrubborna och kan ses som en förlängning av barnkrubbeverksamheten in i skolåldern (J-E Johansson, 1986).

Den pedagogiska verksamheten för förskolebarnen hade sitt främsta ursprung i den Kindergartnrörelse som startades av den tyske pedagogen Friedrich Fröbel (1782-1852). Fröbel framhåller starkt betydelsen av de tidiga barnåren för en människas harmoniska utveckling. Barnets lek och självverksamhet och kvinnans/moderns centrala roll i barnets fostran är ständigt återkommande begrepp i det frøbelska tänkandet. (J-E Johansson, 1992, Tallberg Broman, 1995). Den grupp man ursprungligen vände sig till var den mera välbeställda delen av befolkningen, vilket bland annat framgår av de avgifter som erlades av barnens föräldrar (Richardsson, 1994). 1899 kostade en plats i systrarna Mobergs Kindergarten i Norrköping 25 – 35 kr per termin plus material, en vid den här tiden otänkbar summa för en arbetarfamilj (Moberg & Moberg, 1909, B Johansson, 1983). Anledningen till de höga avgifterna var att barnträdgården drevs med dessa avgifter som huvudsaklig inkomstkälla för den barnträdgårds-lärarinna som arbetade där (Simmons Christenson, 1997).

När det gäller utbildning på förskoleområdet gäller till en början olika förhållanden för å ena sidan barnkrubbor, å andra sidan kindergarten/barnträdgårdar. Det var inte ovanligt att föreståndarinnorna för barnkrubborna hade någon form av utbildning, t ex som sjuksköterska eller kanske främst diakonissa, medan någon form av pedagogisk utbildning knappast var aktuell. Övrig personal saknade i princip utbildning. Det ansågs också lämpligt för unga flickor av god familj att arbeta ideellt en tid på en barnkrubba. Inom barnträdgårdsrörelsen spelade utbildning däremot redan från början en mycket central roll. Den första svenska Kindergarten eller barnträdgården, som senare kom att bli beteckningen, startades 1896 i Stockholm av Anna Eklund som fått en utbildning vid Pestalozzi-Fröbelhaus i Berlin, ett institut för utbildning av barnträdgårdsledarinnor som leddes av Frøbels släkting, Henriette Schrader Breyman. Hos Anna Eklund fick i sin tur Maria Moberg (1877-1948), en av barnträdgårdsrörelsens mest kända pionjärer, sin utbildning. Maria Moberg öppnade tillsammans med sin syster, Ellen Moberg (1874-1955), vid sekelskiftet en kindergarten i hemstaden Norrköping och påbörjade mycket snart också en ettårig utbildning av unga flickor till barnträdgårdsledarinnor, Fröbelinstitutet (B Johansson, 1983). På liknande sätt spreds rörelsen till ett antal av de större städerna i landet under 1900-talets första decennier och utbildning till barnträdgårdsledarinna fanns förutom på de nämnda orterna tidigt också i Uppsala och Örebro. För antagning till utbildningen krävdes normalskolekompetens (flickskola), vilket bör ha betytt att det framför allt handlade om flickor ur den bildade medelklassen. Att detta var ett yrke för kvinnor var vid denna tid närmast en självklarhet.

På arbetsstugorna fanns både utbildad och outbildad arbetskraft. Folk- och småskollärare samt hushålls- och slöjdlärare var vanliga yrkesgrupper på arbetsstugorna, liksom hantverkare av olika slag, men även helt utbildade. Frivilligt oavlönat arbete förekom i stor omfattning även här. (J-E Johansson, 1986, Rohlin, 1996, Brange, 1982). J-E Johansson (1986) menar också att det med tiden blev allt vanligare att föreståndarna för arbetsstugorna var utbildade barnträdgårdslärarinnor. Det kan vara värt att notera att eftersom hantverkare och någon gång också lärare var manliga förekom därmed tidigt män inom verksamheten, om än i liten omfattning. Utan att på något sätt hävda att det finns ett påvisbart samband, kan

vi konstatera att även idag är fritidspedagogyrket det av de tre yrkena som har flest män i sina led.

Period 2: Enandet inom respektive system

1930-talet till 1970-talet

Perioden av enande inom systemen sammanfaller i stora drag med bygandet av det svenska folkhemmet och välfärdsstatens framväxt. Både utbildning, omsorg och pedagogisk verksamhet når ut till allt större grupper i samhället och man eftersträvar att i allt högre grad ge alla medborgare oberoende av klass- och socialgruppsstillhörighet likvärdiga villkor. På skolans område betyder detta att alla barn så småningom får tillgång till en gemensam grundutbildning som samtidigt ger behörighet för vidare studier på gymnasienivå. På förskolans/skolbarnsomsorgens innebär det för det första att barnomsorg, från att vara omhändertagande och fostran av de allra fattigaste, i och med kvinnans inträde på arbetsmarknaden på 60-talet och den därav följande mycket snabba utbyggnaden av barnomsorgen, blir en angelägenhet för stora delar av befolkningen och den gamla fattigstämpeln försvinner. För det andra sprids den pedagogiska förskoleverksamheten motsatt väg, från verksamheter för de privilegierades barn och ut till de verksamheter där "vanligt" folks barn finns. Förskolepedagogiken når också under denna period skolbarnsverksamheten.

Skolan

Under folkskolans första tid var de två skolsystemen helt separata. De barn som var "ämnade" för läroverk och högre utbildning fick sin första undervisning i hemmet av föräldrarna, med guvernant eller informator eller i privata skolor för "bättre folks barn". Från folkskolan var det sällsynt att någon gick vidare till högre utbildning. Delningen mellan systemen var tydlig även i deras styrning: Folkskolan hade socknen eller stadsförsamlingen som huvudman, medan läroverken var statliga. På departementsnivå fanns en delning i en läroverks- och en folkskolebyrå och SÖ var på samma sätt delat i en läroverks- och en folkskoleavdelning. Realskolor och gymnasier leddes av en rektor direkt underställd SÖ, medan folkskolan hade folkskoleinspektörer och överlärare. Förutom att skolan var delad klassmässigt mellan de två systemen fanns också en klar

dualism mellan teoretisk och praktisk utbildning (Richardsson, 1994, Hartman, 1995).

De första årskurserna kom dock relativt snart att bli gemensamma för de två systemen och man började diskutera, framför allt från folkskolehåll, om inte de sex första åren i folkskola skulle kunna utgöra en gemensam "bottenskola" där alla kunde få de grundläggande kunskaper som krävdes för högre studier. Detta stötte dock på hårt motstånd från läroverks håll, där man menade att folkskolan inte förmådde fylla denna uppgift. Delningen kom att ske efter fjärde årskursens inträdesprov till realskolan. Folkskolan var sexårig, inklusive de två småskoleåren. Så småningom tillkom ett sjunde år och även på sina håll ett frivilligt åttonde år (Hartman, 1995).

Under trettio- och fyrtiotalen blev det dock uppenbart att skolan måste reformeras. Allt fler ur varje årskull sökte sig vidare till högre studier, framför allt på realskolenivå och realskolan höll på att "sprängas inifrån" (Marklund, 1980, Richardsson, 1983). Richardson citerar Erlander som i en riksdagsdebatt 1950 kallade denna snabba utbyggnad av realskolan för "föräldrarnas egen skolreform". För vanliga människor handlade det, menar Richardson, om att ge barnen en bättre framtid medan politikernas ambitioner var att åstadkomma en rättvisare och riktigare rekrytering till högre studier, av skäl som både hade med individens rätt och samhällets behov att göra. Marklund (1980) betonar snarare det senare som grund för diskussionerna runt en enhetsskola: att de unga behövde bättre utbildning, samtidigt som de inte längre var lika nödvändiga på arbetsmarknaden.

Skolan skulle också fungera som instrument för samhällsförändring i folkhemmets tjänst, därav framväxten av skolans socialpedagogiska uppgifter under 40- och 50-talen, som hälsovård, skolbespisning, skolbad, simundervisning, skolskjutsar, fritidsverksamheter, psykologer och kuratorer i skolan (Richardson, 1983).

Två stora utredningar under 1940-talet, 1940 års skolutredning och 1946 års skolkommision ledde fram till beslutet om försöksverksamhet med en nioårig enhetsskola 1950. I propositionen som låg till grund för beslutet infördes stadiindelningen i tre treåriga stadier, vilket för småskolans del

innebar att den tillfördes ytterligare en årskurs, den tredje, och att den bytte namn till lågstadium. Enhetsskolan hade en viss linjeuppdelning i de översta årskurserna som också när 1957 års skolberedning lägger fram sitt huvudbetänkande Grundskolan (SOU 1961:30) kvarstår. Från och med läroplanen från 1969 (LGR 69) gäller en sammanhållen nioårig grundskola för alla barn, den grundskola vi har idag. Skolan har också vid det här laget avsevärt vidgat sina uppgifter från kunskapsförmedling i vissa bestämda stycken till fostran på en rad olika områden, sammanfattade som över- och underordnade mål som individuell fostran, fostran för fritiden, hälsofostran, fostran för familjelivet, allmänna och grundläggande kunskaper och färdigheter samt social fostran. (Marklund, 1982).

Inträdeskraven till småskollärautbildningen steg efter hand. Från att ursprungligen oftast bestått enbart i intyg eller rekommendationer från präst eller folkskollärare, var inträdesfordringen 1919 kunskaper motsvarande folkskola "av bästa typen". Utbildningen var tvåårig och en rad nya ämnen hade tillkommit: psykologi, hälsolära, hushållsgöromål och trädgårdsskötsel. Till seminarierna skulle också vara knuten en övningskola omfattande de två första årskurserna (Åberg, 1978).

1936 höjdes inträdesfordringarna till realexamen eller motsvarande, vilket innebar att inträdeskraven blev desamma som till folkskoleseminarierna och samtidigt ökades utbildningskraven för de lärare som undervisade vid seminarierna. Dessutom tillkom anvisningar om friare undervisningssätt samt möjlighet till frivillig engelska. Som tidigare var utbildningen tvåårig och alltför öppen enbart för kvinnliga elever (Åberg, 1978). Med 1958 års seminarieorganisation blev småskollärautbildningen slutligen jämställd med och sidoordnad folkskollärautbildningen, istället för att som tidigare betraktas som ett slags ofullständig folkskollärautbildning. Seminarierna blev gemensamma, utbildningen treårig med möjlighet till tvåårig kurs för studerande med studentexamen och utbildningen öppnades för både manliga och kvinnliga elever.

Förskolan/skolbarnsverksamheten

Även om kindergartnerverksamheten ursprungligen föreföll att ha riktats främst till borgarklassens barn hade Fröbel hävdad idén att kindergartner borde nå barn ur alla samhällsklasser, inte bara de mest välbeställda. Hen-

riette Schrader Breyman understödde kraftigt en sådan utveckling och det var med inspiration från Pestalozzi-Fröbelhaus som systrarna Moberg 1904 startade en sk folkbarntädgård i Norrköping. (Tallberg Broman, 1995). De ekonomiska villkoren var här annorlunda än i deras första privata kindergarten: 50 öre i inskrivningsavgift och en krona i månaden, med möjlighet till gratisplats via församlingsdiakonissan (B Johansson, 1983). Femton år senare, 1919, fanns 30 folkbarntädgårdar runt om i landet, enligt en inventering publicerad i Svenska Fröbelförbundets tidskrift samma år (återgiven i Tallberg Broman, 1995). Av sammanställningen framgår också att man redan vid den här tiden i flera fall kombinerade barntädgårdsverksamheten med verksamhet för skolbarn. Nio institutioner anger att lokalerna även används som arbetsstuga och i tre fall som eftermiddagshem för skolbarn. Om personalen i dessa verksamheter var densamma går dock inte att utläsa. Vad det gäller finansieringen av verksamheterna kan man konstatera att den i huvudsak består i gåvor och donationer från enskilda och från föreningar och företag, men också i några fall kompletterade med kommunala bidrag, t ex i Norrköping och Gävle.

Folkbarntädgårdarna förefaller att ha utgjort en viktig brygga mellan fostran, omsorg och pedagogisk verksamhet för förskolebarnen. Till att börja med var gränserna mellan omsorg och pedagogisk verksamhet något flytande även i barntädgården. Verksamheten var visserligen begränsad till 2-3 timmar per dag men det fanns en tanke om att även ge tillsyn under en längre tid av dagen. Maria Moberg skriver i sin redogörelse för de tio första verksamhetsåren i Norrköping:

För sådana barn vilkas mödrar äro nödsakade att arbeta utom hemmet vore dock önskligt att i kindergarten bereddess tillfälle att mot någon avgift erhålla middagsmåltid, samt att få kvarstanna där tills modern på aftonen kan avhämta dem. Så är förhållandet i folkkindergarten i andra länder. (Moberg 1909, s. 14)

Av den fortsatta redogörelsen framgår att man vid den här tiden hade avdelat lördagarna för verksamhet för ”ett urval barn av dem vi anse särskilt väl behöva omvårdnad” (s. 15) och i Fröbelföreningens verksamhetsberättelser från 30-talet (Fröbelföreningen, 1931, 1932, 1933, 1934, 1937) kan vi se att detta vidgats till en daglig verksamhet där en del av barnen får kvarstanna hela dagen (kl. 9-16) och också får en måltid. Vid sidan av detta finns dock även ”vanliga” barnkrubbor, eller som man här

betecknar dem, barnvårdsavdelningar (för barn under 2 år) och barnkammare (2-7 år).

Även för skolbarnen fanns verksamheter inom båda systemen. Eftermiddagshemmen som i mindre omfattning funnits parallellt med arbetsstugorna sedan något decennium in på 1900-talet kom att dominera allt mer som omsorgsform, medan arbetsstugorna avvecklades. Rohlin (1996) menar att denna period innebar något av ett "systemskifte" i fråga om omsorgen för de yngre skolbarnen, från att ha varit framför allt ett komplement till skolan till att bli ett komplement till hemmet och familjen, en ren omsorgsform. Hierta-Retzius' "arbetstanke" som bärande pedagogisk idé byttes, med Rohlins terminologi, ut mot "rekreationstanken", att skolbarnen hade behov av fritidssysselsättningar och rekreation, psykologisk och social utveckling, medan inriktningen mot arbete och moralisk fostran försvann, även om J-E Johansson (1986) framhåller kompensation för fattiga och torftiga miljöer i hemmet som en fortsatt viktig faktor. Denna utveckling, menar Svensson (1981), kan hänföras till arbetarrörelsens starka kritik av den ideologiska fostran med borgerliga förtecken som arbetsstugorna utövade gentemot arbetarbarnen. När socialdemokraterna kom i regeringsställning eftersträvade man därför att avlägsna den filantropiska grunden för arbetsstugornas verksamhet och istället ge stat och kommun ansvar för skolbarnsomsorgen. Tillsynen över arbetsstugorna övergick i början av 30-talet från Folkskoledirektionen till Barnvårdsnämnden och många arbetsstugor bytte namn till eftermiddagshem. På vissa orter, t ex Göteborg, kom verksamheten vid en del av arbetsstugorna istället enligt Bränge (1982) att utvecklas i riktning mot öppen fritidsverksamhet för lite äldre barn och ungdomar och blev därmed föregångare till senare tiders kommunala ungdoms- och fritidsgårdar²⁵.

De tidigare eftermiddagshemmen fanns ofta i anslutning till barnkrubbor men blev efter hand allt oftare kopplade till barnträdgårdar med förmiddagsverksamhet för förskolebarn, där barnträdgårdslärarinnan tog emot skolbarn på eftermiddagstid. Det är därmed inte orimligt att anta att förmiddagens arbetsformer och verksamhet även tillämpades på eftermiddagen. (J-E Johansson, 1986). Men de ovannämnda verksamhetsberättel-

²⁵ Här uppstår den särskilda yrkesgrupp som har en utbildning (startad i slutet av 1960-talet) inriktad mot öppen fritidsverksamhet: fritidsledare. (se vidare not 37, s 194).

serna från trettioalets Norrköping berättar också om ”samkväm för skolbarn”, riktade till fd barnträdgårdsbarn, som anordnades varje månad och sk pojkklubbar, öppna två kvällar i veckan och ledda av barnträdgårdslärarinnor. I ”Barnträdgården” (Sandels & Moberg, 1945), en på sin tid vitt spridd handbok om arbetet i barnträdgården, påpekar man att eftermiddagshem och klubbarbete ”vuxit naturligt fram såsom en påbyggnad på barnträdgården och ofta hör till en barnträdgårdslärarinns uppgift” (s. 10).

Under fyrtio- och femtiotalen gick utvecklingen mot en större renodling av verksamhetsformerna i, som det nu hette, lekskola och daghem och det var den förstnämnda formen, lekskola, som prioriterades. Att förskolebarn behövde en pedagogisk verksamhet började bli mera allmänt accepterat, medan det fortfarande var en vanlig uppfattning att det var olämpligt för barnen att vistas borta från hemmet hela dagen på grund av att mödrarna förvärvsarbetade (Tallberg Broman, 1995). Samtidigt vann den pedagogiska verksamheten allt större insteg även i heldagsverksamheten. Pionjärerna inom barnträdgårdsrörelsen påtalade tidigt behovet av pedagogiskt utbildad personal även för barnkrubbebarnen och drev ihärdigt frågan (Moberg, 1945) Efter hand blev det också allt vanligare med barnträdgårdslärarinnor även på daghemmen, särskilt för de äldsta barnen. De första blygsamma statsbidragen som kom på fyrtioalet kopplades till personalens utbildning – att det fanns utbildade barnträdgårdslärarinnor anställda var en förutsättning för bidrag (Sandels & Moberg, 1945). Utbildningen hade vid den här tiden utökats till två år och en rad nya seminarier tillkom, i Stockholm, Göteborg och Luleå och under 60-talet på ytterligare 7-8 orter och staten övertog nu tillsynsansvaret för utbildningen.

Mot slutet av 50-talet ökade efterfrågan²⁶ på eftermiddagshem efter att under ett decennium ha stått stilla eller till och med minskat (Englund & Johansson, 1983). Att efterfrågan minskade knyter Englund och Johansson till utvecklingen inom skolan där bland annat de fria skolmåltiderna hade införts och därmed sågs inte den avgiftsbelagda verksamheten på

²⁶ Fortfarande handlar det om mycket få platser – under hela 50-talet låg antalet inskrivna barn på omkring 2000 – vilket kan jämföras med totala antalet barn i åldrarna 7-14 år som under motsvarande period pendlar omkring 600 000 (Englund & Johansson, 1983).

eftermiddagshemmet som lika nödvändig av många föräldrar. Andra faktorer som bidrog var den ökande tillgången på annan organiserad fritidsverksamhet²⁷ och att eftermiddagshemmets öppethållande inte i tillräcklig omfattning svarade mot föräldrarnas behov av tillsyn. När efterfrågan så återigen ökar, har också detta samband med skolan och samhällsutvecklingen: Ökat kvinnligt förvärvsarbete, kombinerat med kortare skoldagar och skiftande lektionstider, ökade behovet av tillsyn, särskilt för de yngsta skolbarnen. Det fanns nu behov av tillsyn även före skoldagens början och eftermiddagshemmen övergick efterhand till heldagsomsorg, varför man också 1962-1963 ändrade namnet på verksamheten till fritidshem (Englund & Johansson, 1983).

För arbetsstugornas personal fanns under lång tid en kursverksamhet med kortare kurser som främst gav utbildning i de olika hantverk som utövades i stugan (J-E Johansson, 1986, Rohlin, 1996). I och med arbetsstugornas omvandling till eftermiddagshem under trettioalet kom dock så småningom barnträdgårdslärarinnorna att bli den dominerande gruppen på detta område, medan de övriga kategorierna av lärare försvann från verksamheten (J-E Johansson, 1986). Dessa barnträdgårdslärarinnor, eller förskollärare som de senare kom att benämnas, drev frågan om ytterligare utbildning inriktad på arbetet med barn i de lägre skolåldrarna. Kursverksamhet för förskollärare förekom, men tanken om en speciell utbildning diskuterades och debatterades under många år. En idé var att tillföra ett tredje år med inriktning på skolbarn som en komplettering av förskollärarytbildningen, en annan att skapa en utbildning parallellagd med förskollärarytbildningen, men med inriktning på åldrarna 7-12 år. En försöksutbildning av den senare typen startades vid förskoleseminariet i Norrköping 1964, på initiativ av dåvarande SÖ som förespråkade denna form (Englund & Johansson, 1983). Den reguljära utbildningen till fri-

²⁷ Den öppna verksamhet som enligt Brange (1982) också utvecklades ur arbetsstugorna nådde däremot betydligt fler barn än eftermiddagshemmen. Från Göteborg ger han uppgifter från verksamheten på de 15 kommunala ungdomsgårdar som då fanns: Höstterminen 1956 hade dessa gårdar sammanlagt 14 001 registrerade deltagare, varav 6 731 var 13 år eller yngre.

tidspedagog²⁸ som startade året därpå, 1965, kom dock att av olika skäl, både ekonomiska, arbetsmarknadspolitiska och skolpolitiska (se vidare Englund & Johansson, 1983), att istället förläggas först till yrkesskolan för att senare, i samband med yrkesskolans avskaffande vid gymnasiereformen 1971 bli en specialkurs inom gymnasieskolan fram till 1976.

Period 3: På väg mot ett gemensamt system

1970-talet och framåt

Två stora statliga utredningar bildar portalen till denna period, Barnstugeutredningen (SOU 1972:26, 1972:27, 1974:42, 1975:67) och utredningen om Skolans arbetsmiljö (SOU 1974:53). Båda dessa utredningar kan sägas fullborda den inbördes enhetligheten i respektive system, men också indirekt påbörja närmandet dem emellan, även om det senare inte uttryckligen ingick i respektive utrednings uppdrag.

Barnstugeutredningen

I Barnstugeutredningens direktiv ingick uppdraget att definiera och formulera ”målet för vad som i vid mening kan anges vara förskolepedagogik” (SOU 1972:26, s. 17) och utarbeta anvisningar för detta samt att utreda hur verksamheten för 5- och 6-åringar (dvs den förutvarande barnträdgårds/leksskoleverksamheten) kunde samordnas med ”övrige barnstugeverksamhet” (dvs daghemsverksamheten). Som ett resultat av utredningen tillkom den obligatoriska 6-årsverksamheten – obligatorisk för kommunerna/anordnarna, men frivillig för barnen. I den del av Barnstugeutredningen som specifikt behandlar skolbarnsverksamheten, (Barns Fritid, SOU 1974:42) föreslås en ny verksamhetsform med det sk *utvidgade fritidshemmet*, med hemvister för inskrivna barn och öppen fritidsverksamhet för icke inskrivna. Den basmodell som förordades innebar en nära lokalmässig knytning till låg- och mellanstadieskolor, där skolkalerna kan utnyttjas även under den tid då skolverksamheten inte pågår. Vissa försöksverksamheter genomfördes i olika delar av landet, (se t ex Flising & Johansson, 1979, 1984), men modellen kom aldrig att slå igenom

²⁸ Yrkesbeteckningen *fritidspedagog* för personal som leder verksamheten vid fritidshem fastslogs samtidigt, efter mönster från den danska utbildningen (Englund & Johansson, 1983)

i någon större omfattning. Trots detta kan dessa utvidgade fritidshem sägas utgjort de första mer organiserade kontakterna mellan skola och fritidshem.

Utredningen om Skolans arbetsmiljö: SIA-utredningen

Marklund (1983) karaktäriserar lite drastiskt denna utrednings uppdrag som "ett slags allmänt uppsamlingsheat för skolreformernas alljämt olösta frågor" (s. 384). Den började, säger han, "som en arbetsmiljöutredning men slutade som en decentraliseringsutredning" (s. 390), dvs den väg man valde var att i allt större utsträckning delegera ansvar och beslutsfattande gällande skolornas inre arbete till skolorna själva istället för att som tidigare använda sig av en central regelstyrning.

Samtidigt pekade också denna utredning i riktning mot tätare kontakter mellan skola och skolbarnsomsorg. I den resulterande propositionen (1975/76:39) som rörde den samlade skoldagen nämns fritidshemmen vid sidan av föreningsverksamheten och den allmänna fritidsverksamheten som tänkbara och önskvärda samarbetspartners för skolan.

Utvecklingen av samverkan fram till idag

Inom området skola-skolbarnsomsorg är både samverkan och samarbete ofta något som är "uppifrån" påbjudet, dvs, initiativet har, liksom på de här studerade skolorna, tagits av politiker och förvaltningar. Det kan vara skäl att uppmärksamma motiven till de starka strömningar i riktning mot samverkan skola-skolbarnsomsorg (och på senare år även med förskolan) som vi sett och ser under de senaste decennierna. Man kan urskilja tre huvudtyper av motiv: De pedagogiska, de organisatoriska och de ekonomiska. Men även om jag talar om tre huvudtyper, är i realiteten dessa motiv på många sätt tätt sammanflätade. Redan i sjuttioalets tidigare-nämnda stora utredningar, Barnstugeutredningen och SIA-utredningen, återfinns vi dessa tre motiv.

I den inledande sammanfattningen av propositionen om skolans inre arbete (Prop. 1975/76:39) som följde på SIA-utredningen framhålls framför allt de organisatoriska och pedagogiska förändringarna i riktning mot en fortsatt utveckling av skolans inre arbete, en utökad omsorg och vidgade verksamhetsformer ("fria aktiviteter") för barn och ungdom under skoldagen och ett närmande till förskolepedagogikens arbetssätt

och arbetsformer, eller med andra ord främst de pedagogiska och organisatoriska aspekterna. Också Barnstugeutredningens delbetänkande Barns fritid (SOU 1974:42) betonar starkt dessa motiv, men lyfter även fram vissa ekonomiska aspekter, framför allt i kalkylerna gällande kostnaderna för utredningens huvudförslag, det utvidgade fritidshemmet, där man förordar sambruk av lokaler och andra resurser, vilket konstateras vara ekonomiskt fördelaktigt. Även SIA-utredningen berör det, som man uttrycker det, ”resursmässigt förnuftiga” i att samordna olika typer av insatser och att använda skollokaler och -miljö till fler verksamheter än enbart lektioner. Allmänt sett talar man dock i dessa båda utredningar främst om en samverkan på ett mera övergripande samhällsligt plan. I SIA-utredningen talas om ”skolans vidgade roll i samhället”, att skolans isolering måste brytas och att skolan bör samordnas med andra instanser i samhället som familje-, social-, fritids- och kulturpolitiken och om samarbete med föreningslivet (SOU 1974:53, Prop. 1975/76:39). Andra centrala delar är idén om en samlad skoldag och personallagstanken. Barnstugeutredningen talar i Barns fritid om ”helhetssyn på barnet och dess relation till samhället” och vid sidan av samverkan med skolan behandlas utförligt fritidshemsverksamhetens relationer med föreningsliv, social service, hälsovård, kulturinstitutioner, fritidsförvaltning och föräldrar. Huvudsidan för båda dessa utredningar kan därmed sägas vara övergripande organisatoriska förändringar med bakomliggande pedagogiska motiv, medan direkt samverkan och samarbete mellan olika specifika personalgrupper, t ex fritidspedagoger och lärare, knappast nämns mer än i förbigående.

De ekonomiska motiven – att spara pengar genom att samordna lokaler, personal och resurser – förs fram vid sidan av de pedagogiska och organisatoriska främst av Skolbarnsomsorgsutredningen (SOU 1991:54). Kommittén formulerar sin uppgift som att ”följa, stimulera och påskynda en utveckling i riktning mot en organisatoriskt och pedagogiskt samlad verksamhet för skola och skolbarnsomsorg” (s 9) och vidare, att ha som mål att ”från en helhetssyn på verksamheten i skolan och skolbarnsomsorgen påskynda och stimulera utvecklingen i riktning mot en god helldagsomsorg av hög kvalitet i en ekonomiskt rationell organisation” (s 23).

Den tidsmässiga skillnaden mellan de två förstnämnda utredningarna och den sistnämnda är cirka 15 år. BU- och SIA-utredningarna står för de

storslagna visionerna från ett 60-tal med högkonjunktur och stark utbyggnad främst av barnomsorgen, medan Skolbarnsomsorgsutredningen talar ur en tid med en betydligt krassare ekonomisk verklighet, men också med en betydligt mera jordnära och konkret inriktning på den praktiska vardagen. Mellan dessa ligger tids- och innehållsmässigt en annan större utredning, Fritidshemskommitténs betänkande Skolbarnsomsorgen (SOU 1985:12). I direktiven till denna utredning ges uppdraget att finna både ”mindre resurskrävande och mer ändamålsenliga verksamhetsformer” (Flising et al, 1996, s. 13). Kommittén kom dock inte att presentera några mer specifika förslag till lösningar, vare sig ekonomiska, pedagogiska eller organisatoriska utöver en lokal- och verksamhetsmässig samordning utifrån lokala behov och förutsättningar.

Fritidshem och fritidspedagoger skymtar endast i marginalen i SIA-utredningens visioner, medan den faktiska utvecklingen under de följande åren kom att leda till att dessa, vid sidan av förskolan, allt mer framstätt som de mest näraliggande samarbetspartnerna för skolan. I Skolbarnsomsorgsutredningen behandlas mål och riktlinjer för den gemensamma verksamheten mellan skola och fritidshem, verksamhetens organisation och arbetsformer, samtidigt som man betonar att man avser en förening mellan verksamheterna både innehållsligt och organisatoriskt. Vid sidan av detta fäster man stor vikt vid de ekonomiska vinster man anser följa av en sådan samordning.

För att återvända till frågan: Varför påbjuds samverkan ”uppifrån”? kan vi konstatera att motiven inte är entydiga, men att det under årens lopp skett en förskjutning från en mera ideologisk övergripande vision om ”det goda samhället” till en mera vardaglig idé som både innefattar uttalade strävanden efter ekonomiska besparingar och konkreta idéer om att av pedagogiska skäl utveckla samarbetet mellan två näraliggande yrkesgrupper som arbetar med samma barn. Samverkan organisatoriskt, på ett övergripande plan, finns redan i BU och SIA, medan samverkan i den egentliga verksamheten tillkommer först senare, från 80-talets senare hälft och framåt.

Utbildningarna

Den nya lärarutbildning som infördes 1968 innebar att utbildning av låg- och mellanstadielärare förlades till lärarhögskolor. Inträdeskraven höjdes återigen, till genomgången fackskola, gymnasium eller motsvarande. Utbildningen till lågstadielärare blev två och ett halvt år, vilket innebar en förlängning med ett halvår jämfört med de tidigare kurserna på studentexamens grund. Detta motiverades bland annat med att det krävdes behörighet i engelska som skulle komma att bli obligatoriskt från årskurs 3 (Åberg, 1978).

Den första utbildningen av en yrkesgrupp direkt riktad mot skolbarns verksamhet startade 1964 som en försöksverksamhet vid Förskollärarseminariet i Norrköping, medan den ordinarie utbildningen som inleddes året därpå kom att förläggas till yrkesskolan (Rohlin, 1996). Samtidigt var detta, som Rohlin belyser med rubricerat ur *Platsjournalen* från 1966, en ”ny utbildning till ett gammalt yrke”.

Genom högskolereformen 1977 införlivades lärarhögskolorna, förskoleseminarierna och fritidspedagogutbildningen i universitetsorganisationen. Inträdeskraven, gymnasiekompetens, blev desamma för alla tre utbildningarna, som också vid den här tiden var lika långa, 5 terminer. Sedan grundskollärarytutbildningen infördes 1988 har lågstadielärarytutbildningen upphört att existera och ersatts av en 3,5-årig utbildning för årskurserna 1 – 7, medan förskolläraryt- och fritidspedagogutbildningarna under 90-talet förlängts till tre år.

Under åren sedan högskolereformen har man på olika håll i landet haft försök med samläsning i varierande omfattning mellan förskollärare, fritidspedagoger och lågstadielärare/grundskollärare. En vanlig modell har varit att den första terminen av respektive utbildning varit gemensam, en annan att vissa kurser, ofta sådana som rör barns utveckling, genomförts som samläsning. Grundskollärarytutbildningens införande 1988 innebar på flera utbildningsorter, främst de orter där det fanns både 1-7 och 4-9 utbildning, att samläsningen med förskollärare och fritidspedagoger avbröts till förmån för samläsning mellan grundskolläraryt med olika inriktning. (Askling et al, 1991). Trots det har det ofta efterlysts samläsning mellan yrkesgrupperna, både från blivande lärare,

förskollärare och fritidspedagoger (Hansen 1993, Gran, 1996, Jönsson & Rubenstein Reich, 1997).

Skiljelinjer med historisk bakgrund

Ursprung och styrning:

Den allmänna folkskolan infördes 1842 på statligt initiativ, även om den till en början förväntades vara finansierad av de enskilda socknarna. Folkskoleseminarierna var tidigt statsunderstödda och noggrant kontrollerade och reglerade. När det gällde småskolan var läget något annorlunda. Dess tillkomst 1858 var visserligen i likhet med folkskolan på statligt initiativ men staten ansåg sig inte böra ingripa i dess drift och inte heller i eventuell utbildning av dess lärare. Detta hade att göra med synen på de mindre barnen som familjens snarare än statens ansvarsområde. Det sågs som i första hand föräldrarnas, främst moderns, uppgift att ge de små barnen de första grunderna för den fortsatta skolgången (Åberg 1973, Florin 1988). Som tidigare beskrivits likställdes efter hand småskolan med folkskolan, med statsbidrag och utbildningsvillkor från 1874, statsunderstöd för utbildning från 1898 och inlemmandet av småskolan som en del av den allmänna folkskolan 1918. Florin (1988) beskriver utvecklingen under folkskolans första halvsekel:

Den generella utvecklingen gick således mot en mer statlig styrning av folkskolan och dess kurser. Genom en lång rad särregleringar hade utbildningens utformning, innehåll och organisation, skolpliktens omfattning och lärarpersonalens ställning alltmer gjorts till föremål för statliga beslut. Vägen mot en statligt styrd skola gick via folkskoleinspektionen, statsbidragen, statsbidragsvillkoren, folkskolestadgarna, normalplanerna och lärarutbildningen. Folkundervisningskommitténs tillsättande 1906 blev det slutgiltiga beviset på att staten nu hade tagit ett helhetsgrepp över de lägre samhällsklassernas undervisning (s. 104).

Staten har under större delen av vårt eget sekel bibehållit sitt fasta grepp över det allmänna skolsystemet via läroplaner, statlig lärarutbildning och ett omfattande regelverk och en hierarkisk organisation med många nivåer mellan riksdag/departement ner till det enskilda klassrummet. Först under det senaste decenniet har denna bild i viss mån förändrats, decentraliseringen har ökat, skolan har åter blivit ett kommunalt ansvar och möjligheter att anordna friskolor har öppnats, även om skollag och ge-

mensamma läroplaner fortfarande gäller för alla skolformer (Hartman, 1995).

Förskola och skolbarnsomsorg, vare sig vi avser barnkrubbor, barnträdgårdar, arbetsstugor eller eftermiddagshem, tillkom däremot helt och hållet på privat frivilligt initiativ. De startades och drevs i ända fram mot mitten av vårt eget århundrade av enskilda personer och organisationer, även om många verksamheter efter hand allt oftare fick ekonomiskt stöd av kommunerna. Även utbildningarna, som framför allt inriktades på barnträdgårdsverksamheten, tillkom och drevs under mycket lång tid i privat regi. Med samma argumentation som under 1800-talet användes när det gällde småskolan menade man från statens sida att barnuppfostran var en familjeangelägenhet som staten inte borde eller kunde lägga sig i. Det sågs inte heller med blida ögon att en gift kvinna förvärvsarbetade – hennes plats var i hemmet hos barnen. Till och med när det gällde barnträdgårdsverksamheten fanns tveksamheter, trots att det bara rörde ett fåtal timmar per dag.

Pionjärerna för rörelsen drev frågan om ett samhälleligt erkännande av verksamheten för förskolebarnen (Sandels & Moberg, 1945) och därmed också indirekt av skolbarnsverksamheten. På 1940-talet hade man nått därhän att staten övertog ett visst tillsynsansvar för utbildningen och vid den här tiden kom också de första, om än blygsamma statsbidragen till barnkrubbe/daghemsverksamheten. Dessa statsbidrag knöts uttryckligen till utbildningen, i det att villkoret för det tioprocentiga bidraget var att institutionen hade åtminstone någon utbildad barnträdgårdslärarinna bland personalen. Utvecklingen härvidlag kan ses som en parallell till den som skett för småskolans räkning 60-70 år tidigare – även här knöts som tidigare nämnts ett utbildningsvillkor till de första statsbidragen. Huvudmannaskapet för barnomsorgsverksamheten förlades till Socialstyrelsen.

Under hela 1900-talet, fram till 60-talet var dag- och fritidshemsverksamheten av mycket blygsam omfattning, förekom i princip endast i de största städerna och barnen hade i stor utsträckning ensamstående mödrar, ofta med knappa ekonomiska förhållanden. Som en följd av kvinnornas inträde på arbetsmarknaden under 60-talet sköt daghemsbyggandet fart, spreds geografiskt, om än inte till alla landsbygdskommuner, och nådde nya stora grupper av brukare med varierande social och ekonomisk bak-

grund. Efter att under femtioalet legat praktiskt taget stilla, ökade antalet daghemsplatser från ca 10 000 1960 till knappt 12 000 1965, 33 000 1970 och närmare 74 000 1975. I takt med denna utbyggnad försvann till sist "fattigstämpeln" som vidlåtit daghemmen sen barnkrubbarnas dagar (Jönsson & Paulsson 1979) och barnomsorgen blev en samhällelig angelägenhet. Barnstugeutredningen och de arbetsplaner som utfärdades i anslutning till denna kom att utgöra de första egentliga gemensamma styrdokumentet för både förskole- och skolbarnsverksamheten. Dessa ersattes på 80-talet av program för förskolan (1987) och fritidshemmen (1988), utfärdade av Socialstyrelsen.

På detta övergripande plan ser vi idag en fullbordad utveckling mot en gemensam verksamhet i överföringen av ansvaret för barn från sex år från Socialstyrelsen till Skolverket 1997 och den reviderade läroplan för grundskolan som även innefattar förskoleklass och fritidshem som trädde i kraft höstterminen 1998 (LPO 94, 1998).

Strukturering av innehåll

Traditionellt sett har skolan organiserat innehållet i verksamheten i ämnen med utgångspunkt från de kunskaper och färdigheter som föreskrivits från centralt håll. Dahlberg och Lenz Taguchi (1994) använder termen "ämnescentrerad", med vilken avses att grunden för all aktivitet i skolan kan förbindas med lärande av konkreta ämneskunskaper. Ursprungligen hade ämnena en utpräglat teoretisk karaktär men under loppet av vårt eget århundrade har allt fler ämnen av praktisk/estetisk typ tillkommit, ämnen som slöjd, musik, bild, idrott, hemkunskap etc. Vid sidan av denna huvudfåra har det dock funnits pedagoger som förespråkade en större integration mellan de olika ämnena. Särskilt under de första skolåren har ämnesgränserna efter hand blivit mindre utpräglade och olika former av temaarbeten som i sig innefattar flera olika ämnen blir allt vanligare. Den beteckning – orienteringsämnen – som införs i LGR 80 som samlingsnamn för dels naturorienterande, dels samhällsorienterande ämnen, pekar i samma riktning.

Förskolan organiserar sen Frøbels dagar sina utvecklingsmål med ett ämnesintegrerat innehåll som en röd tråd för att sammanbinda verksamheten. Det var Frøbels släkting och medarbetare Henriette Schrader Brey-

man som utvecklade den verksamhetsform hon kallade *Monatsgegenstand* – eller med dess svenska beteckning *arbetsmedelpunkt*. Arbets sättet innebar att barnträdgårdens olika verksamheter knöts till ett gemensamt innehållsligt område under en längre tid, detta enligt Schrader Breyman för att motverka oro och splittring hos barnen (J-E Johansson, 1992). På trettioalet utvecklades arbetsformerna vidare via en metodik som utformades av den österrikiska reformpedagogen Elsa Köhler (1879–1940) och som innebar ett mera barncentrerat arbets sätt, *interessecentrum*, vilket var en reaktion mot de efter hand allt stelare arbetsformer som arbetsmedelpunkten kommit att stå för. Johansson påpekar vidare att det ämnesintegrerade arbets sättet tonades ner i barnstugeutredningen och i arbetsplanerna från 1975, för att återkomma i förarbetena till det pedagogiska programmet på 80-talet. I det färdiga programmet för förskolan (1987) används beteckningen *tema* för det ämnesintegrerade arbets sättet. Innebörden i tema i förskolan är dock något annorlunda än i skolan, enligt Doverborg och Pramling (1993) som menar att tema i skolan huvudsakligen står för en *ämnesfördjupning*.

Verksamheten i de gamla arbetsstugorna dominerades av det praktiska hantverket, även om också lek och läxläsning förekom (Rohlin, 1996). Genom den nära förbindelsen mellan förskola och fritidshem kom förskolans arbetsformer efter hand att tillämpas även bland skolbarnen. Arbetsplanerna som utfärdades för förskolan efter Barnstugeutredningen gällde även fritidshemmen och i det pedagogiska programmet för fritidshemmen (1988) fastslogs temaarbetet som den grundläggande arbetsformen.

Inriktning

Det traderade och styrda i skolan har varit innehållet – läraren har där emot, i praktiken, lämnats relativt fria händer att utforma arbets- och förhållningssätt. Det förhållande att läraren oftast arbetat ensam i klassrummet har betytt att varje lärare kunnat utveckla sina egna pedagogiska idéer, där det visserligen funnits gemensamma drag som traderats t ex via praktiken och metodikundervisningen under utbildningen men också möjligheter till stora individuella variationer på grund av personliga preferenser. Den egna undervisningserfarenheten, inte utbildningen i sig, har av lärarna själva setts som huvudkällan till lärarkunskapen. Detta speglas också i lärarutbildningen där tyngdpunkten långt fram mot vår egen tid

legat på ämnesundervisning och undervisningsmetoder snarare än arbets-sätt.

I LGR 80 börjar arbetssättet inta en mer central roll – i läroplanen föreskrivs samarbete och lärarlag som viktiga grundprinciper för arbetet och läroplanen innehåller avsnitt om både arbetsformer, arbetssätt och lärarens förhållningssätt där man tar avstånd från ”ensidig katederundervisning” och förordar elevaktiva arbetssätt och temaarbeten, dvs förordar vissa arbetssätt på bekostnad av andra. I nu gällande läroplan (LPO 94, 1998) finns däremot inga direkta anvisningar av detta slag eftersom läroplanens intentioner istället uttrycks i form av strävans- och uppnåendemål. Underförstått kan man därmed använda en variation av metoder, arbetssätt och former, så länge de övergripande intentionerna följs.

Förskolan har via utbildningen och verksamheten överfört bestämda arbetssätt och verksamhetsformer. Barnträdgårdsledarinneutbildningen innehöll tidigt en mycket stor andel praktik – ett exempel är utbildningen i Norrköping som vid övergången till tvåårig utbildning på 1920-talet och framåt under flera decennier var utformad som halva dagen teori²⁹, halva dagen praktik under hela utbildningen. I ett samtida prospekt från utbildningen (Fröbelinstitutet, 1940) betonas den nära förbindelsen mellan teori och praktik. ”Den praktiska utbildningen pågår under hela kursen och är den grundval på vilken den teoretiska undervisningen vilar” heter det i prospektet, vilket också betydde att man vid sidan av de teoretiska studierna noggrant lärde ut arbetssätt, metoder och förhållningssätt till de blivande barnträdgårdsledarinnorna. Ett fortsatt relativt stort inslag av praktik under utbildningen både till förskollärare och fritidspedagog, kombinerat med de nära arbetslag som infördes under 70-talet och innebär att man arbetar sida vid sida i det egentliga barnarbetet med därav följande ömsesidig påverkan har bidragit till relativt enhetliga arbetssätt inom förskolan som helhet (dvs inklusive fritidshemmen) – trots att man inte längre tillämpar en strikt undervisning i arbetsmetoder inom utbildningen.

²⁹ De teoretiska studierna innefattade studier av Frøbels pedagogiska idéer, pedagogikens historia, psykologins grunddrag, ”uppfostringslära”, samhällskunskap och hygien samt övningsämnen som teckning och småbarnsslöjd (Simmons-Christensen, 1991).

Däremot var det pedagogiska idealet vid tiden för det ovannämnda prospektet, i Elsa Köhlers anda, att följa barnens egna intressen och ta upp de ämnen som barnen för tillfället var intresserade av. Även fortsättningsvis har den innehållsliga delen i stor utsträckning överlåtits till förskolläraren och fritidspedagogen att själv välja, även om traditionen här spelat en stor roll och vissa ämnesområden, t ex natur, årstider och traditioner varit återkommande genom åren. I de pedagogiska programmen från 80-talets slut utstakas för första gången de innehållsliga ramarna, om än i vida termer, som Natur, Kultur och Samhälle.

Huvudområden

Skolan har från början ansvarat för barns kunskapsutveckling men gått i riktning mot allt större deltagande i barnens totala utveckling. Förändringen har skett successivt under 1900-talet, från den helt teoretiskt inriktade folkskolan från seklets början, först via införandet av en rad ämnen av mera praktisk karaktär som bild, musik, gymnastik och slöjd och därpå en rad funktioner som syftar till att understödja olika aspekter av barnens liv och vardag: hälsovård, kurators- och psykologverksamhet, skolbespising etc. Betoningen av dessa andra uppgifter har varierat över tid – vissa menar att man under 70-talet gick allt för långt i riktning mot den sociala utvecklingen och ropet ”back to basics” har höjts, inte bara i vårt eget land. Regeringsskiftet efter valet 1990 till en borgerlig regering betydde en återgång till vad man menade var skolans huvuduppgift: att förmedla kunskap. Detta innebar också att det pågående närmandet till förskolan/fritidshemmen tillfälligt avbröts i och med förändrade direktiv till den sittande läroplanskommittén som fick i uppdrag att istället för en gemensam läroplan skriva en för enbart skolan (LPO 94). Den senare socialdemokratiska regeringen återinförde tanken på en gemensam läroplan, vilket utmynnade i den reviderade läroplan för förskoleklass, skola och fritidshem som antogs av vårriksdagen 1998. Trots dessa variationer i betoningen av skolans övriga uppgifter kvarstår ansvaret för barnens grundläggande intellektuella utveckling och kunskapsinhämtande som en mycket central del i skolans verksamhet.

Förskolan/skolbarnsverksamheten har främst sett barnens sociala utveckling som sitt ansvarsområde. I den ursprungliga frøbelska pedagogiken betonades barnens intellektuella utveckling väl så starkt som deras sociala,

moraliska, etiska och estetiska – dvs barnets totala utveckling med grund i Frøbels två utgångspunkter, religionen och matematiken (J-E Johansson, 1992). Men redan i Henrietta Schrader Breymanns utveckling av den frøbelska pedagogiken betonas enligt Johansson barnträdgårdens kompensatoriska funktion för arbetarklassens barn och verksamheten hade sin förebild i det goda borgerliga familjelivets sfär snarare än i skolans. Den kompensatoriska, men kanske främst den fostrande inriktningen var också tydlig i den tidiga heldagsomsorgen i barnkrubborna där man i filantropisk anda ville fostra barnen i borgerliga moraliska och hygieniska ideal (J-E Johansson, 1986, Tallberg-Broman 1995). Barnkrubban, eller med Alva Myrdals term, från 30-talet, Storbarnkammaren, blev ett led i den sociala förändringen av samhället och den pedagogik som utvecklades betecknas av Dahlberg och Lenz Taguchi (1994) som en ”socialt förankrad pedagogisk syn”. I Barnstugeutredningen på 70-talet betonades förskolans roll för att bereda barn ”bästa möjliga betingelser” för utveckling och förändring både av egna och andras levnadsvillkor. Samtidigt innebar detta ett visst avståndstagande från ”förmedlingspedagogik”, dvs allt som på något sätt ”luktade skola”. Härmed tog man avstånd från den ”skollika” verksamhet som utvecklats i de ibland med tiden stelnade formerna av lekskoleverksamhet. På senare år har en stark rörelse skett inom förskolan i riktning mot ett utvecklande av barnens grundläggande matematik-, skriv- och läsförståelse även om man samtidigt i stor utsträckning fortsatt betonar förskolans/fritidshemmets roll för barnens sociala utveckling.

Yrkesroll/förhållningssätt

Historiskt sett finns likheter men också stora skillnader i de vuxnas förhållningssätt gentemot barnen/eleverna i skola och barnomsorg. I den gamla folkskolan var läraren en förmedlare av kunskap till barnet men också en fostrare, som skulle bibringa barnet fosterlandskärlek, lydnad mot överheten och gudfruktighet. Barnet betraktades i stor utsträckning som passiv mottagare av kunskap och fostran. Också i barnkrubbor och arbetsstugor fostrades och formades det passiva barnet, i barnkrubban till moral, hygien och goda seder och i arbetsstugan till arbetsmoral och pliktstrohet.

I barnträdgården rådde däremot det motsatta idealet: Den vuxne skulle inta en passiv, tillbakadragen roll som iakttagare och möjliggörare, medan bar-

net var den aktiva parten. Idealet för ledarinnans förhållningssätt formulerades i den ofta citerade bilden av Henrietta Schrader Breymann: "Äuserlich passiv und innerlich aktiv" (J-E Johansson, 1992)

Den moderna rollen/idealet är i stor utsträckning gemensam för systemen: Den vuxne som reflekterande igångsättare och handledare för det aktiva barnet som söker kunskap i samarbete med den vuxne. I den nu gällande gemensamma läroplanen (Lpo94, 1998) understryks både lärarens/pedagogens och barnets aktiva deltagande i kunskapsökande och utveckling.

Sammanfattning och reflektioner

I den följande sammanställningen är de historiska utgångspunkterna renodlade för att belysa ingångsskillnaderna och dessa skillnader kontrasteras mot den gemensamma verksamhetens (ideala) mål i vår egen samtid. Från dessa skilda historiska utgångspunkter ser vi i spalten för "nutid" en gemensam syntes som förefaller att ha hämtat element i god balans ut de olika systemen. Dahlberg och Lenz Taguchi (1994) beskriver samma fenomen i termer av de sociala konstruktioner av barnet som vi finner på respektive område: Barnomsorgen som ser "barnet som natur" och skolan som ser "barnet som kultur- och kunskapsåterskapare". För den nya gemensamma verksamheten föreslår man, i vad man kallar "en vision om en möjlig mötesplats", en ny social konstruktion, "barnet som kultur- och kunskapskapare". Ordet "vision" är viktigt att hålla i minnet i sammanhanget. Där de två första spalterna i sammanställningen intill kan sägas beskriva (i schematiserad form) faktiska ursprungliga historiska skillnader, innehåller den tredje, nutiden, snarare i stora stycken de önskade ideal som samhället pekar ut för verksamheten, inte beskrivningar av rådande förhållanden.

Haug (1992) använder med hänvisning till Lindensjö och Lundgren termerna formuleringskontext och formuleringsarena (context of formulation, arena of formulation) respektive realiseringskontext och realiseringsarena (context of realization, arena of realization) för att tydliggöra skillnaden mellan den på en övergripande nivå formulerade önskade och avsedda utvecklingen av ett visst område och den faktiska nivå i verksamheten där denna förändring skall genomföras. Beskrivningen av nutiden utgår i sammanställningen från formuleringsarenan, medan min studie i sig främst rör den verksamhet där dessa intentioner skall realiseras i prak-

Historiskt ursprung

Nutid

	Skola	Barnomsorg/förskola	Gemensam verksamhet (ideal)
Ursprung och styrning	Utvecklades på statligt initiativ, stark statlig kontroll och ledning, hierarkisk organisation	Utvecklades på privat initiativ, privat ledning, ingen statlig kontroll och ledning, ”platt” organisation	Statligt målstyrd via gemensam läroplan, decentraliserad kommunal ledning, privata alternativ tillåtna
Stoff- strukturering	Ämnesindelning	Ämnesintegration	Ökad ämnesintegrering i skolverksamheten, tydligare definierade ämnesområden i förskoleverksamheten
Inriktning	Innehåll föreskrivet – arbetssätt (i viss mån) lärarvalt	Arbetsätt föreskrivet – innehåll lärarvalt	Målstyrning – arbetsätt och innehåll väljs i förhållande till målen
Huvudområden	Intellektuell utveckling	Social utveckling	Gemensam helhetssyn men i skolan med tyngdpunkt i kunskapsutveckling, i förskolan/skolbarnomsorgen i den sociala utvecklingen
Yrkesroll/ förhållningssätt	Kunskapsförmedling och fostran – den vuxne aktiv, barnet som mottagare	Barnkrubba och arbetsstuga: Fostran – den vuxne aktiv, barnet som mottagare Barnträdgård: Utveckling – barnet aktivt, den vuxne som iakttagare och möjliggörare	Aktiv vuxen, aktivt barn i kunskapsökande och utveckling

tiken. Människors vardagliga tänkande och agerande förändras knappast över en natt (eller ens alls) på grund av en centralt utfärdad läroplan eller målbeskrivning. Att enbart studera de officiella beskrivningarna av skola och barnomsorg och samverkan dem emellan ger en ytterst begränsad bild av dagens faktiska verksamhet, av hur människor i realiteten formar sin vardag ute i den sk ”verkligheten”. I det dagliga arbetet möts människor ur, med Haugs eller Dahlbergs och Lenz Taguchis term, olika traditioner, eller med det begrepp jag själv jag valt i denna studie, olika yrkeskulturer. Dessa traditioner eller kulturer har gemensamma drag, men också påtagliga skillnader som har betydelse för föreställningar och handlingar hos de individer som ingår i dem. Människor skapar, enligt mitt sätt att se, sin kultur i interaktion med varandra, men denna interaktion påverkas i sin tur inte bara av vad som sker i interaktionsögonblicket utan också av det som föregått detta, i ett kortare och längre perspektiv. I denna mening spelar yrkeshistorien en inte oväsentlig roll för förståelsen av det som utvecklas mellan yrkesgrupperna i nuet, eller som Blumer (1969) uttrycker det:

One is on treacherous and empirically invalid grounds if he thinks that any given form of joint action can be sliced off from its historical linkage, as if its makeup and character arose out of the air through spontaneous generation instead of growing out of what went before. (s 20)

5. Kontext: Beskrivningar av de två skolorna

Huvuddelen av detta kapitel ger den bakgrundskontext mot vilken de följande kapitlen 6-10 kan läsas. I kapitlet beskrivs den allmänna miljön samt införande och organisation av samverkan på de två studerade skolorna Hagmarksskolan och Nyatorpsskolan. I den avslutande delen av kapitlet diskuteras förhållandet mellan denna yttre miljö och de beskrivningar och analyser som följer.

Område, lokaler och personal

Hagmarksskolan

Hagmarksskolan ligger i utkanten av ett storstadsområde, i ett mindre villasamhälle. Inom skolans upptagningsområde finns flera villa- och radhusområden men också mera öppen landsbygd. En del av eleverna har gångavstånd till skolan medan andra kommer dit med skolbuss. Majoriteten av föräldrarna tillhör vad man kan beteckna som medelklass och mycket få har invandrarbakgrund.

Skolan är en treparallellig låg- och mellanstadieskola, cirka 25 år gammal. Den består av fem skolbyggnader av skiftande storlek, grupperade runt en stor skolgård. I en av skolans byggnader som ursprungligen rymde fyra klassrum har två lektionssalar med tillhörande entré och grupptrymmen byggts om till ett tvåavdelnings fritidshem. Byggnadens två övriga klassrum används även framgent för skolverksamhet, främst för årskurs 1.

Rektor för skolan är Annelie som vid tiden för studiens start är nyttillträdd. Hon har bakgrund som lågstadielärare och speciallärare och har tidigare arbetat som detta på Hagmarksskolan. Som rektor är Annelie ansvarig för både låg- och mellanstadium och för fritidshemmen. Lärarkåren på Hagmark är mycket stabil; bland lärarna på lågstadiet har många

funnits på skolan i 15–20 år, någon till och med sen skolan öppnades. De flesta av de elva klass- och speciallärarna, alla kvinnor, är mellan 45 och 55 år. Många av dem bor i närområdet och ett par av dem är också uppväxta där. De flesta har mycket lång erfarenhet av läraryrket, men ett par är dock relativt nyutbildade, med andra typer av tidigare yrkeserfarenhet bakom sig. De fyra fritidspedagogerna, också de samtliga kvinnor, är däremot nyanställda och tre av dem kommer ”utifrån”, dvs, de har inte tidigare arbetat i området och bor inte heller i närheten, medan den fjärde har arbetat på ett näraliggande fritidshem. Tre av fritidspedagogerna har i likhet med majoriteten av lärarna lång tidigare erfarenhet och är åldersmässigt jämförbara med lärarna. Den fjärde fritidspedagogen är helt nyutexaminerad och yngre än de övriga, men har trots det tio års yrkeserfarenhet på andra områden före utbildningen.

I skolans närhet finns ett fristående fritidshem med två fritidspedagoger. Denna institution tillhör inte Annelies ansvarsområde utan leds av en föreståndare med ansvar för fritidshemmet och intilliggande daghem och deltidsskola. Barnen på fritidshemmet kommer samtliga från Hagmarksskolan och ett samarbete mellan fritidshemmet och skolan var på planeringsstadiet vid studiens början men kom av olika skäl inte igång under den tid studien omfattar. Under det andra läsåret tillkommer också en förskollärare som anställs på skolan med tanke på sexåringarna. Hon delar sin tjänst mellan skolan och en näraliggande deltidsskola. Dessutom finns på skolan ett antal lärare på mellanstadiet samt övrig personal i kök, städ och vaktmästeri, men dessa berörs inte i studien.

Nyatorpsskolan

Nyatorps upptagningsområde är mycket snarligt Hagmarksskolans, ett mindre villasamhälle i utkanten av ett storstadsområde och med både ren landsbygd och villa- och radhusområden inom skolans upptagningsområde. Även till Nyatorpsskolan kommer många av barnen med skolbuss, medan andra, särskilt de nyinflyttade, har gångavstånd. Inte heller här finns mer än några enstaka invandrarelever och de flesta barnen kommer från medelklassfamiljer.

Skolan, som omfattar låg och mellanstadium, är vid studiens start enparallellig, men under tillväxt på grund av den pågående inflyttningen i ett

intelligande nybyggt område. Särskilt på lågstadiet ökar barnantalet – mellan studiens första och andra hösttermin med över en tredjedel, om man inkluderar ökningen bland sexåringarna. Skolan består av två enheter på visst avstånd från varandra: Gamletorp och Nyatorp. Nyatorp är helt nybyggt, en låg U-formad byggnad som mer har karaktären av förskola än av traditionell skola. I byggnaden finns två lokalintegrerade klassrum/fritidshem för åk 1 och 2. Vidare finns lokaler för sexårsverksamhet, två daghemsavdelningar och ekonomiutrymmen. Runt skolan finns en inhägnad daghemsgård/skolgård som används av samtliga barn på Nyatorp. Gamletorp är betydligt äldre, med en huvudbyggnad som inrymmer mellanstadiet, en paviljong för lågstadiet, en gymnastikbyggnad och en äldre villa som bland annat har lokaler för fritidspedagogernas arbete inom den samlade skoldagen.

Rektor på Nyatorp/Gamletorp är Helena som liksom Annelie tillträder sin rektorstjänst vid tiden för studiens start. Helena har bakgrund som förskollärare och föreståndare inom barnomsorgen men har också arbetat som lågstadielärare. I rektorstjänsten ingår förutom låg- och mellanstadium, fritidshem, sexårsgrupp och daghemsavdelningar också ansvar för en grupp familjedaghem i området. Under det första läsåret finns på Nyatorp/Gamletorp fyra lågstadielärare, varav tre har klass (årskurserna 1-3) och den fjärde är resurslärare. Under det andra läsåret tillkommer ytterligare en lärare eftersom ännu en klass tillkommer på grund av det växande barnantalet. Samtliga lärare är kvinnor och har lång erfarenhet av läraryrket, även om själva lågstadieläraryrket utbildningen för två av dem tillkom efter att de arbetat en följd av år som hemspråklärare respektive som utbildad lärare. Tre av dem är omkring eller över de femtio, medan två är något yngre. Alla har arbetat en längre period på olika skolor i den kommundel som Nyatorp/Gamletorp tillhör men endast två av dem har varit länge på Gamletorp. De fyra fritidspedagogerna kommer, liksom samtlig personal på Nyatorp utom rektor, från tjänster på andra institutioner i kommundelen. Alla har arbetat relativt länge inom yrket, tre av de fyra är utbildade fritidspedagoger medan den fjärde istället har förskolläraryrket utbildning. De är något yngre än lärarna, från knappt trettio upp till fyrtio år. På den ena avdelningen arbetar också en barnskötare som har tjänst som stödperson åt ett handikappat barn som hon följer under hela dagen, under skol- och fritidshemstid.

Med sexåringarna arbetar två förskollärare och en barnskötare. I övrigt ingår i personalgruppen även förskollärare och barnskötare på daghemsavdelningarna på Nyatorp, mellanstadielärare på Gamletorp samt ekonomipersonal, men dessa ingår inte i studien.

Jämförande sammanfattning

De två skolorna är ytligt sett ganska lika varandra, t ex när det gäller elevernas socioekonomiska bakgrund, skolornas geografiska belägenhet, i utkanten av storstadsområden och i att de båda har nytillträdde kvinnliga rektorer som arbetsledare. Men det finns också en rad väsentliga skillnader. Hagmarksskolan är en relativt stor skola, med tre paralleller över i stort sett samtliga årskurser. Detta innebär bland annat att personalgruppen på skolan som helhet innehåller betydligt fler lärare än fritidspedagoger, ett knappt trettio tal lärare mot fyra fritidspedagoger och en förskollärare, om även mellanstadiet inkluderas. På Nyatorp/Gamletorp som är enparallellig, om än i växande, råder närmast det motsatta förhållandet. Ser vi enbart på enheten Nyatorp finns det tretton fritidspedagoger, förskollärare och barnskötare mot två lärare. Även om vi inkluderar Gamletorp (som har en mindre central roll i studien) är lärarna i mindretal i personalgruppen som helhet. De två rektorena har också olika erfarenhetsbakgrund och grundutbildning, från skolan respektive förskolan.

Lärargruppen på Hagmark har stark lokal förankring, både i lång tjänstgöring på skolan och i att många bor i närområdet, medan fritidspedagogerna i större utsträckning kommer utifrån. På Nyatorp har alla i personalgruppen arbetat på närliggande skolor och daghem och ett antal, kanske främst bland fritidspedagoger, förskollärare och barnskötare bor i närområdet. Ser vi till yrkeserfarenhet hos lågstadielärare och fritidspedagoger kan vi konstatera att den genomsnittligt sett är något längre på Hagmark, också bland lärarna, men främst bland fritidspedagogerna. De är också något äldre än sina kollegor på Nyatorp.

Samverkan: Bakgrund och införande

Hagmarksskolan

Öppnandet av fritidshem i skolan och samverkan mellan dessa och lågstadiet är ett led i kommunens planerade verksamhet. Liknande förändringar har redan skett eller kommer att ske på samtliga lågstadieskolor i kommunen under de närmaste åren. Formerna för samverkan liksom omfattningen av densamma är däremot inte detaljreglerade utan i förhållandevis stor omfattning delegerad till de enskilda rektorerna och deras personal. Motiven för förändringen var i grunden ekonomiska: Det fanns ett behov av platser för skolbarnsomsorg, samtidigt som man fann att skolbarnsplatser på daghem var dyrbara eftersom de utnyttjades under en förhållandevis kort tid av dagen. Genom att utnyttja utrymmen som man från förvaltningens sida menade fanns i de befintliga skolbyggnaderna för skolbarnsomsorg, kunde platser frigöras för utbyggnad av daghemsverksamheten i kommunen. Samverkan som sådan förefaller däremot ha varit mindre framträdande som motiv för förändringen från kommunledningens sida.

Annelie hade däremot redan som studierektor ett uttalat intresse för samverkan och integration. Samtidigt delade hon inte helt förvaltningens syn på hur mycket tillgängligt utrymme som fanns på skolan. Hon menade också att förvaltningens syn på vilka ombyggnader som fordrades var tilltagna i underkant med tanke på den verksamhet hon själv skulle önska. Hon kände tveksamhet från lärarna, framför allt på grund av lokalfrågan och för att man såg det som en besparingsåtgärd från kommunens sida och beskriver deras inställning till de kommande förändringarna som avvaktande, som något man utan entusiasm såg vara på väg, men som man dock inte aktivt motarbetade.

De fyra fritidspedagogtjänsterna annonserades ut och Annelie trycker på att hon ser det som betydelsefullt att hon fick möjlighet till detta förfaringssätt, istället för att helt enkelt få förflyttat övertalig personal från andra håll i kommunen till de nya tjänsterna. Redan vid anställningsintervjuerna betonar hon samverkan som en central del i de kommande arbetsuppgifterna och hon klargör, som hon uttrycker det, i första hand sina egna förväntningar på den kommande verksamheten, eftersom dessa

förväntningar vid den här tiden inte i någon högre grad fanns befästa hos lärarna. Hon eftersträvar personer som är medvetna om att ”när två verksamheter ska smältas samman, att man har en lyhördhet inför vad det är man ska göra och problem som kan uppstå”. Men även i övrigt har hon det kommande samarbetet i fokus när hon gör urvalet av sökande. Hon försäkrade sig också om att fritidspedagogerna, som hon säger ”visste om de olika avtal som vi har som lärare och fritidspedagoger”, som en markering för att undvika en framtida diskussion om yrkesgruppernas olika villkor t ex i fråga om arbetstider.

Mot slutet av den vårtermin som föregick öppnandet av fritidshemmen och inledningen av samverkan lät Annelie lärarna ta ställning till om de var intresserade av samverkan med fritidshemmen eller ej. Efter diskussioner i arbetsenheterna beslutade de lärare som under den kommande hösten skulle ha ett och tvåor att de ville delta, medan klasslärarna i årskurs tre tackade nej. Entusiasmen bland de lärare som sa ja varierade, med Annelies ord: ”En del väldigt... med stort ja, och andra med lite mera tveksamt ja”. Frivilligheten från lärarnas sida såg Annelie som central i inledningsskedet och hon säger sig också ha varit beredd att acceptera att det hade blivit splittrade årskurser, dvs att en del lärare ur samtliga tre årskurser tackat ja och andra nej. Det främsta skälet till detta var att hon redan vid fritidspedagogernas anställningsintervjuer försäkrat sig om att dessa var positivt inställda.

Det första mötet mellan lärare och fritidspedagoger ägde rum i maj, ett par månader innan de nyanställda fritidspedagogerna tillträdde sina tjänster. Även för mig var detta mitt första möte med personalen på Hagmark.

Nyatorpsskolan

Nyatorp var från starten något av ett flaggskepp för kommundelen när det planerades i ett område som tidigare inte varit särskilt väl tillgodosett i fråga om kommunal service. Huset tänktes utgöra en form av samlingspunkt för de kringboende, med skola och daghem men också som samlingslokaler och eventuellt också som biblioteksfilial. Kommundelschefen fick enligt rektorn Helena kritik till att börja med för att han tog till alltför stort, att det inte skulle finnas tillräckligt med barn och verksamheter

för att fylla huset, men kritiken visade sig mycket snart vara oberättigad, framför allt på grund av den stora inflyttningen av barnfamiljer i området.

Helena beskriver utgångspunkterna för den nya verksamheten, som den framstod i direktiven från kommundelsförvaltningen som en integrerad verksamhet, sammankopplad med Gamletorpsskolan, med en chef för båda verksamheterna och långt utdelegerat ansvar. Till Nyatorp rekryterades fritidspedagoger, förskollärare och barnskötare internt bland personal som redan hade anställning i kommundelen. Det var inga regelrätta anställningsintervjuer eftersom inga formella ansökningar förekom, men Helena hade samtal med de sökande och gjorde ett urval av personer som hon trodde passade in på de visioner hon själv hade för den kommande verksamheten. Liksom Annelie lade hon sig vinn om att redan i detta tidiga skede avföra diskussionen om de olika avtalen från dagordningen. I övrigt menar hon att det för henne var viktigt att få människor som var öppna och intresserade av förändring och utveckling. I samband med intresseanmälan kunde de sökande ange vilken avdelning de helst ville arbeta på, (dagem, fritidshem, sexårsgrupp), men det var Helena som avgjorde den slutliga placeringen. När det gällde lärarna hade Helena däremot inget inflytande. I kommundelen fanns en turordning bland de befintliga lärarna och tillfrågade lärare hade möjligheten att tacka nej till placeringen vid Nyatorp vilket också några gjorde. Ursprungligen var det tänkt att man redan första året skulle haft två klasser, årskurs 1 och 2, på Nyatorp, men detta beslut ändrades redan på våren före starten på grund av föräldrareaktioner. Det första läsåret behövdes därmed bara en lärare på Nyatorp, i årskurs ett. Helena fick meddelande från kommunförvaltningen om vem det skulle bli och hon var också klar över att placeringen inte var helt frivillig. Det kom dock att bli två lärare på Nyatorp under det första året, eftersom läraren för åk 1 hade viss nedsättning i tjänsten och därvid ersattes av den lärare som hade en resurstjänst på Gamletorp. Lärarna i årskurs 2 och 3 var de två som redan tidigare arbetade på Gamletorp.

Personalen på Nyatorp, med undantag för de båda lärarna, träffades två gånger under våren före öppnandet för att planera. Vid det senare av dessa möten, i juni, mötte jag dem för första gången. Lärarna, både dem på Nyatorp och på Gamletorp, träffade jag först vid skolstarten den efterföljande hösten.

Jämförande sammanfattning

Annelie och Helena liknar varandra såtillvida att de båda har en klar vision av den kommande verksamheten och av vad de anser krävs för att den ska förverkligas. Båda styr medvetet urvalet av anställda på de områden där det så är möjligt, vilket för båda innebär i första hand fritidspedagoger och förskollärare. För Annelie är det främsta kriteriet, utöver kompetens och positiv inställning till samverkan, att de passar in med den lärargrupp som redan finns på Hagmark, medan Helena framför allt talar om personliga egenskaper som stämmer med den anda i verksamheten hon önskar på Nyatorp. Båda använder anställningssamtalen för att förmedla sina egna förväntningar på och tankar om den kommande verksamheten och båda försöker också undanröja ett förväntat problem genom att redan här avskrika diskussionen om olika avtal och villkor för respektive yrkesgrupp.

Även i övrigt utövar de båda rektorerna på olika sätt en stark påverkan. Annelie har större frihet att utforma verksamheten efter eget huvud och kan därmed också tillåta en viss grad av valfrihet från lärarnas sida under det första året. Helena är mera strikt bunden av ledningens mera detaljerade direktiv vad det gäller organisation men har trots det ett manöverutrymme som t ex visar sig i beslutet att inte flytta årskurs 2 till Nyatorp. Båda bestämmer själva fördelningen av personal på de olika avdelningarna och kombinationerna av lärare och fritidspedagoger.

På båda skolorna har fritidspedagogerna och förskollärarna aktivt sökt sina tjänster, i medvetande om att det skulle komma att innebära samarbete med skolan. För dem på Nyatorp innebär det dock ingen förändring i sak, eftersom de kommer från tidigare tjänster som oftast redan innebar samverkan – det nya är där den lokalintegrerade verksamheten. När det gäller tjänsterna på Hagmark bör det påpekas att det fanns ett mycket stort antal sökande och det är därmed troligt att sökande med en uttalat negativ inställning till samverkan knappast kom ifråga. Frivilligheten från lärarnas sida är däremot i båda fallen mindre. Valfriheten för lärarna på Hagmark gäller i första hand det inledande året och för lärarna på Nyatorp/Gamletorp är det visserligen möjligt att tacka nej, men detta innebär samtidigt att man placeras på en annan skola – det går inte att få tjänsten, men avstå från integrerad samverkan.

Organisation av samverkan

Hagmarksskolan

Fram till öppnandet av de två fritidshemmen i Hagmarksskolan hade det inte funnits annat än sporadiska kontakter mellan skolan och de fritidshem där skolbarnen från Hagmark var placerade. Det fanns då två fritidshem i skolans upptagningsområde, varav ett vanligt fritidshem som låg tillsammans med ett daghem men med egen avdelning och ett daghem med ett antal skolbarnsplatser i syskongrupper. Fritidshemmet med egen avdelning bestod även efter öppnandet av de nya fritidshemmen, men kom så småningom att framför allt ha hand om de äldsta barnen, tredje och fjärdeklassare. Skolbarnsplatserna i syskongrupperna omvandlades däremot till förskoleplatser.

Före samverkansstarten var det mycket få av lärarna som hade någon som helst erfarenhet av samverkan med fritidshem och förskola, om man undantar sexåringars skolbesök under vårterminen närmast före skolstarten. Några lärare talar om årliga besök på fritidshemmen där barnen i deras klasser var placerade och andra nämner att de någon gång haft besök av fritidspedagoger i klassen, särskilt under höstterminen i årskurs 1. Ett par lärare har haft en utökad samverkan med en förskola i närheten. Av fritidspedagogerna har två tidigare erfarenhet av skolsamverkan, den ena av förberedelser och uppstart av verksamhet och den andra av ordinarie verksamhet på flera olika orter i landet. Av de övriga två har den ena mött skolsamverkan under sin utbildningstid, under praktikperioderna, medan den fjärde inte har någon tidigare erfarenhet på detta område.

Från kommunens sida fanns som tidigare nämnts inga uttryckliga direktiv angående omfattning och utformning av samverkan. Rektor hade relativt stor frihet att styra utformningen och Annelie valde att i stor utsträckning delegera detta till de arbetslag som formades för årskurs 1 respektive årskurs 2. Vilka lärare som ingick i respektive arbetslag avgjordes av vilken årskurs man för tillfället hade, men Annelie gjorde däremot själv fördelningen av de fyra fritidspedagogerna på de två fritidshemmen, Lejonet och Björnen, och bestämde också vilka fritidspedagoger som skulle arbeta med vilka lärare.

Första året

Arbetslag för år 1:

Eva (fritidspedagog/Lejonet)

Åsa (fritidspedagog/Björnen)

Kerstin (klasslärare)

Maj (klasslärare)

Yvonne (klasslärare)

Ebba (speciallärare)

Arbetslag för år 2:

Inger (fritidspedagog/Björnen)

Ann-Marie (fritidspedagog/Lejonet)

Laila (klasslärare)

Carina (klasslärare)

Agnes (klasslärare)

Mona (speciallärare)

Ulrika (resurslärare)

Det kan noteras att en fritidspedagog från vardera fritidshemmet ingår i vart och ett av arbetslagen. Motivet för detta var främst att barn från alla årskurser på lågstadiet var fördelade över båda fritidshemmen och därmed kunde alla inskrivna barn ha en chans att möta åtminstone en av "sina" fritidspedagoger även i skolan. Vid sidan av detta fanns också en bedömning från Annelies sida av vilka som kunde tänkas passa bäst ihop med lärarna i det aktuella arbetslaget.

Samverkan kom att få en något olika utformning i de två arbetslagen under det första året. Redan under den första planeringsdagen inför höstterminen, ett par dagar före uppsprogsdagen, kunde jag spåra vissa skillnader i sätten att hantera den gemensamma planeringen, skillnader som visade sig bestå genom året.

I arbetslaget för årskurs 1 får efter hand planeringen på 30 min/vecka en allt klarare inriktning på gemensamma frågor, dvs på det som gäller verksamhet som rör både fritidspedagoger och lärare, medan planering som rör enbart den ena yrkesgruppen är förlagd till andra tillfällen. Man ägnar också tid, särskilt i början, till diskussioner om gemensamma regler och förhållningssätt i förhållande till barnen. När någon, oftast en lärare, kommer in på områden som inte direkt rör samverkan, är det mycket vanligt att någon annan, lärare eller fritidspedagog, återför diskussionen till samverkansfrågor.

I arbetslaget för årskurs 2 har man inte denna uppdelning. Observationer från ett urval planeringar visar att stor del av planeringarna upptas av organisationsfrågor som gäller skolverksamheter, t ex schema, planering inför skolans firande av FN-dagen, planering inför föräldramöten, Lucia,

föräldrasamtal och liknande, där fritidspedagogerna inte direkt involveras utan snarare indirekt informeras. Däremot förekommer enligt mina observationer inte ämnesplanering särskilt ofta, om man undantar planering av OÄ-ämnena. När det gäller OÄ rör diskussionen däremot oftast både lärarnas planering av klassrumsverksamheten och fritidspedagogernas uppföljning av denna. På utvärderingen i slutet av läsåret framkommer det att fritidspedagogerna tycker att planeringstiden (40 min/vecka) varit alltför kort, samtidigt som flera av lärarna uppfattar det som om man fått alltför lite tid för planering av ämnen som svenska och matematik, vilket stämmer väl med mina observationer. Några diskussioner om regler och förhållningssätt finner jag däremot inte i mina observationer – vilket dock inte säger att de inte förekommit vid tillfällen då jag inte varit närvarande.

En annan påtaglig skillnad mellan arbetslagen gäller innehållet i fritidspedagogernas skolverksamhet. I årskurs 1 föreslår fritidspedagogerna längre teman som sträcker sig över flera månader och detta accepteras av lärarna. Fritidspedagogerna gör, åtminstone till en början, även den innehållsrika planeringen, men lärarna är involverade i genomförandet, t ex i skogsutflykter en gång per vecka med efterföljande uppföljning av vad man funnit av växter och kryp i skogen. I årskurs 2 står lärarna både för valet av innehåll och den innehållsrika planeringen av kortare ämnesområden som Hösten, Svampar, Grönsaker, Barn i andra länder, Julen, medan fritidspedagogerna föreslår verksamheter som uppföljning av dessa områden som svampar i lera, collage, laga grönsakssoppa och fruktsallad, visa bilder från Afrika, göra masker, göra julpynt. Allmänt sett betyder fritidspedagogernas tillkomst mera av en förändring av verksamheten i årskurs 1, både vad det gäller uppläggning och innehåll i OÄ, medan man i årskurs 2 i stor utsträckning följer samma plan som tidigare år, men med assistans av fritidspedagogerna.

Den tid fritidspedagogerna deltar i skolan varierar något under olika perioder under läsåret, men en ungefärlig omfattning är 2-3 tillfällen per klass och vecka, både i åk 1 och 2. En fritidspedagog kommer till var och en av klasserna under ett (någon gång två) helklasspass varje vecka och deltar då i klassens ordinarie arbete som en resurs(lärare). Vid de övriga tillfällena kommer klassen istället till fritidshemmet lokaler. För både årskurs 1 och 2 gäller oftast att båda fritidspedagogerna deltar vid dessa

tillfällen, även om en av dem är huvudansvarig för klassen ifråga. I årskurs 1 finns en variation beroende på den aktuella verksamheten mellan att hela klassen inklusive läraren deltar samtidigt, t ex under regelbundna skogsutflykter eller i arbetet med tema, och att klassen delas i halvklasser, där den ena halvklassen stannar i klassrummet med läraren och den andra är i fritidshemmet med de två fritidspedagogerna. I årskurs 2 är det senare mönstret det klart vanligaste, dvs delning i halvklass, även om det dock ibland förekommer att hela klassen kommer till fritidshemmet tillsammans med läraren, framför allt i samband med avslutning av ett arbetsområde.

Andra året

Arbetslag för åk 1:

Inger (fritidspedagog/Björnen)
Ann-Marie (fritidspedagog/Lejonet)
Ulrika (klasslärare)
Marion (klasslärare)
Ulla (klasslärare)
Mona (klass/speciallärare)
Ingela (förskollärare)

Arbetslag för åk 2:

Eva (fritidspedagog/Lejonet)
Åsa (fritidspedagog/Björnen)
Kerstin (klasslärare)
Maj (klasslärare)
Yvonne (klasslärare)
Ebba (speciallärare)

Arbetslaget för årskurs 2 består som synes oförändrat sedan föregående år, medan de fritidspedagoger, Inger och Ann-Marie, som första året arbetar med årskurs 2 under det andra året istället arbetar med de lärare som har de nya ettorna. Ulrika och Mona delar en klass och Ingela som är förskollärare tillkommer denna höst för att arbeta med sexåringar i samtliga tre klasser. Det var tänkt att årskurs 3 detta år skulle inleda ett samarbete med det fristående fritidshemmet men det förblev en tanke, åtminstone under den tid jag var kvar på Hagmark.

Under detta år utvecklas arbetet i det tidigare etablerade arbetslaget vidare i samma riktning. Temaarbetena fortsätter och vi kan se en ytterligare ökad flexibilitet i organisationsformer. Det nya arbetslaget för åk 1 följer i stor utsträckning samma modell som använts i åk 2 det föregående året, dvs fritidspedagogerna följer allmänt sett upp den av lärarna planerade OÄn med praktiska tillämpningar. De fyra lärarna i arbetslaget har inte tidigare varit direkt involverade i samverkan och två av dem har inte heller på många år arbetat som klasslärare. Detta kan vara orsaken till att

mycket planeringstid inledningsvis, framför allt av lärarna, ägnas åt att samordna vilka regler som ska gälla för olika situationer, t ex vid maten eller under rasterna och hur fritidspedagogernas tid skall fördelas mellan klasserna, medan relativt lite av diskussionen rör innehållet i samverkansmomenten.

Enligt tidigare intentioner var det tänkt att man under denna höst skulle inleda samverkan mellan det fristående fritidshemmet och främst åk 3, men av olika skäl kom inte någon sådan samverkan igång under denna termin. I första hand angavs schematekniska problem, men det kan också ha funnits viss tvekan från endera eller båda parter mot en sådan samverkan.

Nyatorpsskolan

I rektorsområdet, liksom för övrigt i större delen av hela kommunen finns sedan ett tiotal år samlad skoldag, vilket innebär att alla barn på lågstadiet, oavsett årskurs, har en skoldag på fem timmar och tjugominuter, oftast förlagd mellan 8.00 och 13.20³⁰. I de flesta skolor i kommundelen finns sedan några år tillbaka också sexårsverksamhet, med integrerade hel- och deltidsgupper i skolornas lokaler. Så var dock inte fallet i Gamletorp, utan den integrerade verksamheten tillkommer först i och med öppnandet av Nyatorp. Eftersom samtliga lärare och fritidspedagoger tidigare arbetat i samma kommunal enhet innebär detta att i stort sett samtliga också, om än i något varierande grad, har tidigare erfarenhet av samverkan mellan skola och fritidshem eller förskola. Det betyder också att man i stor utsträckning till att börja med bibehåller de grundläggande mönster för samverkan som funnits tidigare.

Liksom Annelie på Hagmark var det här rektor, Helena, som avgjorde fördelningen av fritidspedagoger och förskollärare i de olika arbetslagen:

³⁰ Eftersom timplanen anger att årskurs 1 ska ha tjugofyra, årskurs 2 tjugofyra och årskurs 3 trettio undervisningstimmar, innebär detta praktiskt att skoltiden för åk 1 och åk 2 utökas med 6-10 veckotimmar. För detta utökade timantal ansvarar fritidspedagoger men dessa sk FA-timmar (Fritt Arbete) eller PA-timmar (Praktiskt Arbete) skall samplaneras med klassläraren.

Första året

Åk 1/fritidshemmet Solen

Louise (fritidspedagog)

Britta (fritidspedagog)

Erika (klasslärare)

Susanne (resurslärare)

Karin (elevassistent/barnskötare)

Åk 2 (Gamletorp)

Lotta (fritidspedagog, Månen)

Elisabeth (klasslärare)

Susanne (resurslärare)

Den fjärde fritidspedagogen, Maria, arbetar detta år under skoldagen i sexårsgruppen med förskollärarna Pia och Kajsa samt barnskötaren Britt och på eftermiddagen på fritidshemmet Solen.

För lärare och fritidspedagoger på Nyatorp innebär förändringen under det första året framför allt en lokalintegration av verksamheter som tidigare varit förlagda till skilda lokaler. På Gamletorp har man kvar den tidigare modellen och en av fritidspedagogerna från Nyatorp arbetar under detta år under skoldagen på Gamletorp med PA-verksamhet tillsammans med läraren i årskurs 2, på traditionellt sätt, med PA-timmar i halvklass förlagda till särskilda lokaler. Efter skoldagens slut återvänder hon till fritidshemmet (avd. Månen) på Nyatorp.

Under det första läsåret skiljer sig uppläggningsen av samverkan i årskurs 1 inte nämnvärt från det som tidigare funnits på de ställen man kommer ifrån. Man använder sig av en i kommunen mycket vanlig modell som innebär att medan läraren har hand om halva klassen har fritidspedagogerna den andra halvan, oftast ett 80-min pass per dag och halvklass i åk 1, något mindre i åk 2.

Vardera fritidspedagogen ansvarar för och följer sin halva klass, men planerar verksamheten gemensamt och tillsammans med läraren. I stort följer man under hela läsåret lärarens planering av OÄ-området och följer upp de områden hon tar upp i sin undervisning med praktiska aktiviteter av olika slag. Samtidigt finns det tankar hos fritidspedagogerna om ett annorlunda arbetssätt, att arbeta mer temainriktat, men man väljer trots det att följa lärarens planering i kraft av att man uppfattar att skolan har "tolkningsföreträdare", eller, som en av dem uttrycker det att "då är det här att man är väl inte så påstridig, för det är väl inpräntat sen gammalt att skolan är viktig och skolan går före, så det är... vi är väl såna mesar att vi

finner oss i det då, antar jag.” Till detta bör också läggas att läraren säger sig kunna tänka sig att arbeta med tema ”längre fram”.

Under en period av samverkan med sexårsgruppen på vårterminen arbetar man dock med ett lite längre tema. Det förekommer någon gång då och då att båda fritidspedagogerna eller läraren och en av fritidspedagogerna arbetar tillsammans men i allmänhet innebär arbetssättet att man vid de allra flesta tillfällena arbetar ensam i respektive grupp. Vid vissa (ej schemalagda) tillfällen är fritidspedagogerna också med i klassrummet på helklasstid som resurs(lärare), t ex för att alla barn ska få tillfälle att läsa sin läsläxa för en vuxen.

I årskurs 2 på Gamletorp har man också i princip samma uppläggning, med undantag för att de sk PA-timmarna är färre (2 x 5 pass/vecka) och en och samma fritidspedagog har hand om båda halvklasserna i tur och ordning. Kopplingen till lärarens OÄ-undervisning är inte heller lika stark utan det finns fler inslag av fristående temaarbete under PA-timmarna.

Andra året

Åk 1/fritidshemmet Månen

Lotta (fritidspedagog)

Cecilia (klasslärare)

Åk 2/fritidshemmet Solen

Britta (fritidspedagog/förskollärare)

Erika (klasslärare)

Karin (elevassistent/barnskötare)

Åk 1- 2 (Gamletorp)

Louise (fritidspedagog, Solen)

Anna (klasslärare)

På Nyatorp finns under studiens andra år två klasser, åk 1 och åk 2, där båda klasserna är lokalintegrerade med varsitt fritidshem, åk 1 med Solen och åk 2 med Månen. Fritidspedagogen Maria arbetar detta år med förskolläraren Pia i en nyinrättad deltidsgrupp för sexåringar som förläggs till Gamletorp. På eftermiddagstid är hon som tidigare på fritidshemmet Månen. Fritidspedagogen Louise som under skoltid arbetar på Gamletorp, återvänder till Nyatorp och fritidshemmet Solen på eftermiddagstid. Sexårsgruppen på Nyatorp has om hand av förskolläraren Kajsa och barnskötaren Britt.

En påtaglig skillnad gentemot det första året är att man i fackliga förhandlingar lagt åt sidan de generella bestämmelserna om maximalt antal ”fritids-

pedagogtimmar” per vecka i skolan och istället följer principen ”en lärare, en fritidspedagog, en klass” med relativt stor frihet för de samverkande att själva bestämma fördelning och omfattning av samverkan, om än med de yttre ramarna, den samlade skoldagen, i behåll. I stort håller man sig dock inom de tidsmässiga ramarna som tidigare gällt med avseende på antal timmar och i åk 2 och i den åldersblandade klassen på Gamletorp blir, åtminstone inte under hösten, skillnaderna mot föregående år inte så stora. I åk 1 däremot prövar man en något annorlunda modell, med några timmar då lärare och fritidspedagog är schemalagda samtidigt i helklass för att kunna genomföra vissa ting gemensamt, vilket också medför att fritidspedagogen ensam har helklass vid några tillfällen under veckan. Dessutom växer fram en beredskap att anpassa sig efter situationer som uppstår.

Jämförande sammanfattning

De yttre ramarna för samverkan som ges av respektive förvaltning påverkar i hög grad den utformning som det faktiska arbetet får i de två skolorna. För Nyatorps del styr den samlade skoldagen och lärarens och fritidspedagogens reglerade tid under skoldagen de tidsmässiga ramarna för samverkan och innebär att samverkan i stor utsträckning måste förläggas till halvklasstid. Detta i sin tur innebär att fritidspedagog och lärare oftast arbetar var för sig, de gemensamma lokalerna till trots. Den traditionella utformningen av samverkan i samlad skoldag från tidigare arbetsplatser påverkar också i hög grad, särskilt det första året, den nya verksamheten. Fritidspedagogerna är fast knutna till en speciell klass under hela läsåret.

På Hagmark finns vare sig klart reglerade direktiv eller tydliga traditioner att utgå från och de samverkande har, och använder sig också av, större frihet att själva påverka formerna för samverkan. Detta medför att man här i större utsträckning arbetar lärare och fritidspedagog gemensamt med barngruppen/klassen och också att fritidspedagogerna ofta är två i skolverksamheten. En faktor i detta är att samverkan måste förläggas till halvklasstid eftersom fritidshemmet måste vara öppet för de barn som är lediga under den tid då läraren har halvklass. Fritidspedagogerna är inte lika tydligt knutna till en enda klass som på Nyatorp utan arbetar, om än i olika omfattning, i flera klasser i samma årskurs.

Samtidigt kan vi se att uppdraget tolkas och utformas olika även inom respektive skola av de olika arbetslagen. Vissa av arbetslagen på båda skolorna har skolans tidigare arbetsformer som utgångspunkt, med tillägg av fritidspedagogernas praktiska uppföljning av skolarbetet, medan andra prövar nya verksamhetsformer, både på det innehållsliga och det organisatoriska planet.

Förhållandet mellan den yttre kontexten och den följande analysen

De beskrivningar av införandet av samverkan och av verksamheten vid de två skolorna som ges i detta kapitel är avsedda som en ram runt och en bakgrund till de analyser som följer i kommande kapitel. Läsaren ges därmed möjlighet att i viss utsträckning placera in personerna i den fortsatta framställningen i ett konkret sammanhang och bedöma deras ställningstaganden och deras syn på olika frågor i förhållande till den miljö i vilka de verkar. På samma gång är jag medveten om att dessa avsnitt i sig kan leda tanken snarare till en utvärdering av olika faktorerers betydelse för utformningen av verksamheten. Detta är inte min avsikt och någon sådan står inte heller att finna i de kapitel som följer. Däremot återkommer jag ofta, särskilt i kapitel 9 och 10, till beskrivningar av hur man handlar och tänker i konkreta situationer – och hur dessa situationer utfaller mot bakgrund av de faktiska förhållanden som råder på respektive skola – eller om man så vill, skolans kultur.

Kontentan av detta är att den kontext som ges i detta kapitel inte är den enda kontext i vilken den följande framställningen skall ses. Den bör också ställas i förhållande till den yrkesgemensamma bakgrund som skildras i det historiska kapitlet (kap 4) som går på tvärs över de två (av oräkneligt många möjliga) exempel på konkreta fall av samverkan mellan yrkesgrupperna.

Samverkan betraktas i denna studie som ett möte mellan två yrkesgrupper, mellan två yrkeskulturer – lärarens och fritidspedagogens. Det är en vanlig iakttagelse i kulturstudier, måhända på sitt sätt trivial, men inte desto mindre av stor betydelse, att kulturer, yrkeskulturer såväl som andra, ter sig olika beroende på om man betraktar dem ”inifrån” eller ”utfifrån”. Inom etnografen används ibland begreppen ”emic” och ”etic”, där ”emic” står för ett forskningsperspektiv som innebär att forskaren så långt det är möjligt

går in i aktörernas sätt att betrakta och tolka sin levda värld. ”Etic” betecknar då ett perspektiv där forskaren utifrån tolkar och förklarar kulturen och de agerandes handlingar i förhållande till forskarens egna teoretiska antaganden (Geertz, 1984, Pilhammar, 1991). Ehn och Löfgren (1982) påpekar att det för kulturanalytikern är väsentligt att skilja på å ena sidan vad människor menar med det de säger och gör och å andra sidan vad deras ord och handlingar kan betyda oberoende av deras egna uttalade avsikter. Kulturanalys måste då växla mellan dessa två meningsspektiv, aktörspektivet och forskarens tolkning.

I en mera vardaglig mening återfinns vi också hos medlemmarna av en kultur två perspektiv eller sätt att betrakta sin omvärld inom och mellan kulturer, utan att dessa för den skull på det sätt som forskaren gör utsätter sina antaganden för systematisk reflektion. Oftast är det så att antaganden om både den egna och andra kulturer har starka drag av självklarhet. Det egna sättet att tänka och handla är det ”rätta”, det ”naturliga”, det icke ifrågasatta (Denzin, 1993, Hannerz, Liljeström & Löfgren, 1982, Ehn & Löfgren, 1982). Som en följd av detta kan ”de andras” sätt att göra och tänka ofta ses som ”avvikande”, ”konstigt” eller ”fel”. Det blir därför viktigt för analysen av mötet mellan de två yrkesgrupperna att belysa inte bara respektive yrkesgrupps syn på sig själva men också deras perspektiv på den andra gruppen, eftersom dessa föreställningar i hög grad påverkar hur mötet dem emellan utvecklas.

Allmänt om resultatkapitlen

I de närmast följande två kapitlen (kap 6 och 7) analyseras de två yrkesgruppernas egen syn på och beskrivning av sina respektive yrken som den framstår ut intervju- och observationsmaterialet³¹. Analysen berör främst de sammanfallande dragen i de olika individernas beskrivningar, det som kan tänkas konstituera en gemensam kultur och gemensamma antaganden, men tar också upp vissa individuella variationer, främst sådana som har

³¹ För att underlätta för läsaren att identifiera yrkesgrupperna har jag på många ställen infogat beteckningarna [lä] och [fp] (och i förekommande fall [fsk] för förskollärare) efter aktörernas namn i citaten ur datamaterialet, särskilt i de citat som är hämtade ur observationsmaterialet. Detta gäller främst då det inte i övrigt klart framgår vilken yrkesgrupp personen tillhör.

anknytning till individens specifika erfarenheter inom sitt yrke. Det är viktigt att hålla i minnet att dessa två kapitel, om lärarens respektive fritidspedagogens kompetens, är sedda ur respektive yrkesgrupps egen synvinkel och ifrågasätter inte om man "lever som man lär", dvs om det man säger i vissa avseenden är en idealbild eller om man i den faktiska verksamheten kan se sådant som talar emot de uttryckta åsikterna. De (få) observationer som finns med i kapitlet är snarare valda för att bekräfta eller ytterligare belysa det som sägs. Däremot utgör observationerna allmänt sett i många fall en viktig tolkningsbakgrund till det sagda, även om citaten i kapitlet i första hand är hämtade ur intervjuerna³². Det handlar alltså inte om en diskursanalys i egentlig mening, utan snarare om en innehållslig analys av återkommande teman i de intervjuades sätt att, i eller utanför en bestämd kontext, presentera sin yrkesroll och verksamhet.

Som inledning och kontrast till var och en av dessa beskrivningar presenteras yrkena ur ett annat perspektiv, dvs hur de ter sig för den andra gruppen, för medlemmarna av den andra kulturen. Jämförelsen mellan dessa två bilder, den egna och "de andras" bild, avser att bidra till förståelsen av de föreställningar som skapas hos individerna i samverkan mellan de två yrkesgrupperna. Efter varje yrkesavsnitt sammanfattas och diskuteras yrket som det framstår hos de intervjuade lärarna och fritidspedagogerna. Tolkningarna pendlar mellan aktörsperspektiv och forskarperspektiv, där det förstnämnda framför allt återfinns i de intervjuer som är tätare och andra avsnitten i respektive kapitel, medan den utifrån sedda tolkningen, relaterad till annan forskning, framför allt finns i de avslutande avsnitten. Det kan konstateras att avsnitten som rör fritidspedagogen är något mer omfattande än motsvarande som berör läraren. Detta har sin grund i det förhållande som påvisats i den tidigare forskningsgenomgången, att fritidspedagogyrket är betydligt mindre utforskat och det finns färre tidigare forskningsresultat att utgå från, hänvisa till eller jämföra med. Detta medför att jag bedömt att det i vissa fall krävs mera omfattande empiriska belägg för den analys jag gör.

³² Oftast innebär beteckningen "intervju" de mera formella intervjuerna, men utsagorna är i vissa fall hämtade ur observationsmaterialet – se vidare metodkapitlet under rubriken Intervjuer s. 85

I kapitel 8 finns en mera övergripande diskussion av några distinkta drag i skillnaderna mellan yrkeskulturerna som den framstår hos de intervjuade. Till en ingående granskning av förhållandet mellan utsaga och handling i konkreta fall återkommer jag i senare kapitel (kap 9-10), kapitel som i stor utsträckning bygger på deltagande observationer. Kapitel 9 rör förhandlingar runt definitioner av en rad företeelser i den vanliga vardagen: lokalernas utformning, raster, måltider, samt fritidspedagogens inträde i skolans värld. Här berörs också hur barnen/eleverna kan tänkas uppfatta de vuxna i deras olika yrkesfunktioner. Det avslutande kapitlet, kapitel 10, behandlar den direkta interaktionen mellan yrkesgrupperna i konkreta samverkanssituationer i och utanför arbetet.

6. Yrkesidentiteten: Lågstadieläraren

Lågstadielärarens yrkeskompetens och yrkesinnehåll

Fritidspedagogernas syn på läraryrket

Läraryrket är i viss mening ett mycket välbekant yrke för de flesta, för fritidspedagoger såväl som för alla andra i vårt samhälle. Alla har gått i skolan och alla som har barn möter åter skolan via sina barns skolgång. Detta är förmodligen orsaken till att det inte är ovanligt att man i det dagliga livet hör en rad svepande och generella uttalanden om "hur lärare är", och fritidspedagoger skiljer sig därvidlag inte från övriga människor. På samma sätt som människor anser sig veta "hur" läkare, präster och advokater är eller brukar vara, tycker man sig kunna avgöra att hon/han är "en typisk lärare". Fritidspedagogerna i studien speglar detta i sitt språkbruk, man talar då och då i generaliserande termer om hur lärare "är", vad de "gör", "tycker" etc. En fritidspedagog säger: "Lärare är ett speciellt släkte", en annan: "Lärare tycker att dom är lite finare", en tredje beskriver en lärare hon mött med "hon var lärare ut i fingerspetsarna", en fjärde säger "Lärare är mer intresserade av kunskaper än av hur barnen mår". Under uttrycken ligger en referens till en slags gemensam schablonbild av vad och hur en lärare är. Läraren är i sitt yrke i många avseenden en offentlig person och historiskt sett intar hon/han en speciell position i samhället. Britta berör detta när hon talar om yrkenas status:

B: Men vi är lite undervärderade utåt, egentligen tycker jag det, det är så.

I: Är det någon skillnad därvidlag på förskollärare och fritidspedagoger?

B: Nej, det tror jag inte. Men, genast gentemot lärarna. Dom har ju en helt annan status. Dom har en mycket klarare status. Det ligger mycket i traditioner, tror jag, långt tillbaka, i när skolläraren och prästen hade makten i småsamhällen, det var en helt annan status då, på läraryrket än det är på förskolläraryrket. (Intervju, Britta)

Samtidigt är det påtagligt när det gäller fritidspedagogerna att det finns ett stort avstånd mellan vad man säger om lärare i allmänhet och de individer med läraryrket som man haft eller har kontakt med. Av sin egen skoltid, främst den på lågstadiet, ger de flesta (om än inte alla) en mycket positiv bild:

M: Jag har alltid tyckt om skolan, det har alltid varit... Det är inget som jag har varit emot eller tyckt varit hemskt eller så... Aldrig! Jag hade en jättego lågstadielärare, hon hade själv vuxna barn. Och vi sprang med våra vattenhinkar och våra målepysar och vi skvätte på varandra och vi sjöng jättemycket. Så jag har väldigt... glada tankar när jag tänker tillbaka på mitt lågstadium, det har jag, en jättego lärare! (Intervju, Maria)

Också när vi rör oss i nutid, de egna barnens lågstadietid, är man ofta positiv och uppskattande:

E: För mina barn? Ja, jag tyckte den var bra, jag tyckte det. Dom hade samma lärare båda två, en lärare som har jobbat som lärare i många många år, som kanske var lite av den gamla stammen tyckte jag först, lite väl disciplinerat och... Men allt eftersom tiden gick och man märkte att ungarna stortrivdes – det är ju därigenom man summerar sina intryck, trivs barnen så är allting bra, så att säga. Men jag tyckte att hon hade en bra kontakt med ungarna och hon hade bra undervisning och ungarna var glada och trivdes i skolan. [...]. Och jag tyckte att hon tog emot oss föräldrar, det var liksom aldrig snack om att vi skulle ringa och säga att nu kommer jag då och då, utan vi var alltid välkomna och hon tog sig tid och... så att jag har bara positiva intryck. (Intervju, Eva)

Det är också vanligt att fritidspedagogerna talar om de lärare de själva möter i sitt arbete i många avseenden som undantag från den, i interaktionistiska termer, generaliserade bilden av lärare. Man kan naturligtvis se det som en önskan att inte stöta sig med eller tala illa om dem som finns i ens omedelbara närhet, men jag tolkar det snarare som en kollision mellan en standardiserad, mera oreflekterad men väl etablerad grunduppfattning och en faktisk, mer nära och varierad vardagsbild, på gott och ont, av läraryrket. Särskilt i två sammanhang finns många exempel på att bilden av läraren nyanseras. I båda fallen gäller det områden där fritidspedagogerna är kritiska till lärares handlande och/eller tänkande. I den första typen gäller det hur man anser att lärare i allmänhet handlar i vissa situationer. Samtidigt undantas läraren/lärarna på den egna skolan. Lotta beskriver vad hon tycker saknas hos lärare, när det gäller att möta och lösa

konflikter bland barnen. Hon hänvisar till att så var de lärare hon tidigare mött, men säger på samma gång att det är annorlunda där hon nu är:

L: Ibland så tycker jag kanske att lärare inte har... när Pelle kommer för tionde gången och har blivit slagen av någon på skolgården, ibland så tycker jag kanske att läraren slår ifrån sig för snabbt, att dom inte lyssnar, varför inte försöka lösa det, att bli av med problemen för det upprepas hela tiden. Så det där har jag varit lite ilsken över, lärarna, att dom inte lyssnar på barnen. Och sen så vet väl jag också att det finns såna ungar som springer och tjallar och så, att det blir jobbigt att höra. Men jag tror att Elisabet... jag tror lärarna mycket här på skolan lär barnen att lösa sina konflikter själva, dom lär dom och hjälper dom mycket i början, så att dom blir duktiga på det själva. För det är ju väldigt få konflikter, det är väl en gång var fjortonde dag och det hade jag ju massor med konflikter på den gamla skolan. (Intervju, Lotta)

Även i det följande citatet görs undantag för läraren i den omedelbara omgivningen, men här finns också ett exempel på den andra typen som innebär att man talar om ”hur lärare är”, men samtidigt tar tillbaka eller modifierar sitt uttalande genom att påpeka att detta förändrats på senare år.

B: Ja, hon saknar, tycker jag förmågan att se barnet som en helhet, det har vi ofta sagt, att lärarna tror att ett barn består av ett huvud. Nu kan vi kanske inte härleda det precis då till, i detta fallet, denna personen [den lärare Britta arbetar med], men generellt sett, tycker jag då. Nu har det blivit jättemycket skillnad dom sista åren, när man märker då att lärarna har tagit in mycket av det här att röra sig t ex och att då se barnet som en helhet, men tidigare tyckte jag att det var ganska påtagligt.

I: Det talas ju om helhetssyn i läroplanen...

B: Ja, men jag tycker det har kommit på sista tiden, i alla fall så som jag har upplevt det. (Intervju, Britta)

I skärningspunkten mellan den generaliserade bilden som har sin bas i föreställningar om lärare i allmänhet och den individualiserade bilden av de lärare man faktiskt mött sker ibland en förskjutning av perspektivet. Det man antog var självklart välbekant och som härrör ur ett elev- och utifrånperspektiv börjar förändras och slutar att vara självklart. Lotta, som är en av dem som tydligast i ord uttrycker en sådan begynnande perspektivförskjutning, kallar till och med skolan, med uppskattning i rösten, ”en mystisk värld”. I denna värld har hon själv uppenbarligen en gång ingått, men då som elev. När hon nu betecknar den som ”mystisk” tolkar jag detta som att hon dels insett lärares inbördes olikheter och skilda värde-

ringar, snarare än att se dem som en homogen grupp, dels att hon också börjar se komplexiteten i ett yrke som hon tidigare inte medvetet reflekterat över.

L: Nej, jag tror dom har sina baskunskaper och erfarenheter. Och sen märker jag att olika lärare tycker att olika saker är viktigt. Och dom har sina olika områden som dom är bättre och sämre på, precis som jag. Jag märker det. Jag märker att Elisabet [den lärare Lotta arbetar med] är inte alls intresserad av musik och religion, t ex. Det är hon inte intresserad av och då frågade hon om jag var intresserad och då sa jag att det var jag inte. Det var nästan synd! [...] Ja jag lär mig mycket av de gånger jag är med i klassrummet. Och blir det nu så till hösten att vi får vara med mer så tycker jag att det ska bli roligt. En mystisk värld! (Intervju, Lotta)

Lågstadielärares kompetens

I beskrivningarna av läraryrkets innehåll och lärarkompetensen finns en stor samstämmighet mellan de intervjuade fritidspedagogerna. Det som framträder allra tydligast för dem när de betraktar lärarna är deras kompetens på området läsa-skriva-räkna. Vad lärare gör är på detta område synligt och lätt identifierbart och dessutom något som inte ingår i fritidspedagogers arbetsuppgifter.

A-M: Undervisa! Nej, men det är väl det man tänker först då, att dom ska lära barnen skriva, läsa och räkna och... Det är ju naturligtvis inte enbart det som en lärare kan, men jag menar, det är ju det skiljer oss då, att vi är mycket luddigare i vår roll. Vi har inte det som en lärare, så sett. Jag menar att dom, ja, det är ju så man ser en lärare, dom har ett mål att dom ska lära barnen läsa, skriva och räkna, ungefär. Vi kanske inte har lika klara mål så. (Intervju, Ann-Marie)

Man identifierar i första hand lärarens förmåga som en fråga om metodiska kunskaper där läraren med hjälp av sin kännedom om olika metoder och strategier kombinerat med kunskaper om hur barns läs-, skriv- och matematikutveckling sker, kan välja de rätta sätten att lära barnen, ge dem lämpliga uppgifter och material.

L: Ja, vad hon kan? Lära ut, ska väl hon kunna i alla fall. Den biten har ju inte vi fått, fått lära oss så att säga. Så det kan ju inte vi på samma sätt som en lärare. Ja, jag vet inte, jag tycker egentligen att vi borde kunna i princip samma saker, förutom den här utlärningsbiten då. [...]

I: Utlärning, vad menar du då lite mer exakt?

L: Jag menar ju ämnena svenska och matte och att lära ut det på ett sätt som får barnen att förstå, utläringsteknik, eller vad man ska kalla det, när det gäller svenska och matte, alltså, skolämnen. (Intervju, Louise)

Ett område utöver inlärningsmetodikerna där man menar att lärarna besitter en förmåga som man inte själv har i samma utsträckning är det att ensamma kunna hantera mycket stora barngrupper i en samlad verksamhet, undervisning.

K: En lärare måste ju ha en bra pedagogik, att kunna lära ut. Men det är klart att det måste fungera på olika sätt i olika åldrar, kan jag tänka mig. Det är nog svårare att vara lågstadielärare, inbillar jag mig iallafall, eftersom barnen är... kan vara så okoncentrerade och har svårt för att lyssna, svårt för att sitta still. Och större barn kan ju det, kan lyssna, kan sitta still, kan ta till sig information på ett annat sätt som små barn kan ha problem med, speciellt då om dom börjar när dom är sex år. Jag tycker inte riktigt att dom är mogna för det, så det måste ju en lärare vara duktig på, om man har en stor klass, hela klassen måste ju vara såpass koncentrerade att dom tar till sig den informationen. (Intervju, Kristina)

Lärarens kompetens i förhållande till den egna

Utöver dessa specifika områden som är starkt knutna till undervisningens innehåll och genomförande menar många att den egna och lärarens kompetens är näraliggande, att man i många avseenden har samma kompetens. Dels jämför man innehållet i det man gör, dels ser man kunskaper och kompetenser på det sociala och utvecklingspsykologiska området som likvärdiga:

M: Dom har ju också det här lite sökande, att barnen skall söka upp saker och ting själva. Så där har vi ju gemensamheter, det har vi. Dom har ju också mycket av det här att rita och måla och läsa och uppleva detta med måleri och som det här som att man läser och så. Så där har vi ju mycket likheter. Vi går säkert ihop, i mångt och mycket. Rörelser går vi ihop i också, med deras gymnastiklektioner, med deras utedagar, de här dagarna med när vi har hel dag ute i skog och mark och sånt där, där går vi ju väldigt ihop, gemensamheter. (Intervju, Maria)

Men samtidigt som man betecknar lärarens kompetens på dessa områden som "lika hög" finns vissa reservationer. Distinktionen teoretisk/praktisk använder man i flera avseenden för att skilja lärarens verksamhet från sin egen. Som teoretiskt betecknas i princip allt som försiggår tillsammans med läraren i klassrummet, kanske med undantag för vissa av de praktisk-estetiska ämnena. Men även i det senare fallet, t ex när det gäller bildämnet, uttrycker fritidspedagogerna ofta att de själva har "ett annat sätt" att förhålla sig till och använda sig av bild i arbetet med barnen. Man anser

att läraren på ett mera uttalat sätt knyter bilden till den teoretiska undervisningen men också att läraren i högre grad styr det färdiga resultatet.

M: Sen tror jag att en lärare vill nog gärna ha med hela klassen på ett annat sätt. Att alla ska göra samma. Det är liksom min personliga uppfattning att det är litegrand så. Det har jag stött på då att lärare.... att dom vill ha sina... Ja dom vill ha det på ett speciellt sätt. Ritar dom en fågel så ska den se ut på ett speciellt sätt, det... ja, det ska vara... ja, så här ska det se ut och så här ska det vara, lite mer, så känner jag att dom är. (Intervju, Maria)

Fritidspedagogerna menar att de själva i skolarbetet bidrar med den ”kreativa delen” eller den ”praktiska delen”, underförstått att det är en sida som i vissa avseenden saknas i lärarens kompetens. Men det handlar inte enbart om en skillnad mellan teori och praktik utan även här framkommer att man anser sig ha ett annorlunda förhållningsätt än läraren. Man avser därmed inte enbart vad man gör men också hur, framför allt att man ser sig i större utsträckning än läraren utgå från det enskilda barnets behov och förutsättningar, medan läraren styrs av sina givna ramar, kunskapskraven. Detta i sin tur leder till att man ofta anser att lärare använder exempelvis praktisk-estetiska ämnen främst som en stödfunktion till de mera teoretiska ämnena, för att förstärka inläring på något specifikt område:

K: Ja om man tittar på teckningar i skolan, så får jag den uppfattningen att oftast har det varit något teoretiskt innan och så har dom fått rita något som har med det ämnet att göra. Jag vet inte om det jämt är så men jag tror att det är ofta så. Inte alltid, det måste ju vara fri teckning också så att säga, men det som sitter på väggarna tror jag ofta har att göra med det, att det är en slags uppföljning av det teoretiska. (Intervju, Kristina)

I beskrivningen av sin egen användning av bild i arbetet med barnen fokuserar Kristina istället dels på att lära ut och ge möjlighet att pröva olika former och tekniker för att väcka barnens lust att skapa själva och att utveckla barnens estetiska sinne, dels på sociala mål som att åstadkomma gemenskap och öva samarbete i kollektiva bildprojekt.

Att arbeta med eller den ”praktiska delen” innebär också att man anser sig ta större hänsyn till individuella förutsättningar, både när det gäller att, som det uttrycks av en fritidspedagog, ”arbeta med *hela* barnet, inte bara huvudet” och, som i det följande citatet, när det gäller individuella behov hos barnen:

Å: Jag är en praktisk lärare, som vi sa på utbildningen. Det kan man ju säga! Som jobbar utifrån barnens förutsättningar, det körde vi stenhårt med. Det kan man ju säga, man är ju en praktisk lärare. Vad jag kan, kan göra med barnen...? Jag försöker att se på varje barn, det gör väl en lärare också, men en lärare är så inrutad, dom har den här pressen på sig också. Jag tror att läraren hinner inte med att se varje barn, att där och där... Det som jag försöker att se hos varje barn, enskilt, att där och där står det barnet och där vill jag gå in då. Jag tror att för en lärare är det många gånger jättesvårt, för dom har ju ändå det här teoretiska som ska göras, att det och det skall vi göra. (Intervju, Åsa)

Också när det gäller den sociala delen pekar fritidspedagogerna ofta på vad man anser vara lärarens begränsningar. När det gäller orsakerna till dessa framhåller man, liksom Åsa i citatet ovan, framför allt två inbördes relaterade faktorer: kraven från läroplan och omgivning och den ur detta stammande bristen på tid för det som går utöver det man definierar som egentlig undervisning.

L: Jag vet ju mer om barnens sociala bit, jag känner ju barnen mer personligt, för hon har ju inte tid med det på samma sätt som vad jag har. Eller hon kanske inte vill heller och det gör ju att jag lättare ser hur barnet mår och kan gå in på ett annat sätt, jag kan smidigare ta tag i det. (Intervju, Lisa)

Inställningen till vad man anser vara lärarnas prioritering av läroplan och kunskapskrav och den därav följande mindre betoning på de sociala och kreativa delarna är tveeggad för fritidspedagogernas del. Å ena sidan uttrycker flera att man anser det helt riktigt och berättigat att lärarna handlar som man uppfattar att de gör. Lotta beskriver hur hennes eget perspektiv förändrats från en elevsyn på vad en bra lärare är till en större insikt i vad som fordras av en lärare och vad lärarens arbetsuppgifter innebär:

L: Sen har jag ju förstått... det har jag kanske inte förstått tidigare, när jag gick i skolan själv, att dom har ju det här att dom sätter vissa krav på vad barnen ska kunna då när dom går ut t ex lågstadiet, att man ska hunnit en viss bit inom dom olika ämnena. Så att det har jag ju förstått att dom har krav på att vissa saker ska vara inlärd då. Ibland har jag tyckt att dom har varit lite löjliga, jag tänkte: varför släpper dom inte ut barnen nu när det är fint väder? Jag tänkte varför ska dom sitta där? Jag hade ju själv en lärare som jag hade i fyran – femman som kunde släppa, säga att: Ni räknar tio minuter till så går vi ut och spelar brännboll det sista! och vi älskade henne och... ja vi avgudade henne. Men sen så är det ju också Elisabet som jag jobbar med nu, hon försöker ju att inte knyta barnen för hårt in till sig och jag förstår henne nu också, varför hon inte gör det, utan att det är

skolarbetet som är viktigt. Men jag känner att hon lyssnar och hon ser barnen. Och... jag har lärt mig att uppskatta hennes sätt. (Intervju, Lotta)

Å andra sidan är det också mycket vanligt att man, trots att man accepterar att lärare på sitt sätt är mer styrda av läroplanen än de själva är av sitt pedagogiska program, ändå anser att lärarna borde förhålla sig friare till fastlagda planeringar och sekvenser, utan att det för den skull skulle innebära att man inte uppfyllde läroplanens mål.

E: Jag känner ibland att lärarna är väldigt fixerade vid sin läroplan. Jag tror att det är den som stoppar dom. Dom har sitt program som ska göras, och då menar jag läroplanen då, i skolan och under det här läsåret och det här ska göras och det här ska göras. [...]. Och jag tror att det är lärarna själva som gör den pressen, många gånger så tror jag det. Att dom själva är så fixerade vid sin läroplan, att det ska göras och det ska göras och ser inte t ex vissa saker, att man utifrån det då kan knyta an till allt det andra som står i läroplanen. Det måste inte vara avslutade kapitel allting, utan att man kan låta det gå i ett. (Intervju, Eva)

Sammanfattning

Fritidspedagogerna uttrycker överlag en i många avseenden formaliserad syn på läraryrket, starkt färgat av allmänna föreställningar om ”hur lärare är”. Betoningen ligger på de kunskaper, främst i hur man ”lär ut” specifika ämnen, framför allt läsning, skrivning och matematik, som fritidspedagogerna föreställer sig skiljer läraryrket från det egna. Samtidigt gör de tydliga avsteg från denna generella bild när de refererar till de faktiska individer ur lärargruppen de möter, utan att för den skull i någon högre grad förändra sin mera oreflekterade grundsyn, även om det finns vissa tendenser till en sådan begynnande nyansering. Även i ett annat avseende har fritidspedagogerna i stort en gemensam syn: lärarens status betraktas allmänt som högre än den egna i samhällets ögon. Skiljelinjen mellan yrkena går i att man ser lärarens arbete som främst begränsat till de intellektuella delarna, medan de själva i högre grad arbetar med ”hela barnet”, vilket också inbegriper att de anser sig ha ”en annan syn” på de områden som man ser som gemensamma mellan yrkena, kunskaper om barns utveckling och när det gäller de praktisk-estetiska området.

Lärarnas syn på sitt yrke

Analysen i avsnittet utgår från de fjorton klass- och resurslärare och två speciallärare som under hela eller någon del av observationsperiodens tre terminer arbetar med samverkan på de båda skolorna. Inom gruppen finns en variation av erfarenheter vad det gäller samverkan, i fråga om i vad mån och i vilken form man tidigare arbetat med samverkan. För några gäller också att de vid tiden för de intervjuer som utgör den huvudsakliga grunden för detta avsnitt, ännu inte hade startat samverkan med fritidspedagogerna.

På Nyatorp/Gamletorp arbetar Erika, Susanne och Cecilia i lokalintegrerad verksamhet, medan Anna och Elisabet arbetar i samlad skoldag men med separata lokaler. Av dessa har samtliga utom Susanne tidigare erfarenhet av samlad skoldag utan lokalintegration. På grund av att samlad skoldag endast omfattar åk 1-2 är det bara Erika som finns med under samtliga tre terminer. Övriga lärare deltar inte i den egentliga samverkan under termin tre, respektive tillkommer först under denna termin.

På Hagmark arbetar Yvonne, Kerstin, Maj, samt specialläraren Ebba i samverkan med de två skolintegrerade fritidshemmen under samtliga observationsperiodens tre terminer, medan Agnes, Laila och Carina deltar de två första terminerna och Marion, Ulla, Ulrika och specialläraren Mona tillkommer³³ från och med den tredje terminen. Ingen av lärarna på Hagmark har tidigare arbetat i någon form av samverkan med fritidspedagoger. Däremot har flera erfarenhet av viss samverkan med förskolan. Exempelvis har Marion och Ulla under det första observationsåret ett program för samverkan med de förskolor där de blivande åk 1-barnen går, dvs de barn som kommer att gå i de ettor de själva är klasslärare för den tredje observationsterminen.

Lärarnas beskrivning av sin kompetens är i hög grad centrerad runt olika aspekter av barns lärande. Men "lärande" skall här tolkas i relativt vid mening, som innefattande inte enbart de olika ämnena och färdigheterna, utan också barnens etiska, moraliska och sociala lärande/fostran. Det

³³ Under det första läsåret har Marion och Ulla årskurs tre som inte ingår i samverkan, Ulrika arbetar då som resurslärare, främst i åk tre. Under det andra läsåret arbetar samtliga av dem med årskurs ett. Agnes, Laila och Carina har då åk 3.

finns många gemensamma drag i beskrivningarna, men samtidigt också en påtaglig skillnad mellan individerna, framför allt när det gäller betoningen på ett eller flera av de tre gemensamma huvudområden jag urskiljer: *Arbeta med barns lärande av ämnena*, *Arbeta med barns lärande individuellt och i grupp* och *Förstå barn*.

1. Arbeta med barns lärande av ämnena

Att lära barn ”läsa-skriva-räkna”, som i den allmänna synen på lågstadieläraritycket brukar ses som det främsta innehållet i yrket, är också det område som samtliga intervjuade lärare på ett eller annat sätt nämner och förhåller sig till. Det finns däremot stora skillnader i betoning av just kunskaper om och erfarenheter av metoder och strategier som en komponent i kompetensen, dvs att kompetensen på detta område innebär att veta tekniker, metoder och vägar för att närma sig barns lärande, framför allt av basfärdigheterna inom läsning/skrivning/räkning. För vissa lärare framstår denna, på sitt sätt mera ”tekniska”, metodiska kompetens som en huvudsida:

E: Vad jag kan, det är väl det att man har det här med inläring av läsning och räkning och detta, det är väl det som ska vara vår kompetens, som är ganska viktigt. För det märker man ju bara på mellanstadielärarna, när dom kommer ner på lågstadiet, dom vet ju ingenting hur bokstavsinläring går till och läsinläring överhuvudtaget. Och där finns ju också olika metoder och jag säger inte att någon annan är bättre än den andra, men det är ju upp till var och en. Men där ligger väl en styrka. [...] Men man får ju vara väldigt mångsidig och mångkunnig för det räcker ju inte bara med fakta, för du måste ju kanske kunna spela och sjunga och du ska kunna rita och måla och på alla plan. (Intervju, Erika)

Området innefattar också att veta vari de mera specifika svårigheterna oftast består i inom de olika ämnesområdena samt att kunna diagnostisera det enskilda barnets svårigheter:

A: Läsinläring och skrivinläring och stavning och räkning, som man har på lågstadiet i första andra tredje klass, det behärskar jag ju. [...] Och under alla dessa år så har jag ju lärt mig. Jag har ju sett... år efter år vad barn tycker är svårt i räkning, vad dom tycker är svårt i skrivning och hur det går till... ja, med stavning då och läsning. Och... alla barn är sig lika, får jag nog säga, antingen det är tjugofem år sedan eller det är nu. Det är vissa barn i klassen som har svårt för just det, det är likadant år efter år. [...] Och det tror jag nog... det måste jag väl säga eftersom jag har varit ute i så många år, att jag vet hur man lär barnen att räkna, jag vet hur

man tar det steg för steg och går framåt. Men det vet ju inte andra människor som inte är lärare. (Intervju, Agnes)

För andra är kunskaperna om barn och barns utveckling det som först träder fram och till detta läggs metodkunskapen:

K: Ja... ja.. jag tror ju jag kan en hel del om hur barn reagerar och uppför sig, hur jag ska bemöta dom. Och det gäller ju att dra gränser ibland, när dom försöker pröva en. Det tror jag man har lärt sig med åren. [...] Sen kan jag ju mycket om läsinlärning och skrivinlärning och matte förstås. Det är många ämnen du spänner över... idrotten, ja, alla ämnena. Men vad som är svårt tror jag, för en utomstående det är väl just ändå bokstaven, när du får barnen i åk 1, läsinlärningen och framför allt läsinlärningen tycker jag. [...] Och matte, det är ju inte heller bara uppgifter, 2+3, det är ju så mycket annat. Det är min kompetens, att jag kan konkretisera det för barnen.... försöka! (Intervju, Kerstin)

Vanligt är att man kopplar samman kunskaperna om metoder och ämnen med sina kunskaper om barn och barns utveckling. Barnens lärande och utveckling ställs i direkt relation till metoderna och förmågan att kombinera dessa båda typer av kunskaper utgör själva kompetensen.

U: Jaa... jag kan och vet olika både läsmetoder och i matematiken, hur barn tänker, så att jag kan hjälpa dom flesta barn på ett bra sätt, tycker jag nog. Och därtill har jag då också då barns utveckling så att jag vet... det vet ju inte t ex föräldrar utan vidare... så att jag kan se var nånstans dom befinner sig ungefär, vad som kan förväntas komma, eller om man måste vänta. Jag vet att man kan vänta in barn och det kommer. Eller att det är ingenting att vänta in, det här måste jag be om hjälp med. Visst finns det ibland frågetecken och annat, och hur mycket är normalt i utveckling. Men jag tycker ändå, det har jag fått, som jag tycker är min kompetens. (Intervju, Ulla)

Medan en del, som t ex i citaten från Erika och Kerstin ovan, talar om mångkunnighet och kunskaper om många olika ämnen, betonar andra snarare att ämneskunskaper i sig är på en nivå som är allmängods som "vem som helst" kan eller kan läsa sig till, på grund av barnens låga ålder, medan lärarkompetensen framför allt innebär att göra ämnena tillgängliga för barnen, genom att organisera arbetet på ett för barnen lämpligt sätt och genom att bygga vidare på de kunskaper barnen redan har.

M: Rena faktakunskaper tycker inte jag är så förfärligans viktiga. För dom kan jag ju själv slå upp tillsammans med barnen. Som t ex med djurområdet, som jag jobbar med i naturvetenskapen, där kan ju inte jag allt, utan det får vi slå tillsammans, men det är den här nyfikenheten som jag vill att barnen ska behålla och som jag också har kvar och jag tycker det är viktigt för barnen att se att jag har kvar den

nyfikenheten. Jag vill också ta reda på, för det vet inte jag, det kan inte jag. (Intervju, Maj)

Sammanfattningsvis skulle man kunna säga att medan metodkunskapen i sig för några framstår som huvudsidan i yrkeskunskapen, utgör den i de flestas beskrivningar snarare den nödvändiga bakgrunden, grunduppgiften, som man sedan utvecklar en kompetens runt, dvs att kompetensen i sig är betydligt mer mångfacetterad. Därmed är det inte sagt att lärarna för den skull tar lätt på kunskapskraven. Snarare är det så att de allra flesta på ett eller annat sätt, som utifrån kommande krav eller inifrån grundat ansvar, uttrycker det som sin uppgift att se till att barnen får de nödvändiga grundkunskaperna.

E: Det är bara det att vi har ju också det här kravet på att lära ungar läsa och skriva och räkna, alltså grundkunskapen när det gäller intellektuella förmågor. [...] Och så som skolsystemet är uppbyggt så är det urviktigt att dom kommer med tåget så att säga. [...] Det är inte bara att umgås och utvecklas som man ju hoppades, det är ju idealet egentligen att man... Skolan har ju också en väldigt tradition... Det är ju väldigt dubbla budskap i skolan, mycket dubbla budskap i skolan.

I: Som?

E: Ja, att ta barnen som dom är, låta dom utveckla sig och blomma, fånga upp dom där dom är, men sen samtidigt så, kommer dom inte med tåget så att säga, så är det ju faktiskt ganska kört, så som skolsystemet är uppbyggt. Och vi kan ju inte lyfta dom i håret, det går ju inte. Men vad vi kan göra, det är ju att rädda så många vi kan, och sen hoppas att blir dom grundade som människor så kan dom ändå liksom komma igenom systemet med gnistan i behåll, livsglädjen i behåll. (Intervju, Elisabet)

2. Arbeta med barns lärande individuellt och i grupp

De beskrivningar av lärarkompetensen som förts till detta område hör liksom det föregående till undervisning i vid mening, men rör hanterandet av individ och grupp och förhållandet dem emellan, snarare än ämnesanknutna metoder. Det handlar om att förstå individens och gruppens läromönster och skapa en organisation som främjar lärande, och inte minst, att motivera för lärande. I detta ingår också "hur man ska vara" som lärare för att åstadkomma det man önskar.

Individualisering i undervisningen är ett begrepp som återkommer hos de flesta och som har starkt positiv laddning. Varje barn ska mötas "på sin nivå", få arbeta "i sin egen takt" och "utifrån sina egna förutsättningar". "Att individualisera" har dock ingen entydig innebörd utan kan referera

till en rad olika handlingsstrategier. I en mening handlar det om att välja och anpassa metoder och innehåll utifrån det enskilda barnets utvecklings- och kunskapsnivå – och hör då snarare till föregående avsnitt. I detta sammanhang kan det istället handla om att som lärare förstå och känna barnet för att se vilka individuella behov av stöd och stimulans från den vuxne det enskilda barnet har för att ta till sig och lära i allmänhet. Man kan som Laila tala om olika lärostrategier – t ex att vissa barn kan man nå verbalt, medan andra har behov av konkret laborerande.

L: Ja, alltså, jag kan inte ge samma uppgifter till ett barn och ett annat och tro att de lär sig på samma sätt. En del barn måste jag ju visa mycket tydligt, få fram material och visa med, medan andra kanske det räcker med en liten förklaring. Och det går ju inte att göra samma, förklara det för en som jag vet att det här går inte in om jag inte jobbar med det mera kreativt. [...]. Nej men min kompetens är nästan där att jag... ja det handlar om vad man kan förvänta sig av barns utveckling, vad man kan förvänta sig i den här åldern som dom har uppnått och sedan, att jag känner barnen, varje barn och vet att dom är olika individer som det krävs olika ... strategier för, liksom. (Intervju, Laila)

Carina gör en snarlik beskrivning av lärarkompetensen vad det gäller förhållandet till det individuella barnet men hennes exempel rör barnets emotionella behov av uppmärksamhet och uppmuntran från läraren. Hon betonar samtidigt också relationen mellan lärare och grupp/klass, dvs i kompetensen innefattas både att känna barnen som individer och som grupp.

C: Vad är det jag kan, det är en svår fråga tycker jag. För vem som helst kan ju i princip gå in och säga, slå upp sidan 69 i matteboken och räkna, men innan dom går in och räknar den där sidan, så måste dom ju veta *hur* de skall räkna. Jag tycker väl att kompetensen ligger lite i kanske att kunna samtala med gruppen och barnen och att prata matte och att jag är den som kan stimulera dom till att göra saker, även till berättande och skapande. Man måste känna gruppen och känna barnen.[...] För på något sätt känner jag, för att göra ett bra arbete så måste jag känna mina barn väldigt väl, jag måste veta väldigt väl vad den behöver och vad den behöver. Jag måste att jag måste gå och titta till honom för att annars kommer han inte igång... måste gå och prata lite med henne och försöka peppa henne lite och det är mycket relationen med barnen. (Intervju, Carina)

En annan ofta nämnd komponent i det individualiserade lärandet är att uppmärksamma och förstå hur barnet tänker runt ett visst innehåll. Det kan uttryckas som kunskaper om hur barn i allmänhet tänker och ut-

vecklas på vissa områden och dessa kunskaper används i sin tur för att åstadkomma förståelse för det individuella barnets problem:

B: Jag kan barn rätt så bra, hur dom tänker om olika saker, hur dom tänker om läsning, hur dom utvecklas med skrivning, vilka dom olika utvecklingsstegen är, hur dom tänker i matematik och vilka möjligheter dom har att utvecklas där, vilka utvecklingsstegen är där, i alla fall i början och jag kan också, vad ska man säga... det är svårt att uttrycka. Det är just det här med pedagogiken, att man ser möjligheten, hur man ska få ett barn att förstå en sak som verkar så svårt i början... (Intervju, Cecilia)

Andra betonar barns egenverksamhet, att själv få upptäcka och utforska eller som här, barnets tankar och dess tidigare erfarenheter och kunskaper som delar i processen att uppnå förståelse av ett visst innehåll:

U: Visst finns det många föräldrar och andra som är väldigt duktiga att ta barnen osv, precis som jag, men *det* vet jag: Olika sätt att lära barn läsa och olika sätt att få dom att förstå och tänka och vrida på problemen och väcka tankar, lyssna på vad dom tänker och klurar om. För att barn... nu får man aldrig underskatta dom, dom kan faktiskt enormt mycket, vilket vi inte tror. Det tycker jag man går bet på, man tar inte vara på deras resurser på rätt sätt många gånger. Det finns ju barn som har lärt *mig* saker här, specialintressen, med fiskar och den här spirren och det här lilla och titta på det här och titta på det här! Enormt duktiga! Och då måste man ju få låta dom ge, så att säga. Men... ja, lyssna och då försöka bearbeta det som dom då tänker, i praktik och verklighet och gå vidare med det, det tycker jag är min kompetens. (Intervju, Ulla)

I några fall talar man inte enbart eller främst om att känna till, förstå och använda sig av kunskaper om barns tänkande i det egna handlandet, utan tillmäter också barnens tänkande sina självständiga kvalitéer. Marion talar i det följande citatet om varför hon som en del av det individualiserade lärandet ofta låter barnen arbeta i mindre grupper, med eller utan hennes egen direkta ledning. Hon menar att hon medvetet använder sig av att barn och vuxna ibland tänker på olika sätt och att barnen instinktivt söker sig fram till den jämnåriges tänkande:

M: Ja, vinsten är ju att barn lär ju varann och barn tänker på annat sätt än vi vuxna gör. Så du kan som vuxen hålla på och gå igenom nånting, t ex i matten, och du ser att det här går inte hem och du provar den ena modellen och den andra och tredje och fjärde. Sätter du det barnet tillsammans med andra och ber dom förklara så hittar dom rätt modell. Så det är ju fördelen och det är där jag tycker fortfarande att det är väldigt viktigt att man frågar: Hur tänker du? Hur

menar du? Hur tänker du nu? Vad tycker du? och detta då. Och då kan det vara lämpligt med en grupp på en tre, fyra stycken. (Intervju, Marion)

Yvonne är den som tydligast uttrycker uppfattningen att insikter om barns sätt att tänka inte i första hand är ett redskap för att lära barn någonting mer eller mindre specifikt, utan att det i mera övergripande mening handlar om att *förstå* barn. Den utbildning hon avser är inte grundutbildningen utan ett sabbatsår för studier efter ganska många år som yrkesverksam lärare:

Y: Ja det som jag minns mest och... ja, det har jag aldrig glömt, det var det jag fick lära mig om det här med barns tänkande och att barn tänker inte på samma sätt som vi vuxna och att man måste försöka förstå deras tankegång istället för att avfärda det. Visserligen är det ju så... man kan ju inte tänka på hur många olika sätt som helst om att $1+1=2$, det måste dom ju lära sig, men vi läste Dagmar Neuman, om fingerräkandet och jag blev så fascinerad av på hur många olika sätt... fast allihopa rätta sätt, ur barnens synvinkel som det finns att göra saker på, hur barn tänker. Jaha, och det har jag ju förstått, det att man aldrig ska säga åt ett barn att dom svarar fel... för det gör dom ju inte. Dom svarar rätt utifrån sitt sätt att tänka, fast vi vuxna inte tänker precis så. Det är nog det som är den största skillnaden mot när jag började som lärare, det här att förstå barn, eller just det här med tänkandet, men det kom väldigt mycket då från det där året på Pedagogien. (Intervju, Yvonne)

Mycket av det som sker i klassrummet, sker mot bakgrund av det tidigare nämnda, av lärarna djupt kända ansvaret för att barnen ska få en god grund av kunskaper för den kommande skolgången och för livet. Lärarna upplever att krav ställs på dem själva – nästan alla berör detta – och detta krav leder i sin tur att de ställer krav på barnen i form av vissa ting som måste göras och läras, vissa uppgifter som ska slutföras. Dessa ting som man mer eller mindre självklart eller motvilligt kräver av barnen utgör också det man ser som den främsta skiljelinjen mellan den egna verksamheten och fritidspedagogernas. Kopplat till kraven talar också många av lärarna om en del av lärarkompetensen som man menar går ut på att kunna motivera barn att lära, att kunna väcka intresse, fånga uppmärksamhet, stimulera nyfikenhet och lust att lära, få barnen att känna glädje i skolan. Dessa ingredienser, intresse, motivation, nyfikenhet och glädje ses som önskvärda och nödvändiga förutsättningar för att barnen frivilligt ska engagera sig i det i någon mening påtvingade skolarbetet, och detta i sin tur ses som en förutsättning för att de ska lära sig.

S: Och sen, ju mindre barnen är ju mer måste man veta hur man ska agera för att man ska få dom med sig. Inte bara: Ta upp en bok slå upp sidan... den eller den. Men det är ju hur man kan fånga uppmärksamheten och göra det roligt och göra det lustfyllt och... Och sen så får ju dom komma med idéer och man nappar på det och få in det så att säga i läroplanen, vad man ska göra, det är ju väldigt... så många bitar. (Intervju, Susanne)

En lärare berättar om införandet av en ny arbetsform i klassen som har slagit väl ut. Hon har, liksom flera av hennes kollegor, börjat med individuell planering av arbetet där varje barn tillsammans med läraren sätter upp ett eget arbetsschema för den närmaste tiden. Det framgår mycket klart av hennes sätt att berätta att den allra främsta vinsten just är den lust och glädje över arbetet hon märker hos barnen. Det blir för henne ett kriterium på att de tveksamheter hon i viss mån haft tidigare inför det här arbetssättet var obefogade:

I: Ja, du har ju börjat med nåt annat nytt nu, det här med arbetsplaneringen.

Y: Ja just det, och det gick ju jättebra, jag har aldrig... jätteroligt. Tänk vad barnen tycker det är roligt nu! När dom planerar det här... och dom tittar på sitt schema: Vad ska jag göra nu? säger dom, för dom har redan gjort det dom hade planerat, för det gick ju på två dagar att göra det, för dom flesta. Men nu tittar dom och ser: Vad ska jag göra nu? Och oh vad roligt! Så dom håller på för fullt där. Så detta som jag har planerat i förväg, det... vi får ta det sen, för vi tycker det är så roligt att göra det här nu, det som står på papperet där. Jaha, det gick ju jättebra! (Intervju, Yvonne)

Men det är inte bara barnen som ska vara glada – lärarna lägger ofta också det kravet på sig själva. Att vara ”glad och positiv” är ofta återkommande när det gäller beskrivningar av hur en bra lärare ska vara. Man ska också vara vidsynt, varm, rättvis, humoristisk, ”lagom sträng” och en stor personlighet för att, som en lärare uttrycker det, ”få barnen med sig”.

K: [En bra lärare] det är en lärare som har humor, hon ska vara lagom sträng... och det är ju mycket det hur du är som person, att du får med dig barnen, det är ju olika... Det är en som har en stor personlighet så att barnen lyssnar till dom. Det är väl vad du är född till mycket, men du kan säkert göra en hel del åt det. [...] Ja. En bra lärare ska vara glad, medryckande ... det är väl ungefär vad jag ville komma fram till förut...

I: Hur är dom dåliga då? Jag menar, för det finns dåliga lärare, eller...?

K: Vad är då en dålig? ... Jaa... en som är sövande i sin röst, som kanske får för mycket vredesutbrott hela tiden, då... det går ju inte! Barnen kan bli rädda... den personen kan vara för sträng, så barnen blir rädda. Orättvis lärare... då skulle alltså en bra lärare vara en mycket rättvis, det sa jag inte förut. Jag tror en bra lärare...

nu återkommer jag till den bra... att barnen vill ha rutiner, det vill dom ha, t ex sjunga när man går hem, det är väldigt viktigt i åk 1, att dom vill ha dagen uppspaltad, det ska inte vara för fritt, heller. (Intervju, Kerstin)

Det handlar om att vilja skapa en positiv atmosfär i klassrummet – och här lämnar vi nu förhållandet till individen för förhållandet till gruppen/klassen som helhet. Idealet här är att det ska vara en ”god stämning”, ett ”bra arbetsklimat”, ”arbetsro”, ett ”förtroendefullt förhållande”, ”trivsel i klassrummet”. Ulla beskriver den stämning hon försöker åstadkomma i klassrummet, det inlärningsklimat som hon anser är en förutsättning för lärande, där hon trycker på att barnen måste uppleva både glädje och frivillighet i arbetet.

U: Jag försöker vara positiv och glad och att barnen ska ha... se det mestadels som positivt, jag menar att dom lär sig ingenting utan att tycka att det är trevligt. Och jag har sagt till föräldrarna också att det hjälper ju inte hur mycket vi slår ner eller sitter och bankar och trycker i dom, osv. Man måste uppleva det positivt, måste... Vi får försöka vrida på det på nåt annat vis eller lägga av med det och ta nånting annat, göra nåt nytt. Och det är min ambition i klassrummet också. Visst, allt kan inte vara trevligt, men på något vis... Man måste ändå... huvudstämningen runt omkring måste då vara trevlig. (Intervju, Ulla)

Men samtidigt som läraren ser sig som gränssättaren, dirigenten och skaparen av atmosfären är hon också möjliggöraren och det är mycket vanligt att man framhåller flexibilitet, simultankapacitet – ”många bollar i luften” – och anpassningsförmåga som viktiga ingredienser i kompetensen för att samtidigt i görligaste mån kunna tillgodose allas olika behov.

B: Jag tror att en bra lärare är lyhörd mot både barn och föräldrar, sig själv också och en dålig lärare är kanske inte så anpassningsbar inför barnen. Och det tror jag att man måste vara som lärare.

I: Vad är det man ska anpassas till?

B: Till situationen, för situationen i varje klass är ju annorlunda, man får anpassa sig till varje barn och klassen som den stora helheten... Ja, arbetssituationen på skolan och arbetskamraterna, man kan ju inte vara liksom bara sig själv och inte ta hänsyn till dom andra... (Intervju, Cecilia).

3. Förstå barn

Som en viktig underström i mycket av det lärarna säger om sin kompetens ligger att man ser det som centralt att, som man ofta uttrycker det, ”förstå barn” eller ”förstå sig på barn”. Detta ses i sin tur som viktigt både för att fylla sin uppgift att fostra och för att kunna skapa en relation

för att åstadkomma ett förtroendefullt lärandeklimat. I begreppet ”förstå barn” innefattas flera olika komponenter. Det kan handla om att ha kunskaper om barn som man införskaffat via formell utbildning och egna studier, dvs kunskaper om barnpsykologi och barns utveckling, liksom kunskaper om människor i allmänhet:

E: Ja, jag kan ju om barns utveckling. Jag kan ju mycket om barn överhuvudtaget. Jag kan ju mycket om metodik och pedagogik och överhuvudtaget kan jag, tycker jag, mycket om, ja, mycket och mycket, men jag tycker jag kan kanske mer än vad andra människor som inte har min utbildning kan, just om människan, vad som ligger bakom människans beteende och hur hon uppträder. Tror jag att jag kan.

I: Det är det som är din kompetens?

E: Ja, det tycker jag är min kompetens, det är det. (Intervju, Ebba)

Det är dock vanligare att man hänvisar till den egna yrkes- och livserfarenheten som källa till de kunskaper man har om barn och barns beteende. Genom många års yrkespraktik har man fått viktiga kunskaper om barn, kunskaper som man ofta anser att man av olika skäl inte fick med sig från utbildningen. De insikter man framför allt talar om i detta sammanhang handlar om förståelsen för att barn är olika och har individuella behov, på det känslomässiga såväl som på det intellektuella planet.

K: Man visste... man hade ju ingen erfarenhet av barn alls, tyckte jag, när jag gick ut. Jag vet inte om vi pratade nåt ens om barn, att dom är så otroligt olika som dom är i sin mognad. Jag vet inte om jag visste nånting om det när jag gick ut Lärarhögskolan egentligen. Nu är det ju många år sedan...

I: Ja du menar att barn som är samma biologiska ålder...

K: Att dom är så otroligt olika mogna, det tror jag inte jag hade med mig i kappsäcken när jag gick ut Lärarhögskolan. Att möta barn där var och en... på vars och ens nivå. Det tycker jag ju har kommit, det har jag ju fått i mig, det känner jag, genom åren. (Intervju, Kerstin)

Egen personlig mognad och erfarenheter av att fostra egna barn framhålls av många som en viktig del vid sidan av den egentliga yrkeserfarenheten. Framför allt handlar det om att kunna hantera föräldrakontakter och att ha förståelse för barnens hemförhållanden och hur dessa har del i barnens vardag även i skolan.

B: Det är mycket stor skillnad, det är det verkligen. Jag vet mycket mer om barnen eftersom jag har egna barn också, som är i skolåldern, så jag vet hur dom utvecklas och vad dom behöver i olika åldrar och, ja, man ser överhuvudtaget mycket, mycket mer nu än för tretton år sen. Då var det mer som ett arbete, gör

si, gör så, ungefär, och sen trodde man att det var bra så, men nu är det mycket mer helhetssyn på det hela och man tänker på barnens bakgrund, hemsituation och hur dom ska föras vidare i sin utveckling och på vilket sätt och... ja, försöker variera sig själv och se olika utvecklingsmöjligheter, ja, tänker mycket mycket mer och djupare om allting. [...] Och det har ju gjort mycket att jag har haft egna barn, som jag har kunnat observera hemma och så vet jag hur barnen är olika hemma och ute i skolan. Det brukar man ju nästan inte tro annars. Om man aldrig har haft egna barn så kan man inte tro att dom skulle vara så annorlunda hemma, men det är dom. (Intervju, Cecilia)

Denna förståelse är, enligt många, viktig för att skapa och upprätthålla en förtroendefull känslomässig relation mellan lärare och elev, en relation som i sin tur är nödvändig för att barnen ska kunna lära sig något.

A: Ja... [en bra lärare] det är väl den som, när eleverna känner att han eller hon verkligen bryr sig om dom och ser dom och förstår dom och sen naturligtvis att ha arbete att erbjuda som passar dom... fast dom får ju ha förtroende för varandra, att eleverna har förtroende för sin lärare och tvärtom. Den här relationen mellan lärare och elever är väl grunden till att det ska bli bra.

I: Och har man inte den så lär sig inte barnen, menar du?

A: Nää, det blir ju mycket svårare, i alla fall, att arbeta, för barnet känner ju väldigt väl om det är nån som verkligen bryr sig om dom. Det går ju an när man... ja, som jag då, eller vi på lågstadiet som har en klass som vi arbetar med hela tiden, men det är klart det är svårt för dom som har många klasser och väldigt många elever, som på högstadiet. (Intervju, Anna)

Även om barnens grundläggande intellektuella kunskaper och färdigheter framstår som de centrala målen i verksamheten betonar många av lärarna att de har en uppgift som sträcker sig utöver dessa, att arbetsuppgiften också innefattar barns fostran i vidare mening, att "lära för livet". Det kan handla om etiska regler, om socialt umgänge människor emellan, om att visa respekt och hänsyn för andra människor:

S: Sen får man ju vara... man måste tycka om barn. Man måste ha en väldigt respekt för barn. Man får inte tänka liksom att dom är ett barn, utan det är en egen person, en egen personlighet sen det föddes, då var det... Jenny. Ja man måste ha respekt för barnen och sen får man lära dom att ha respekt för varandra, att man inte gör hur som helst. Man lär dom ju många etiska regler, att umgås. Så det är ju inte att bara lära ut ren kunskap utan att kunna vara tillsammans, göra saker tillsammans, visa hänsyn... allt sånt som man ska kunna som vuxen sen med. (Intervju, Susanne)

Flera lärare talar om vikten av att barn får självförtroende och tillit till sin förmåga att lära, oavsett sina egentliga prestationer. Ulla berättar med stor

tillfredsställelse om en händelse när klassen planerade ett framträdande med diktläsning för hela skolan och en elev hon inte förväntat sig anmälde sig frivilligt:

U: Och den sämsta av mina läsare någonsin frivilligt räckte upp och frågade: Fröken fröken fröken kan jag inte få läsa? Och det tycker jag, då växer man i sin... va! Då har han verkligen inte fattat nåt och det tycker jag är så skönt. Dom ska inte fatta det. Visst kan man behöva hjälp osv och det har man väl gett på alla de vis med alla resurser och även förstätt... samtalat hemma och samtalat med... men ändå finns glädjen kvar! Och då tycker jag att då har... det känns underbart, såna kickar som man får. Och det finns ju flera andra som man har fått av sådana som är, som man säger, svaga barn, men som ändå har glädjen kvar och det är det som man vill att dom ska ha i nio år. Och inte känna sig värdelösa, det är det jag tycker är hemskt. Det tycker jag, det ser man alltför många som mister gnistan på ett tidigt stadium.... Det är jättesynd. (Intervju, Ulla)

Betoningen av individen och av individualisering är stark, som visats i det föregående avsnittet. Några av lärarna lyfter dock fram gruppen och arbetet med den som en viktig faktor, särskilt när det gäller att arbeta med att utveckla barnens sociala förmågor och samspelet mellan individerna. Elisabet talar om sig själv i rollen som lärare som "samhällets första representant", för barnen, deras "första arbetsgivare" och ser det som en del av sin uppgift som lärare att skapa positiva relationer i klassen men även att förbereda barnen för vuxenlivet i allmänhet:

E: Och då gäller det för dom att hitta ett sätt att vara, där dom fungerar, med andra människor, som kan bära genom livet. Och där är jag ju liksom första steget. Och att dom ska känna sig lyckade som människor, accepterade som människor, trivas och må gott i sig själva. Och gör dom det, så lär dom sig också. Helt klart alltså.[...] För att... jag menar, jag försöker verkligen möta varje unge på sin nivå, i detta. Men jag tycker att gruppen och accepterandet av gruppen, att vi accepterar varandras olikheter, att det inte blir nånting: Haha, han är bara där, eller han kan bara... Och det är vi faktiskt fria från i våran klass. Och det är väldigt skönt. Och då trivs ju faktiskt ungarna, det är ju det det handlar om. (Intervju, Elisabet)

Sammanfattning

Lärarna beskriver sin kompetens som mångfacetterade förmågor som rör betydligt vidare områden än enbart den metodiska kompetensen. Flexibilitet, lyhördhet, simultankapacitet framhålls vid sidan av förmåga att se varje barn, individualisera lärandet och motivera för lärande, samtidigt som man skapar och upprätthåller en god stämning i klassrummet och ett

förtroendefullt förhållande till barnen. Bland lärarna finns en icke oväsentlig variation i vilka delar av denna kompetens man betonar. Vissa lärare ser den metodiska kompetensen som den mest centrala, andra sidställer den metodiska med kunskaper om barns utveckling, medan ytterligare andra ser just kunskaper om barns utveckling och tänkande som överordnade. Innebörden i individualiserat lärande varierar också. Ett gemensamt drag är däremot att man understryker de starka och tydliga krav man upplever från samhällets sida.

Lärarkompetensen ur två perspektiv

Som ”de andra” ser det, ur fritidspedagogernas perspektiv, består lärarens särskilda kompetens framför allt i att hon kan metoder, tekniker och strategier när det gäller att på bästa sätt lära barn läsa, skriva och räkna, samt att hon kan genomföra detta i stora grupper av barn. Ur lärarnas perspektiv är kompetensen dels betydligt mer sammansatt, dels finns en stor individuell variation mellan lärarna i dessa beskrivningar.

Av de intervjuade lärarna är det tre av de sexton som inleder beskrivningen av sin kompetens med att fokusera på sina metodiska kunskaper, medan alla fritidspedagoger, med något enstaka undantag, börjar sin beskrivning med lärares kunskaper om inläring/metodik. Man skulle kunna formulera det som att fritidspedagogerna beskriver vad de *ser* att lärare gör – undervisar – medan lärarna framför allt beskriver vilka förmågor och kunskaper *utöver* den metodiska kunskapen de anser krävs av dem för att utföra arbetet på ett bra sätt. De formella kunskaperna utgör för dem snarare en ”nödvändig men inte tillräcklig” del av den totala kompetensen. Ett annat sätt att beskriva skillnaden är att fritidspedagogerna i högre grad utgår från de påståendekunskaper eller explicita kunskaper (Carl-gren, 1995, Ellström, 1992) som de antar att lärare har, medan lärarna själva strävar efter att i minst lika hög grad också formulera sina ”tysta” eller implicita kunskaper och förmågor. Ellström skiljer mellan den formella kompetensen – den som införskaffas via en formell, dokumenterad utbildning – och den reella kompetensen som också inkluderar resultatet av informellt och praktiskt lärande som utvecklats i arbetet.

En liknande skillnad mellan yrkesgrupperna i sättet att beskriva lärarkompetensen återfinns i det material som insamlats från studiedagar (se Kap

3). De två följande beskrivningarna³⁴ är gjorda av personalgrupper på skolor från en mellan- och en sydsvensk kommun. Beskrivningarna är likartade och samtidigt mycket typiska för hela materialet. Ordet ”kunskap(er)” i beskrivningarna av lärarens kompetens är mycket vanligt förekommande, här liksom i det övriga studiedagsmaterialet. Man listar en rad mer eller mindre tekniska kunskaper och gör en relativt formell beskrivning framför allt av sådant som man föreställer sig ingår i lärares utbildning, både delar som inte finns i den egna (t ex inlärningsmetodik) och sådant som man uppfattar som gemensamt (t ex barns utveckling). Metodikkunskaperna nämns på första plats i de båda presenterade beskrivningarna, såväl som i de flesta av de övriga i materialet.

Vad kan en lärare? Fritidspedagoger beskriver lärarkompetensen

Exempel 1:

Kunskaper om metodik för att lära barn
läsa skriva räkna.
Undervisa i stor grupp
Ämneskunskaper
Kunskaper om barns inläring och utveckling
Kunskaper om läromedel och material

Exempel 2:

Kunskap om inlärningsmetodik
Kunskap om inlärningssvårigheter
Kunskap om barns sociala utveckling
Kunskap om barns fysiska (?) och psykiska utveckling
Kan planera utvärdera
Leda en barngrupp

Det kan också noteras att vare sig här eller i det övriga materialet finns några större skillnader mellan grupper med olika erfarenhet av samverkan, även om vissa undantag finns – några få grupper med längre erfarenhet har en något mera varierad beskrivning.

Jämför vi dessa beskrivningar med lärarnas egna från samma tillfällen, finner vi påtagliga skillnader:

Vad kan en lärare? Lågstadielärare beskriver sin egen kompetens

Exempel 1:

Många bollar i luften samtidigt
Flexibla

Exempel 2:

Organisera och fördela arbete
Samarbeta, ha många bollar i luften

³⁴ Exempel 1 är från en grupp fritidspedagoger (även ett par förskollärare ingår) och lärare som under ett eller ett par år haft samverkan, medan exempel 2 kommer från en studiedag med fritidspedagoger och lärare som står inför samverkan men ännu inte startat.

Klarar ensamarbete – självständiga	Analysera barn, hur de mår fysiskt och psykiskt
Kan organisera och arbetsleda barns lärande	Individualisera
Kan stärka barns självkänsla, nyfikenhet och lust att lära	Kan leda stora grupper
Konkretisera teorin	Kan göra det bästa möjliga av minsta möjliga
Hitta individuella vägar för varje barns lärande	Klarar stora krav från läroplan, kommuner, skolledning, etc
Hjälpa barn att få baskunskaper (Läsa, skriva, räkna)	Skapa bra atmosfär med trygghet, som förutsättning för lärande
	<i>Ser</i> eleverna
	Kan trösta, kan uppmuntra
	Breda ämneskunskaper om mycket
	Insikter om barns rörelsebehov, om lekens och skapandets betydelse för inläring, om språklig utveckling
	Bra på att lära barn läsa
	(Ped och met är en självklar grund)

Lärarna uttrycker sig runt sin kompetens i termer av förmågor snarare än av formella kunskaper. De förmågor som sammantaget anges för att beskriva yrkeskompetensen är av skiftande slag, både sådana som har nära anknytning till arbetsuppgiften som sådan (t ex att konkretisera teori, individualisera lärande, organisera skolarbetet) och sådana som är av mera personlig och känslomässig karaktär (t ex flexibilitet, förmåga till inlevelse och känslomässig kontakt med eleverna). Som sista punkt i båda beskrivningarna – och denna placering är också ett mycket karaktäristiskt drag i den totala mängden beskrivningar – nämns det som av fritidspedagogerna uppfattas som den ”egentliga” kompetensen, barns kunskapsinhämtande. I samtliga fall i studiedagsmaterialet inkluderar lärarna läsa-skriva-räkna och inläring i någon form som en del av kompetensen, men inte mer än någon enstaka gång som första punkt – snarare är mönstret, som i de här redovisade, att det tillkommer som sista punkt. På många av studiedagarna har jag i efterföljande diskussioner efter redovisningen berört detta förhållande. Lärarnas förklaring har då framför allt gått ut på: Jamen, det är ju så självklart, det är ju det vi sysslar med!

Utbildningens roll

Fritidspedagogerna i min studie betonar ofta utbildningen som en källa till de olikheter som man ser mellan yrkena. Man har en föreställning om att lärarutbildningen i stor utsträckning handlar om att ”lära sig lära ut” och att denna specifika kompetens har införskaffats via utbildningen.

E: Ja, vad dom kan som inte jag kan? Ja dom har ju naturligtvis den ... en annan inriktning på sin utbildning än vad vi har, naturligtvis. Dom har ju kompetensen att lära ut på ett helt annat vis teoretiskt, än vad vi har. ... Jaa, det här låter olycksbådande... jag vet inte... Men dom har kompetensen att lära ut, att lära barnen dom teoretiska bitarna i skolan. Och det har ju inte vi, vi har ju inte det i vår utbildning, självklart så har lärarna det. (Intervju, Eva)

Lärarna själva ser i allmänhet inte utbildningen som den huvudsakliga källan till sin kompetens. Det är till och med så att flera av dem ifrågasätter om utbildningen ens bidragit till deras kompetens – eller om teoretisk utbildning över huvud taget kan göra detta. Praktikdelen under utbildningen har däremot ett värde och i övrigt blir man lärare genom att vara lärare och genom att leva, arbeta, mogna och inte minst, fostra egna barn, dvs, skaffa sig erfarenheter.

U: Jag kan mycket väl tänka mig att en fullständigt utbildad kan... det är klart, en viss lärotid får man ju ha och se lite hur man arbetar, men en utbildad skulle säkert kunna vara lika bra som en utbildad.

I: Du känner inte att det är nånting som är specifikt för...?

U: Nej. Det gör jag nog inte. Så enastående utbildning fick vi nog inte. [...] För utbildades vi till lärare egentligen? Ja, jag undrar det. Det var pedagogiken som var lärorik. Och praktikterminen.

I: Så du lärde av den handledda praktiken?

U: Ja, självklart, trial and error. Det är ju precis som jag går in här nu, jag kan ha en lektion inne hos Marion, och då märkte jag, jaha, jag krävde lite för mycket här, jag skulle ha kortat ner det här, jag skulle ha haft mer teori här, dom skulle ha fått jobba mer självständigt där och så går jag in och gör det bättre inne hos Ulla nästa gång.. (Intervju, Ulrika)

En majoritet av de intervjuade nämner dock just de metodiska kunskaperna som det (enda) man fått av utbildningen, även om man samtidigt överlag är kritiska³⁵ till den som helhet och oftast inleder svaret

³⁵ Av de sexton intervjuade lärarna är tre övervägande positiva till sin utbildning. Av dessa tre har två tidigare erfarenhet av läraryrket och säger också att denna tidigare erfarenhet har varit mycket betydelsefull för deras positiva upplevelse av utbildningen. *"Jag tror att utbildningen gav mig mycket mer än många andra på lärarhögskolan eftersom jag kunde jämföra med hur det fungerade ute på fältet. Och det kunde ju inte dom. Och det var ju en styrka, och det ångrar jag inte, att jag visste vad det var när man stod inför en klass."* säger en av dem och den andra menar att hennes erfarenhet gav henne möjlighet att välja ut det hon behövde: *"Eftersom jag hade klass men inte klassläroarbildning, så visste jag precis vad jag saknade, så jag plockade ju dom bitarna, naturligtvis, och det var ju jätteroligt att få en utbildning som jag*

på min fråga om behållningen av utbildningen med att säga: Ja det var inte mycket det!

M: Den gav ju metodiken och så här, hur man skulle göra... så här, och *det* fick vi ju lära oss. Men alltså... ja, för det är ju den metodiken som man har haft i botten. Men sen har man ju ändrat den under tiden och anpassat den mer till barnen. Du kan ju inte ha... om man är i två klasser så kan man ju inte göra exakt likadant ändå. Och det vet man att man inte kan. Men när man var helt ny så visste man ju inte det. Utan då gjorde man som man hade lärt sig och så fattade man inte varför det gick snett. (Intervju, Mona)

Under utbildningen gällde det att göra så lika som handledaren som möjligt säger Mona och menar att det var först ute på sin första skola som hon "blev lärare". Problemet förefaller vara att man upplever sig ha fått lära *vad* man ska göra men inte *hur*, framför allt inte hur det skulle genomföras i den konkreta situationen. Yvonne berättar om en kollega och vän från seminarietiden som sagt apropå vad som fanns med och vad som saknades i deras utbildning: "Man fick lära sig hur man gör när man lär barn läsa men det var ingen som talade om för oss hur man fick ner dom från väggarna innan man började". Susanne talar om samma problem, att omsätta de teoretiska kunskaperna hon trots allt tycker sig fått, i den praktiska konkreta verksamheten:

I: Det är lite lustigt, för du reagerade spontant så att: Nej jag fick ingenting...

S: Nej, det kändes inte så. Det jag tycker att jag fick det var den där praktiken, när man fick prova rent praktiskt, så som vi gör med barnen. Att vi kan stå och prata: Gör så och gör så, och inte förrän dom gör med händerna, så går det in i huvudet. Det känns som det var så för oss också. När dom pratade om olika skolsituationer då, på skolan, man fattade ändå inte till 100 % utan man måste *stå* där, det är klart, man måste göra det själv, man måste stå i den situationen: Ah, vad säger jag när alla ungar springer omkring eller Hur gör man när dom kommer in ifrån rasten. Man behöver liksom... ja vissa saker kan man tänka ut innan: Ja, så och så blir nog bra. Men när man sen står där och ska göra det så ser man: Åh det var ju helt fel! Så jag tycker... det är väl en kombination i och för sig. (Intervju, Susanne)

precis behöver. Så den gav ju allt, i stort sett, utom då erfarenhet och sänt där, men det hade jag ju redan innan." Den tredje positiva läraren har lång yrkeslivserfarenhet, dock inte från undervisning, före utbildningen och hon är också den som har den färskaste utbildningen av samtliga, från slutet av 80-talet. Till detta kommer att de två speciallärarna är mycket positiva till sin speciallärarutbildning, medan de, när det gäller grundutbildningen, har samma syn som majoriteten av sina kollegor.

Att forma bilden av ett yrke

Lauvås och Handal (1993) använder begreppet ”praktisk yrkesteori” för att beteckna de föreställningar vi skapar oss om ett yrke och dess innehåll. Detta gäller inte bara föreställningar om det egna yrket utan också om de flesta andra vi möter i samhället. Vi påbörjar denna process tidigt i livet – redan som barn skapar vi oss, enligt Lauvås och Handal, föreställningar om vad exempelvis sjukvård, ledarskap och undervisning innebär.³⁶ Dessa föreställningar är till största delen omedvetna och följaktligen svårare att påverka genom utbildning. ”Det hade varit mycket enklare om det var möjligt att skjuta upp utvecklingen av den tills vi påbörjade vår utbildning” skriver Lauvås och Handal om den praktiska yrkesteorin. Lortie (1975) menar att det på grund av dessa väletablerade föreställningar är svårt att via lärarutbildning ”förändra” någon, vilket skulle kunna vara ett av skälen till den negativa upplevelse som inte bara ”mina” intervjuade lärare har av sin utbildning.

Men föreställningarna uppstår inte bara hos dem som senare blir läkare, sjuksköterskor, lärare, chefer etc utan hos alla – inklusive blivande fritidspedagoger. Förutsättningen bör väl dock vara att man överhuvudtaget kommer i kontakt med yrket – fritidspedagogers föreställningar om läraryrket förefaller av detta skäl vara betydligt mer omfattande och fasta än lärares om fritidspedagogyrket. Till detta bör också läggas ett viktigt drag i dessa tidigt uppkomna föreställningar om yrken, som understryks av Lortie (1975) såväl som av Lauvås och Handal (1993), det att förtrogenhetskunskapen om många yrken är hämtade från ett annorlunda perspektiv än yrkesutövarens: Vi känner läraryrket som elever, läkaryrket som patienter etc. Även Hargreaves (1994) understryker detta förhållande och påpekar samtidigt att detta perspektiv bidrar till att (lågstadie)läraryrket ofta betraktas som ”lätt”:

When members of the public judge teachers, and do so on the basis of the many teachers they themselves have known over the years, they judge them through

³⁶ Själv har jag ofta förundrat mig över barn i sex-sjuårsåldern som ”leker skola” och därvid agerar lärare med stor stränghet och krav på ordning och disciplin som knappast kan vara hämtade från de lärare de möter i verkliga livet. När jag lite försiktigt frågat: Men så är det väl inte i er skola...? svarar barnen: Nej då! Men vi *leker*, förstår du!

children's eyes – eyes that have seen the teacher teaching, but not preparing, marking or meeting. This is why, to the public, teachers' work often seems less difficult and demanding than it really is. (s 14)

Det kan vara värt att notera här att, som tidigare visats, fritidspedagogernas "bilder" av läraryrket bara i mindre grad förefaller att påverkas av deras faktiska erfarenheter av personer som utövar läraryrket i deras omedelbara omgivning. En generell orsak till detta är, menar Weber och Mitchell (1996), de mycket starka kulturella bilder av "vad en lärare är" som finns i samhället, som hos individen etableras redan i barndomen och som understöds och upprätthålls t ex av populärkulturen.

De "praktiska yrkesteorierna", som Lauvås och Handal (1993) använder sitt begrepp, är utformade av varje enskild individ, men som fenomen formas och utvecklas dessa i samspel, påverkas av den gemensamma yrkeskulturen inom en grupp. Weber och Mitchell (1996) understryker den kollektiva karaktären i dessa "bilder". Samtidigt bäddar det faktum att mycket av lärarens kunskap är oformulerad, "tyst", för det schablonartade i bilderna:

Image-making is not only an individual process but also a collective one, part of the sharing that creates a "we-ness" threaded with the images that permeate a culture. Images can both hide and reveal. They can oversimplify, mislead or elucidate. Their role and contribution to professional knowledge cannot be understood, however, until they are uncovered, recognized and explored. The importance of studying images lies partly in the fact that much of teachers' background knowledge is tacit. (s 110)

Den formaliserade och relativt onyanserade bilden av lärare och skola som vi urskiljer hos de intervjuade fritidspedagogerna (dvs, så länge de talar om "lärare i allmänhet") har också sin tydliga motsvarighet i litteratur, som exempelvis (vissa) kursböcker i utbildningen eller uppsatser, studier och utvärderingar med ett fritidspedagog- eller förskoleperspektiv. Ett exempel bland många där skolan kontrasteras mot fritidshemmet är Socialstyrelsens: *Att arbeta på fritidshem* från 1978. Den har visserligen åtskilliga år på nacken, men användes länge i utbildningen på många orter. Utan att egentligen kunna anklagas för osaklighet i beskrivningen av skolan – man betonar dessutom uttryckligen värdet av en god kontakt mellan skola och fritidshem – kan vi trots det i många formuleringar spåra en föga nyanserad bild av skolverksamheten. Några exempel: I samband

med att man talar om vikten av att på fritidshemmet ge tid åt att ”bearbeta barns egna frågor” säger man om skolan: ”Denna möjlighet finns mera sällan i skolan där läraren är styrd av bestämda utbildningsmål och kursplaner” (s 22). Skolan beskrivs som en verksamhet där man ”huvudsakligen lägger vikt vid att förmedla bestämda kunskaper och färdigheter enligt ett i förväg uppgjort schema.” (s 22). Det skolanknutna fritidshemmet beskrivs som ”ett viktigt komplement till skolans övriga omsorg men får inte bli ett medel för att kompensera brister i skolsystemet” (s 38). Exempelen kunde mångfaldigas, ur denna och andra skrifter.

Ett vanligt tillvägagångssätt i många samverkansstudier i jämförelser mellan de två systemen är att i punktform lista skillnader mellan skola och barnomsorg/fritidshem. Följande beskrivning är hämtad ur Söderlund (1992 s. 23):

Skola	Fritidshem
obligatorisk	frivillig
läraren bestämmer	fritt val av sysselsättning
tydliga krav	otydliga krav
kunskaper och färdigheter	kunskap om social kompetens
lektioner 40 min	arbetspass utan klar tidsgräns
läraren ofta ensam	arbetslag
oftast hel klass	oftast mindre grupper
intellektuell träning	utveckling av hela människan
fast struktur	lös struktur
sopar problem under mattan	diskuterar problem
få men stora rum	många små rum
fattar beslut	många samtal, långt till beslut

Uppräkningen som sådan kan ses som en korrekt beskrivning av faktiska förhållanden men innehåller samtidigt outtalade bibetydelser. I sammanställningar som denna speglas motsägelser på skalan viktigt – oviktigt, traditionellt – framåtskridande, negativt beteende – positivt beteende och dessa pekar åt olika håll för fritidspedagoger och lärare. Man kan problematisera innebörderna i dessa dikotoma par med den av Patti Lather (Lather & Smithies, 1997) ofta använda termen från Foucault: ”Nothing is innocent”, dvs, det som kan framstå som en faktisk, ”oskyldig” beskrivning på en nivå har i en annan mening starka värdeladdningar. Skolan i allmänhet – ytterst sällan exemplifierat med förhållanden på lågstadiet – drar härvidlag det längsta strået vad det gäller samhälleligt erkännande,

status och effektivitet, medan barnomsorg/fritidshem står för det mera ostrukturerade, men mänsk-liga, barncentrerade, inkännande och ”goda” livet. Samtidigt ger motsatsparen intrycket av absoluta skillnader, ytterligheter på en skala, något som inte behöver vara fallet. Låt oss se på de två första motsatsparen: *obligatorisk/frivillig* och *lärares bestämmer/fritt val av sysselsättning*. Skolan är onekligen obligatorisk, men är fritidshemmet i alla avseenden frivilligt? Knappast för barnen som blivit placerade där av sina föräldrar och inte heller för yrkesarbetande föräldrar som har behov av barnomsorg för sina barn, även om föräldrarna teoretiskt sett kan välja en annan omsorgsform eller avstå från förvärvsarbete. På samma sätt kan man ifrågasätta om termen ”lärares bestämmer” är en korrekt beskrivning av alla lärares arbetssätt, eller om ”fritt val av sysselsättning” i alla lägen kan sägas gälla på ett fritidshem.

Sammanfattning

Lärarna beskriver sin kompetens, sina yrkesrelaterade förmågor och sitt yrkesinnehåll framför allt i termer av icke-formella kunskaper och förmågor, som dessutom till stor del bygger på erfarenheter gjorda under yrkesutövningen och bara i mindre grad härrör ur utbildningen. Variationen i vad man framhåller som centralt i kompetensen är stor mellan individer, vilket i sin tur kan tänkas bero på de delvis olika erfarenheter man gjort i sin yrkesverksamhet och vilka slutsatser man dragit av dessa erfarenheter. Fritidspedagogerna däremot beskriver lärarna i enhetliga termer och centrerar dessutom beskrivningen i hög grad på mer formella kunskaper som man tänker sig inhämtats under utbildningen: att kunna ”lära ut”, dvs metoder för läs-, skriv- och matematikinläring. Detta gäller främst den generella bilden av läraryrket samtidigt som undantag ofta görs för de faktiska lärare man möter och arbetar med. Båda grupperna ser barns utveckling som ett gemensamt kunskapsområde, även om fritidspedagogerna anser sig ha en mer övergripande ”helhetssyn” på barnet än lärarna, som man ser som främst inriktade på det intellektuella området.

KAPITEL 7

7. Yrkesidentiteten: Fritidspedagogen

Fritidspedagogens yrkeskompetens och yrkesinnehåll

Lärarnas syn på fritidspedagogyrket

Fritidspedagogyrket är i många avseenden ett relativt okänt yrke för de flesta av lärarna. Framför allt gäller det lärarna på Hagmarksskolan som i allmänhet inte tidigare arbetat med samverkan och i övrigt endast undantagsvis haft yrkesmässiga kontakter med denna yrkesgrupp, t ex då man besökt sina elevers fritidshem eller då fritidspedagoger hälsat på i klassen. Något vanligare är att man mött förskollärare, t ex vid inskolning av sexåringar under vårterminen före skolstarten och några har gjort praktik i förskola. Inte heller privat är det särskilt vanligt, trots att många har egna barn, att man haft kontakt med dag- och fritidshem. Deras barn har gått i deltidsförskola, men i övrigt har man oftast löst omsorgsfrågan med hjälp av släktingar eller haft barnen i familjedaghem. Sammantaget har kontakterna med fritidspedagogyrket inte heller för lärarna på Nyatorp varit särskilt omfattande, även om de flesta av dem har några års tidigare erfarenhet av samverkan med fritidspedagoger och ofta även av visst samarbete med förskolan. Någon har också arbetat i förskolan i sin ungdom. På det privata området har någon enstaka haft kommunal barnomsorg för sina egna barn, medan de flesta löst denna fråga på liknande sätt som sina kollegor på Hagmark.

Om vi jämför detta med de möjligheter och tillfällen, som fritidspedagogerna haft att i allmänhet studera och bilda sig en uppfattning, på gott och ont, om läraryrket, är skillnaden påtaglig. Lärarna uttrycker också ofta att yrket är okänt för dem.

U: Fritidspedagoger har jag inte träffat på så särskilt mycket, det har jag inte gjort. [...] Ja jag hade ju väldigt svårt att få skillnaden på fritidsledare och pedagog. Men det tycker dom inte om, dom blir väldigt arga! Och... nej, jag vet inte varför det heter så. Eller varför man har två grupper, men det har jag ju förstått nu att den ena då har ännu större barn och mera administrativa saker som dom pysslar med. (Intervju Ulla)

Sammanblandningen med fritidsledaryrket är mycket vanlig, till fritidspedagogernas stora förtret.³⁷ Likaså är det inte ovanligt att lärarna inte vet hur lång en fritidspedagogutbildning är eller på vilken nivå den ligger – ett par uttrycker att de tror att fritidspedagogutbildningen är en gymnasieutbildning (vilket kan vara en sammanblandning med den tidigare barnskötarutbildningen eller en kvarleva från fritidspedagogutbildningens första år inom yrkesskolan på 60-talet). Det finns inte heller någon allmän kunskap om existensen av och innehållet i de styrdokument, främst det pedagogiska programmet, som reglerar fritidspedagogernas arbete och verksamhet³⁸.

I motsats till fritidspedagogernas färdiga bild av ”hur lärare är” som senare konfronteras med de verkliga lärare man möter, förefaller lärarna i stor utsträckning forma sin uppfattning om fritidspedagogyrket i allmänhet med utgångspunkt från de enskilda företrädare man kommer i kontakt med.

L: Ja du, vi har haft vaga begrepp om det, vi har ju liksom undrat det själva många gånger då. Men ... dom kan ju detta med barns utveckling och behov av rörelse och kreativitet. Dom är duktiga på sådana saker, praktiskt, tycker jag och det är lite olika från person till person. Pedagogiskt utbildade. [...] Nej, på ett sätt

³⁷ Fritidsledarutbildningen är en tvåårig (80 p) eftergymnasial utbildning, förlagd till folkhögskola, med inriktning på öppen fritidsverksamhet etc. I vissa kommuner förekommer det att fritidsledare anställs på fritidspedagogtjänster och detta, i kombination med namnligheten bäddar för förväxlingar. Skollagen ändrades dock den 1.7.1998 och ger numera företräde för fritidspedagoger till fritidspedagogtjänster (liksom för förskollärare till de tjänster de är utbildade för), dvs samma regler som redan tidigare gällde på lärarsidan. Fritidspedagoger reagerar oftast mycket starkt, kanske inte i första hand för att man har något emot yrket som sådant, även om man eventuellt uppfattar en viss skillnad i status, utan snarare, som t ex fritidspedagogen Lisa uttrycker det apropå detta: ”Heter jag Lisa vill jag bli kallad Lisa, inte Lasse, självklart!”

³⁸ Vid tiden för studien gällde dessa program. Sedan ht 1998 gäller istället den gemensamma läroplanen, Lpo 94.

så undrar vi nog vilka de är. Jag dömer nog fritidspedagoger efter dom jag har träffat här och tror nog att dom är sådana. (Intervju, Laila)

Lärarnas föreställningar om fritidspedagoger formas därmed dels utifrån en ganska vag generell bild om vad fritidshem, såväl som vad daghem och förskola är, dels ur mötet med de faktiska företrädarna för fritidspedagogyrket som för många av lärarna är de första närmare kontakter med yrket man överhuvudtaget haft.

Fritidspedagogens kompetens

Lärarnas beskrivningar av fritidspedagogers kompetens tar framför allt fasta på två områden, deras kunskaper och färdigheter på det praktisk-estetiska området och att fritidspedagogerna liksom lärarna själva har kunskaper om barn och barns utveckling. Även i dessa beskrivningar är det tydligt att man refererar till de faktiska personer man möter i arbetet på skolan, snarare än till en allmän föreställning om vad fritidspedagogyrket innebär.

K: Vad fritidspedagoger kan? Ja det tycker jag jag har upplevt en hel del, genom fritidspedagogerna här och det är ju otroligt mycket om drama och naturen. Dom kan... ja jag tycker dom verkar ha en otrolig fantasi och skapande... ja det tycker jag, skapande förmåga. När vi börjar spinna på nånting när vi har våra möten här, lågstadielärarna här och fritidspedagogerna, och vi ska ha nåt temaarbete i OÄ, då kommer ju både Eva och Åsa: Åh då kan vi göra det och så gör vi så, och karda och spinna och vi väver och vi gör kläder och... Jag tycker dom är helt... Men det är ju dom som personer också, alla fritidspedagoger är ju kanske inte såna. Det finns säkert fritidspedagoger också som kanske inte har den fantasin som dom har, så som det är med oss lågstadielärare [att man är olika]. [...] Ja. ... och dom kan väldigt mycket om barn, om beteenden, om hur man ska uppträda mot barn eller vad man kan kräva av barn, sociala pedagoger eller vad man ska kalla det. (Intervju, Kerstin)

Det är vanligt att man hänvisar till att fritidspedagogernas utbildning enligt vad man tänker sig innehåller en betydligt större del av praktiska inslag som musik, bild, drama, natur, rörelse, lekar etc än den egna, men också att fritidspedagogernas utbildning har samma eller eventuellt ett något bredare inslag av kunskaper om barns utveckling.

C: Och sen så tror jag att dom har mer teoretisk utbildning om barn mellan 0 och 7 år, dom måste ju gått upp genom alla åldrarna. Där känner jag att vi har ju mest fått tyngdpunkten lagd på barn mellan 6 och 10 år ungefär, men dom har ju hela vägen, tror jag i alla fall, en bättre bakgrund, dom borde ju ha det. Och att vi

har gått på djupet mer med de här åldersgrupperna som vi jobbar med. (Intervju, Carina)

Ett inslag i fritidspedagogernas kompetens enligt flera är att kunna organisera och genomföra de praktiska aktiviteterna på ett sätt som man inte själv anser sig kunna lika bra. Agnes talar med entusiasm om de många förslag på praktiska aktiviteter som fritidspedagogerna kommit med i anknytning till de olika OÄ-områden man behandlat i klassen. Vissa av dessa aktiviteter har hon tidigare genomfört i klassrummet, men menar samtidigt att både bristen på tid och skollokalernas utformning lägger hinder i vägen för hennes egen del:

I: Men skulle du *kunna* göra dom där sakerna som dom gör, om du hade mer tid och bättre utrymme?

A: Ja det är klart, det hade jag väl kommit på att man skulle... [...] Jo det är klart att jag skulle kunna göra, men det är på nåt sätt... det är väl ofta så att vi lärare tycker att det är lite besvärligt, att nu ska vi baka sockerkaka med barnen, att det kanske är skönt när båda grupperna har bakat sockerkaka och när vi har gjort fruktsallad och... Det är lite jobbigt, såna där praktiska saker, det tycker nog alla, även om dom inte vill erkänna det, så är det lite stökigt när dom ska stå här och göra fruktsallad och sådär. Men det går så lätt för dom på nåt sätt, det är som det inte vore nånting, dom är ruschiga, både Inger och Ann-Marie, det går så lekande lätt för dom. För det som jag tycker är jobbigt... jag skulle tycka det vore hemskt jobbigt om jag skulle stå här och göra... ta hit en ugn och baka bröd eller ta hit en spis och göra grönsakssoppa. Det är lite jobbigt sådant. Men för dom är det inte jobbigt, det är så lätt, det går så lätt för dom. Ja jag tycker att dom verkligen är fina på att leda detta, leda det så att det blir enkelt, det blir inget märkvärdigt. (Intervju, Agnes)

Det är alltså inte bara kunskap om de praktiska aktiviteterna i sig som Agnes tillskriver fritidspedagogerna utan också en förmåga att leda och genomföra denna typ av aktiviteter.

Hur lärarna generellt sett uppfattar fritidspedagogernas yrkeskompetens i förhållande till sin egen varierar och jag urskiljer i huvudsak tre olika uppfattningar. Denna variation är sannolikt knuten till att lärarnas uppfattning om fritidspedagoger, som tidigare visats, är starkt beroende av vilka individer ur yrket man mött och av i vilken utsträckning man överhuvudtaget haft kontakt med fritidspedagoger.

1. *Fritidspedagogers kompetens är annorlunda än lärares*

Citaten som uttrycker denna uppfattning är oftast hämtade ur intervjuer som gjorts innan lärarna i fråga inlett samarbetet med fritidspedagogerna och kan därmed sägas representera en syn som inte i första hand är grundad på personliga erfarenheter av samarbete utan snarare på ett utifrånperspektiv. Flera betonar också att man ännu inte vet så mycket om det hela, men förutsätter att man kommer att lära sig mer under den kommande hösten.

M: Ja, deras kompetens är väl... jag har inte tänkt på det så mycket, men "fritids", det låter ju som att ta hand om barnen mera på fritid och sysselsätta dom, stimulera dom. Så dom inte sitter och har tråkigt. Göra olika saker, gå ut i naturen och... Dom ska ju vara mera i mammas och pappas ställe. (Intervju, Mona)

Fritidspedagogers kompetens består i att kunna ersätta föräldrarna och komplettera hemmen med verksamheter i nära anknytning till hemmiljön. Det som fritidspedagogen kan tillföra skolan ses då som något som snarare är knutet till den individuella fritidspedagogens kunskaper och intressen än till yrkeskunskaper som sådana.

M: Det den personen är bra på. Det kan ju vara olika saker. Blir det en som är naturrälskare, så blir det kanske att den personen tar mer ansvar än vad jag gör för den delen. Så att det där får man ju se vem man jobbar ihop med och det måste ju bli olika, kanske från år till år. (Intervju, Marion)

2. *Fritidspedagogers kompetens är ungefär samma som lärarnas, förutom att lärare dessutom har kunskaper om inläring och inlärningsmetodik.*

E: Lärare är nåt mittemellan förskollärare och fritidspedagoger, är vi inte det? Nånstans, så att... Jo jag har en känsla av att någonstans så ska vi göra bådadera, innehållsmässigt så är vi både förskollärare och fritidspedagoger i vår utbildning, plus det där metodiska och intellektuella som vi har. (Intervju, Elisabeth)

När fritidspedagogen då, som lärarna ibland uttrycker det, "tar över" de praktiska tillämpningarna på det teoretiska innehållet i skolans OÅ-undervisning är känslorna i viss mån blandade. Å ena sidan kan man se det som en avlastning från arbete som man tidigare gjort själv och också behärskar, men som man av olika skäl finner mindre attraktivt:

L: Ja.. jag har alltså – och det är ju personligt för mig, jag har tröttnat på det som jag tyckte var roligt förr, att pyssla och klippa och klistra och göra påskpyssel och julpyssel och såna saker. Men det har jag alltså tröttnat på och tycker det är jätte-

tråkigt när den tiden kommer, och jobbigt liksom. Fast... ja jag vet inte om dom tycker... ja, nu känner jag det som att dom kommer med en injektionsspruta, dom tycker det är roligt, det här klarar dom, det tycker dom är roligt, det tar dom på sig. Och det har ju varit det att dom har erbjudit sig med svampar och lera och det tycker jag är skönt. Det kan ju hända att sen tycker jag det är roligt om jag väl börjar med det, men det är tanken på att nu ska jag starta det här, innan man kommer igång, men dom... Vår roll är så... vi ska kunna lite lite grand om allting, vi ska vara lite pysslare, vi ska vara lite musiklärare, vi ska vara lite pysselfröken, ja vi ska vara lite av allt, lärare, förskollärare. [...] Ja i och för sig så har jag väl sysslat med det i massor av år och så men... och det har ju varit knutet just kring påsk och jul och sen har vi ju gjort andra småsaker också vid olika inlärningsituationer och så. Men det känns så som dom är mera kunniga på det, men vi kan ju göra det också. (Intervju, Laila)

Å andra sidan kan man också se det som att man går miste om ”det roliga”, dvs de praktisk-estetiska delarna av arbetet, men att man ändå gör det, både för att det är ”tänkt så” – man uppfattar att avsikten med att fritidspedagogerna kommit in i skolverksamheten är att de ska arbeta med just dessa områden – men också för att man för egen del gör en tidsbesparande prioritering av de mera teoretiska delarna av verksamheten.

E: Men ofta så är det ju så att, kanske dom här barnen, som har lite mer intellektuella svårigheter, är kanske väldigt duktiga praktiskt och tekniska, har det visat sig och då får ju dom [fritidspedagogerna] ta fram den biten.

I: Men skulle inte du i princip kunna göra det också?

E: Johodå. Om jag hade mer tid att jobba, ja. Nu har det blivit så, ja varför vet jag inte men det är väl, dom jobbar ju mycket med våra OÄ-ämnen, som dom... Många lägger ju hela OÄ-ämnet just på dem, fritidspedagogerna vill ju ha det så. Många gånger är det väl lite synd, för att vi lärare tappar det, den är ju rolig den biten också, mycket med skapande då. Och det är väl det mer det som fritidspedagogerna är, skapande och dom har ju tagit lite av vår OÄ, men det måste man ju för tidens skull, för annars räcker det ju inte till. (Intervju, Erika)

3. Fritidspedagogers kompetens är ungefär samma som lärarnas, men båda grupperna har vissa egna specialkunskaper.

Framför allt innebär detta att man ser inläring som lärarnas specialområde medan fritidspedagogernas rör skapande ämnen, samhälle och natur och/eller att arbeta praktiskt med barn. Kunskaper om barns utveckling ser man däremot som ett gemensamt område. Ebba inleder med dessa gemensamma delar och fortsätter:

E: Sen tycker jag dom har väldigt mycket, dom har mycket konstnärligt med sig också. Dom kan så mycket. Jag vet inte om det är såna människor som söker till den utbildningen som är speciellt konstnärligt utbildade. Dom är påhittiga. Och sen, jag tycker det, dom är på ett visst sätt, tycker jag. Dom har kunskaper om miljön på ett annat sätt än vad vi har. Jag tänkte på när vi satt och pratade, det kommer fram att dom har andra kunskaper, och en annan syn också än vad vi har, lite grand, tycker jag. Dom har kommit längre, i sin syn på att vi måste vara rädda om miljön och sin syn på människan, ännu längre än vad vi lärare har kommit, tror jag. Och medvetna om vad som ligger bakom barns beteende, ännu mer förståelse för det. Jag vet faktiskt inte vad dom har, dom måste väl ha kanske mer utbildning när det gäller den sociala biten, samhällsbiten kanske, hur det fungerar i samhället, det har dom säkert.[...]

En annan skillnaden är att deras utbildning, som Ebba uttrycker det, ”är lagd på” kreativitet och områden som musik och drama, i betydligt större utsträckning än lärarens. Några lärare tar också upp vad man ser som fritidspedagogernas kompetens i fråga om barns sociala fostran. Det är annars vanligt att eftermiddagstiden på fritidshemmet ses som i första hand allmän omsorg under friare former, men Kerstin talar om sina iakttagelser av medveten fostran i verksamheten:

K: Dom kan otroligt mycket om barn. Dom styr ibland, har jag sett, och dom lär dom otroligt mycket om att ta hänsyn. Man ska sitta tyst och man äter fint och snyggt och jag tror att det är ordning och reda, att plocka bort saker och ta fram, det lilla jag har sett, när man tittar in då och då. Och sen är det ibland att dom får leka fritt i det här rummet. Och då är det tillåtet... (Intervju, Kerstin)

Susanne tycker sig se en särskild kompetens hos fritidspedagogerna när det gäller att lösa konflikter mellan barnen, att fritidspedagoger har en större beredskap men också en större träning på och vana vid konfliktlösning:

S: Ja jag har tänkt såhär ibland att jag tycker att PA-folk och sen fritids... jag tycker dom löser konflikter mellan barn så bra. Dom har mycket mer sånt, det är ju mycket friare så det händer ju mycket mera mellan barnen, mer konflikter och så får dom ta tag i det. Jag har hört dom resonera, jag kan stå bredvid och barnen pratar både till mig och till en fritidspedagog, då tycker jag att fritidspedagogen, hon går precis direkt på då... kärnan. Och jag får börja nysta innan jag kommer fram till vad är det saken gäller egentligen. Och så har dom mycket snabbare en lösning på det, säger dom rätta sakerna. Det har jag mycket svårare för. Men det beror kanske på träning då. Det blir ju inte så mycket såna konflikter i klassrummet, mellan barnen. Så det har jag tänkt några gånger att det skulle jag vilja kunna bättre, ja. (Intervju, Susanne)

Fritidspedagogens kompetens i förhållande till den egna

Den tydligaste vattendelaren mellan de två yrkena i lärarnas sätt att se går dock mellan de utifrån/uppifrån kommande krav som ställs på läraren och de friare former man upplever att fritidspedagogen arbetar under. De allra flesta av lärarna pekar på denna skillnad och menar också att detta är en mycket viktig källa till de olikheter man ser mellan yrkena. Läroplan och samhälle ställer vissa bestämda krav om innehåll i och resultat av lärarnas arbete i form av kunskaper hos barnen. Detta leder i sin tur till att läraren måste ställa krav på barnen, främst i fråga om vad barnen gör under skoldagen, men också vad det gäller barnens beteenden – studier kräver större lugn och lägre ljudnivå än fritidsverksamhet.

Det är vanligt att lärarna betonar barnens fria val och egenstyrning av aktiviteter på fritidshemmet i motsats till den större vuxenstyrningen i klassrummet, en styrning som man ser sig tvingad till på grund av de krav man har på sig som lärare att barnen ska lära, i enlighet med läroplanen. Man antar samtidigt att någon motsvarande styrning av fritidspedagogernas verksamhet inte finns. Ordet ”krav” är i sig starkt kopplat till krav på inlärninng av grundläggande färdigheter i skolan, främst läsa-skriva-räkna.

Y: ... Mej sitter det ju i, det här gamla som man alltid säger, att dom där på fritids dom har ju inte det här i sig att barnen ska lära sig nånting, det är ju den biten... Jag menar, det är ju liksom lite mer ansvar... vi får ju iallafall se till att dom har möjligheten att göra vissa saker i matte och svenska och så vidare. Vi ska se till att dom kan klara av detta, med matte och svenska. Men det är klart, fritidspedagogerna kanske har liknande krav på sig när det gäller andra saker, det vet ju inte jag, men det har man ju känt skillnad, där, att förskolan och fritids och så, dom har inte det kravet på sig att dom ska åtminstone ge möjlighet till barnen att lära sig. Inte att jag ska lära dom, för så är det ju inte, det vet du ju men... lite mer, att det är lite mer kravlös på förskola och fritids. Vill barnen sitta inne eller vara ute, som Kalle då, hela dan, då är det naturligtvis bäst för honom att han är ute hela dan. Och är det nån som vill sitta inne då, så kan han göra det i två veckor! Så tror jag att det är, det kanske dom inte kan, men jag tror det. Dom kanske måste vara med på nån samling eller så, men... i stort sett kan väl barnen kanske styra mer där.... det tror jag. (Intervju, Yvonne)

Detta innebär i sin tur att fritidspedagogens uppgift uppfattas som väsentligt olika under skoltid jämfört med under fritidstid. Själva ordet ”pedagog” i fritidspedagogens yrkesbeteckning har inte en helt självklar innebörd för lärarna, eftersom ”pedagogik” och ”pedagogisk” förefaller att i

första hand kopplas till mera strukturerad, organiserad och planerad verksamhet, dvs någon form av undervisning. Att vara pedagog och utföra ett pedagogiskt arbete innebär för läraren att man arbetar med ett visst kunskapsinnehåll (det som ryms inom läroplanen) och i strukturerade former med viss grad av vuxenstyrning. I det följande citatet kan vi se hur den intervjuade läraren skiljer mellan det som hon uppfattar som olika sidor av fritidspedagogens arbete och delar den i en pedagogisk (lärar)roll³⁹ och en annan, som man kanske skulle kunna beteckna som en omsorgsroll.

M: Ja, då tycker jag [när fritidspedagogen kommer in i skolan] att då får hon hoppa över lite i min roll. Om vi går över till fritids och dom leder undervisningen, eller leder det vi ska göra, då har ju dom en pedagogisk roll, en lärarroll, det anser jag att dom har. Dom är pedagoger, och i den rollen har dom lärarrollen.[...] Sen har dom en roll när dom har fritt, inte samlat barnen och gör nånting med dom, utan barnen får leka fritt en stund och dom kanske sparkar fotboll med nån och dom spelar spel med några och... Då är dom ju... då finns dom ju till där bara som en trygghet för barnen. [...] Eftersom dom är fritidspedagoger, så har ju dom också en pedagogisk roll. Fast man kan ju inte hålla på och mata ungarna med pedagogik från morgon till kväll, det orkar ju dom inte med, så dom måste ju ha mycket större frihet på fritids än vad här är. (Intervju, Maj)

Det pedagogiska inslaget i fritidspedagogernas verksamhet knyts till de delar som har störst likhet med skolans verksamhet, dvs de tillfällen då fritidspedagogerna har en i förväg planerad verksamhet med ett bestämt innehåll, framför allt temaarbete.

L: Att dom kanske jobbade med tema och sånt där även när dom inte hade anknytning till skolan, så här som vi har nu, ja, det vet inte jag om dom gjorde. Men jag kan tänka mig att dom gjorde det. Fast det är vaga begrepp, jag vet inte. Om det är det som är skillnad då, att lägga upp sitt arbete lite mer pedagogiskt...

I: Skillnaden mot...?

L: Fritidsledare... att det är lite mer ostrukturerat, lite ja... kanske sysselsättning, men ja... som fotoklubb och lite sådant, jag vet inte. (Intervju, Laila)

Även i andra sammanhang är denna tolkning av innebörden i ”pedagogisk verksamhet” tydlig. Erika talar liksom ett par av de andra lärarna med förskoleerfarenhet om varför de valde att bli lärare samtidigt som de valde bort förskolan:

³⁹ Här följer jag den intervjuade lärarens språkbruk när det gäller begreppet ”roll”. Se vidare kap 3, avsnittet Yrkesidentitet och yrkesroll.

E: Det är ju det att jag ville jobba med barn. Och sen när jag hade jobbat med förskolan så upptäckte jag det att jag ville nåt annat, jag ville lära ut mer, jag ville vara pedagog. Det var det att jag tyckte att jag hade vuxit ifrån det här med förskola. Det var lite mer mamma, barn då det där. Så att det kände jag att där ville jag nog inte fortsätta. Så då ville jag gå ett steg längre. (Intervju, Erika)

”Jag ville vara pedagog” säger Erika och avser då att hon önskade en läraruppgift, att syssla med undervisning. Ett annat typexempel är när jag frågar Kerstin vad hon och fritidspedagogen kan lära av varandra. Här står ”det pedagogiska” för de strategier man använder sig av för att främja ett mera specifikt lärande:

K: Det är ju kanske mer... eller det är ju det här pedagogiska... eller kallas det idéer och tips, egentligen? Just tema, jag tycker att jag redan har lärt mig en hel del av Åsa, vad man kan göra i skogen. (Intervju, Kerstin)

Pedagog, pedagogik och pedagogisk verksamhet åsyftar därmed i lärarnas språkbruk även när det gäller fritidspedagogerna i första hand de verksamhetsformer som har att göra med eller liknar skolanknutet lärande och skolundervisning.

Sammanfattning

Lärarnas beskrivningar av fritidspedagogens kompetens centreras i stor utsträckning runt hennes förmåga att arbeta praktiskt med barnen och hennes kunskaper och färdigheter inom det praktisk/estetiska ämnesområdet och inom natur. Hur lärarna uppfattar kompetensen förefaller i hög grad vara knutet till den egna individuella erfarenheten av fritidspedagogyrket och till vilka faktiska personer ur detta yrke man mött, varav följer en klar variation i hur olika lärare uppfattar denna kompetens. Gemensamt för lärarna är däremot att man inte urskiljer några lika uttalade krav från samhällets sida gentemot fritidspedagogerna, av det slag som man ser i det egna yrket.

Fritidspedagogernas syn på sitt yrke

Analysen i detta avsnitt baseras på de nio fritidspedagoger och en förskollärare som arbetar med lågstadiebarnen i skolsamverkan⁴⁰ på eller i anslutning till de två skolorna. Deras yttre arbetsförhållanden och vilka arbetsuppgifter som ingår i respektive tjänst varierar men är av tre huvudtyper:

1. ”Traditionellt fritidshem”, i anslutning till Hagmarksskolan. Endast sporadiska kontakter med skolan förekommer, men samtliga inskrivna barn går på Hagmark. Ett framtida utökat samarbete är på planeringsstadiet. Här arbetar Kristina och Lisa, båda fritidspedagoger. Kristina har tidigare arbetat med skolsamverkan.
2. Fritidshem beläget i Hagmarksskolans lokaler. Fritidshem och skola samarbetar, fritidspedagogerna arbetar i klasserna vid 2-3 tillfällen per klass och vecka. Här arbetar Eva, Ann-Marie, Åsa och Inger, alla fritidspedagoger. Ann-Marie och i viss mån Inger har tidigare erfarenhet av skolsamverkan.
3. Lokalintegrerat fritidshem/lågstadium med samlad skoldag i Nyatorpsskolan. Tre av fritidspedagogerna, Louise, Lotta och Britta arbetar 9-17 40-minuterslektioner per klass och vecka inom den samlade skoldagen. Under det första läsåret arbetar Lotta och under det andra Louise i icke-integrerade lokaler på Gamletorp (men ändå med samlad skoldag). Den fjärde fritidspedagogen på Nyatorp, Maria, arbetar förmiddagstid med förskolegruppen med sexåringar och på eftermiddagen på fritidshemmet, men har liksom Louise och Lotta tidigare erfarenhet av att arbeta inom samlad skoldag.

Sammantaget representerar gruppen de flesta organisationsformer för skolbarnsomsorg och skolsamverkan vi finner runt om i landet idag.

⁴⁰ I detta sammanhang har jag valt att inte inkludera de tre förskollärare, två på Nyatorp och en på Hagmark, som visserligen i någon omfattning arbetar även med skolbarn, men har sin huvudsakliga verksamhet med förskolebarn, sett över hela observationsperioden. Inte heller Karin som är barnskötare och arbetar som personligt stöd för ett handikappat skolbarn ingår här. Skälet är att jag här eftersträvar att renodla fritidspedagogperspektivet – även om skillnaderna mellan yrkena i vissa avseenden inte är så stora.

Många av dem har dessutom erfarenhet av mer än en typ av verksamhet och av arbete i andra kommuner än den där de nu arbetar.

Britta på Nyatorpsskolan är utbildad till förskollärare, men jag har valt att i analysen inkludera även henne, med tanke på att hon under båda de år som studien gäller arbetar på en fritidspedagogtjänst och enbart med skolbarn. Även den tjänst hon hade närmast före Nyatorp var inom skolbarnsomsorgen. Om skillnaderna mellan de båda yrkena säger Britta i intervjun:

B: Egentligen så tror jag nog inte att det är någon skillnad, jag tror att det egentligen är samma jobb, eller det borde vara det, fast nu har vi lite annorlunda inriktning på vad vi gör. För om man tänker på att, när man jobbar med bara sexåringar då jobbar vi kanske på ett lite annat sätt. Jag har ju nu tagit upp arbetet så som Louise och dom andra har jobbat tidigare, men om jag då själv skulle arbeta här, utan att ha någon fritidspedagog vid min sida, så kanske jag hade gjort... jobbat på mitt förskolevis inne i skolan, det vet jag ju inte. Jag kan tänka mig att jag hade gjort det, kanske, det är inte säkert, men kanske att det är lite mer... lite mer skola, om man säger så, på fritidspedagogers jobb när dom är i skolan, inte på fritidstid utan under skolan. Det är möjligt att det kan vara det, men det behöver inte vara någon skillnad egentligen, tycker jag. (Intervju, Britta)

Liksom hos lärarna urskiljer jag tre huvudområden i fritidspedagogernas beskrivning av sin kompetens och sina uppgifter: *Omsorg, hjälp och stöd i vardagen*, *Stöd för barns utveckling, främst på det sociala området* och *Stöd för barns lärande*. En skillnad gentemot lärarna är däremot att jag allmänt sett uppfattar den studerade gruppen fritidspedagoger som betydligt mera enhetlig än lärargruppen, framför allt när det gäller arbets- och förhållningssätt i den faktiska verksamheten. Endast undantagsvis kan jag, åtminstone vad det gäller formuleringsplanet, se påtagliga kvalitativa skillnader i deras sätt att uppfatta sitt yrke och dess innehåll. Inte heller finner jag hos fritidspedagogerna de stora inbördes skillnader i betoning av de olika huvudområdena som tidigare visats hos lärarna. Om min syn på orsakerna till detta återkommer jag i den senare framställningen.

1. Omsorg, hjälp och stöd i vardagen

Den mest basala nivån rör omsorgen om barnen. Den grundläggande förutsättningen för fritidspedagogens arbete på fritidshemmet och barnens vistelse där är behovet av omsorg på grund av att föräldrarna arbetar eller studerar. Att under en del av dagen vara ”i förälders ställe” innebär i

fritidspedagogernas beskrivningar att ge omsorg och omvårdnad, bereda avkoppling och lugn, skapa trivsel, ge möjlighet till meningsfull sysselsättning, men också en känslomässig relation, att bry sig om, att ge av sig själv, vara engagerad, ta sig tid, samtala, lyssna, vara en vuxen som barnen tycker om, tyr sig till, som en vuxen i umgänge med barnen. I detta ingår också att upprätta en relation till barnens föräldrar, vilket man anser viktigt för att möta barnen på rätt sätt. Dessa funktioner nämns på ett eller annat sätt av samtliga fritidspedagoger i intervjuerna.

De vardagliga sysslorna på fritidshemmet används på olika sätt för att umgås och skapa kontakt. Att ”se” barnen, att vara lyhörd för deras behov, uppmärksamma dem, upprätta en nära relation nämns mycket ofta i intervjuerna som en central funktion:

L: Ja det är ju... att jag ser till så att barnen har det bra, när dom kommer hit. Att se när någon är ledsen och försöka vara lite extra med den och... ja, ordna då, är det någon som vill göra någonting speciellt, så försöker jag det, även om jag känner att det är jobbigt, att man egentligen kanske behöver läsa, att man behöver fixa andra grejer. Och jag vill försöka, i den mån intresset bibehålls, om det inte bara är en impuls... försöka fixa så att dom får snickra den där kaninburen eller vad det nu är för någonting. Och sen är det väldigt mycket att lyssna, prata med dom, det tycker jag att det är en av dom viktigaste sakerna. Att prata med dom och se dom helt enkelt. (Intervju, Lotta)

Men även om det känslomässiga engagemanget framstår som en betydelsefull del i arbetet, framhåller många också en mera professionell aspekt i det här sammanhanget. Man menar att man medvetet använder sig av sina underliggande kunskaper om barns utveckling i arbetet med barnen. Dessa kunskaper i kombination med erfarenhet av barn i allmänhet och den nära relationen till och kunskapen om det individuella barnet ger handlingsberedskap:

E: Den kontakten vi har med barnen, den är ju så intensiv och jag tycker att den blir såpass djup också. Det är ju inte bara den tiden barnet är på fritidshemmet som vi träffar barnet och vet hur barnet lever och har det, utan det är ju även utanför fritidshemmet och som vi här nu, när vi arbetar i skolan, så ser vi ju det i skolan också. Vi har nära relationer, ganska nära relationer med familjerna, vi träffar ju föräldrarna nästan så gott som dagligen. Jag tycker att vi får ett bredare synsätt på barnen. Och utifrån det kan vi ju då hjälpa barnet, barn som har svårigheter, barn som har det jobbigt. Vi förstår ju många gånger varför barnet gör som det gör och beter sig som det gör. Vi kan se orsakerna bakom det hela och utifrån det göra saker och ting för att hjälpa barnet, för att det ska bli bättre. [...]

Och jag tycker även att vi har en kompetens när det gäller att gå vidare med barnet, att hjälpa barnet vidare, att hjälpa föräldrar som kanske inte vet hur dom ska göra, med råd och sånt. Vi vet liksom fortsättningen, tiden efter fritidshemmet, puberteten och tonåren och allt det här. Så det tycker jag att vi kan. (Intervju, Eva)

Samtidigt gör också de flesta av fritidspedagogerna en skarp gränsdragning i förhållande till föräldrarna i så måtto att de betonar sin egen yrkesfunktion som en funktion skild från föräldrarnas. Några få accepterar en slags "mammoroll" på fritidshemmet, främst med innebörden "mamma som tröstare", "mamma som trygghet", medan det stora flertalet med viss skärpa tar avstånd från en sådan position.

A-M: Dom [barnen] uppfattar mig förhoppningsvis som en trygg person som... ja, hur ska jag säga... Jag vill ju ge dom nånting mer än bara trygghet, om du förstår, sånt som kan utveckla dom i olika avseenden. [...]

I: Är du en "mamma"?

A-M: Ibland kanske, fast jag egentligen inte vill ha den rollen, men ibland kanske det blir så.

I: Men det är ingenting du eftersträvar?

A-M: Nej!

I: Varför det?

A-M: Nej, jag kanske vill ha en distans så, jag menar att jag tror att jag kan ge mer i mitt yrke då, så att säga. Jag vill inte ha en sån där mammoroll, det har dom ju en hemma. (Intervju Ann-Marie)

L: Mamma, det är för mig lite så där negativt laddat. En mammig fritidspedagog, då är man lite... ja, man ska se till att dom har kläderna på sig och sätter på sig skorna och att dom kissar och... lite hönsig så där. Mamma, hon finns hemma, mamma finns inte på fritids, mamma plockar undan och sånt här.

I: Vad gör fritidspedagogen då?

L: Ser till att dom gör det själva!

I: Jaha. Så det är det du lägger i mammighet, det här att gå efter och plocka och ta över ansvaret från barnen?

L: Ja, tänker man sig mamma som en som man kan komma och krypa upp i knät på, men det kan dom ju göra på mig ändå, fastän jag inte vill bli sedd som mamma. Mamma har man bara en och hon är inte här. (Intervju, Lisa)

Fritidspedagogerna markerar uttryckligen dels att man inte avser att konkurrera med föräldrarna om barnen, dels att man har en annorlunda och mera professionell uppgift, trots att man samtidigt anser det viktigt att upprätta en känslomässig relation med barnen. Deras behov av att markera sin position kan tänkas ha samband med de delar av yrket som härstammar ur obetalt icke-professionellt arbete i hem- och familjefären, att

ta hand om och fostra barn. (Rohlin, 1988). Man vill visa föräldrar och omgivning att man inte har för avsikt att ”nästla sig in mellan barn och förälder”, samtidigt som man vill betona att man i sin professionella kapacitet anser sig kunna ge ett kompletterande bidrag till barns uppfostran och utveckling, vid sidan av omsorgen. Den känslomässiga relationen bör därför ha, som Ann-Marie säger, ”en distans”, eller som en annan fritidspedagog uttrycker det, inte överskrida gränsen in på ”moderliga känslor”, eftersom professionaliteten då är i fara. Det personliga i relationen till barnet går snarare ut på att etablera sig som en trygg, omtyckt och välbekant vuxen person utanför familjen som barnet har förtroende för, respekterar och tar som förebild. Just ordet förebild används mycket ofta av fritidspedagogerna som beteckning på det man önskar vara för barnen:

L: Det viktigaste i mitt jobb är väl att se till så att barnen trivs, att dom känner att dom är välkomna, att jag tycker om dom, att dom har mig som en förebild, att dom känner sig trygga här och att dom är välkomna, det tycker jag är det viktigaste. (Intervju, Louise)

För att etablera sig som den respekterade förebilden, den välbekanta vuxna personen menar de allra flesta att det är viktigt att barnen har en kännedom om dem själva som personer, dels vad det gäller familjeförhållanden, eventuella barn, var och hur man bor, men också vad man gör på fritiden och vad man tycker och känner.

E: Jag tror att barnen uppskattar lite grand att veta vem man är, lite grand, jag tror det. Och har man egna barn så tror jag att det går inte att undvika. För man sitter ibland och pratar med ungarna, förtroligt, och man berättar saker som har hänt på helger och det gör ju barnen och det gör ju vi vuxna också och man drar automatiskt in sin familj ändå. Så jag tror att barnen ska känna att dom har... ja, att dom har en människa av kött och blod framför sig, så att säga, jag tror det är viktigt. Jo jag tror att barnen ska ha den biten. För man blir verklig, på nåt vis, för barnen. Det finns någon bakom mina glasögon och håret och allt det här. Det är viktigt för mitt arbete, det tror jag, det tycker jag att det är. (Intervju, Eva)

Britta ger ett mera konkret exempel på hur hon använder sina personliga erfarenheter i arbetet, i det här fallet för att få barnen att förstå att även vuxna kan göra fel och behöva rätta till det man gjort.

B: Jag tror att det är väldigt bra för barnen att få reda på lite mer, att dom får reda på mer om mig, än bara den här biten som är här. Man brukar ju säga att små barn som är på dagis, dom tror att personalen bor på stället, dom kan inte förstå att plötsligt ser dom sin personal nån annanstans, därför att dom finns liksom alltid

här och när man öppnar dörren så är dom här och sen plötsligt möter man dom på stan... Det är ju lite schablonmässigt i och för sig, men jag tror att det är jätteviktigt för större barn att veta, att... ja, hur jag har det vid sidan av, hemma då, så att säga.

I: Varför är det viktigt?

B: Jag tror att det ökar förståelsen för att, precis som ibland när man då berättar, att vi vuxna också gör fel till exempel. Och att man berättar det för dom, att det är inte så att vuxna är några slags övermänniskor, utan vi gör också fel och då måste vi kunna rätta till det och hela den här biten. Man framstår som människa då. (Intervju, Britta)

Ett par fritidspedagoger har en något mer reserverad inställning till att berätta om sina mer personliga förhållanden. De menar att det har att göra med deras allmänna inställning till att prata om sig själva, men de använder trots det vissa personliga erfarenheter i samtalen med barnen.

In: Det är klart, dom vet ju hur många barn jag har och kanske dom vet vad dom heter, men annars så öppnar jag mig inte, jag sitter inte och berättar mitt livs historia för barnen. Däremot så kan man berätta små saker som man själv var med om när man var liten och det älskar ju ungarna att höra. Men där går gränsen. Men sen, jag är ärlig, jag säger till barnen sånt som att: Jag tycker inte om den maten eller den maten. Jag förstår mig aldrig när jag är tillsammans med barnen. (Intervju, Inger)

2. Stöd för barns utveckling, främst på det sociala området

Att arbeta med barns utveckling av en rad förmågor på det sociala området framstår också som en central del i fritidspedagogernas beskrivningar av sina uppgifter och sin kompetens. Det man nämner är mera generella aspekter som att barnet ska bli självständigt och tryggt, med förmåga att klara sig i vardagliga situationer som rör mat, kläder, hygien och liknande, att kunna ta ansvar för sina handlingar och för egna och gemensamma ägodelar. Man betonar starkt vissa sociala förmågor, sådant som att kunna fungera i en grupp tillsammans med andra, att vara en bra kompis, kunna klara att lösa konflikter med jämnåriga utan handgripligheter, att våga tala och uttrycka åsikter i gruppen, att lyssna på andra, att visa hänsyn och respekt för andra, att tillåta andras olikheter, att förstå och följa gemensamma regler, kort sagt, att barnen, med Lisas ord, ska bli ”goda människor därinne”:

L : Jag ska... Vad jag tycker då, jag tycker man ska få dom att fungera ihop. Dom ska växa upp till vuxna som kan vara i grupp, som kan lyssna på varandra, dom

ska, ja, inte trycka ner varann, dom ska respektera varann. Sen spelar det ingen roll vad dom gör i övrigt, men dom ska bli goda människor därinne. Det är det viktiga. (Intervju, Lisa)

Lisa beskriver vidare i intervjun hur hon arbetar med att åstadkomma den utveckling hos barnen som hon eftersträvar.

L: Det är att man jobbar i grupp, små grupper, stora grupper, man diskuterar, man ... utsätter dom lite för varandra. Usch! jag tycker det är så svårt att uttrycka mig. Man kanske inte arrangerar situationer, men man ser liksom till att dom stöter på situationer där dom lär sig att, ja, möta varandra. Jag menar, en sån här sak som mellanmålet, det är också ett sånt här tillfälle, att man sitter och pratar och lyssnar på varandra och... [...] Ibland gör vi nånting särskilt, ibland finns vi bara till. Det är lite svårt att precisera och därför tror jag att det gör att man har svårt att gå ut med att jag är fritidspedagog, vilket gör att folk inte vet vad en fritidspedagog är. För det låter ju som... ja, att man sitter här och så rullar man tummarna och så kommer barnen och sen går man hem. Det är svårt att säga det att jag lär barnen att vara sociala, jag lär barnen att dom ska prata istället för att slåss, att dom ska respektera varann. Jag menar, det låter också konstigt, sådär, i folks öron. Fast det är ju så det är. (Intervju, Lisa)

Många av fritidspedagogerna understryker att detta utåt sett relativt osynliga arbete är medvetet och planerat. Man menar att man främjar den önskade utvecklingen hos barnen dels genom att vara medveten om och styra sitt eget handlande och beteende för att vara den goda förebilden, dels genom att planera och genomföra vardagliga situationer och sysselsättningar med stödet till den sociala utvecklingen som en viktig aspekt. Maria uttrycker konkret hur hon handlar i olika vardagliga situationer där hon i det här fallet medvetet väljer en strategi att *inte* hjälpa till, att inte göra saker, i syfte att ge möjlighet till barnet att lära sig färdigheter själv och att själv ta ansvar.

M: Jag tillåter nog barnen göra mer än vad många andra gör, tror jag.

I: Hur menar du då?

M: Att dom får... *dom* får göra saker och ting. Det är inte *jag* som ska göra dem. Har de idéer så får de själva hitta på lösningar, men med viss hjälp av mig. Vill de iväg och spela nånting eller göra nånting så får de själva ta lite ansvar över sitt handlande. Om man jämför en lärare och mig då, i den jämförelsen så tror jag att läraren gärna går in och hjälper till, *hjälp*er barnet på ett annat sätt. Knyta skorna, det gör ju inte lärarna egentligen, men jag kan tänka mig att frågar barnen så gör dom ju det direkt, kan jag tänka mig. Och att vi försöker få dem att knyta själva istället. Jaa... lite grand så då. Jag tror nog att vi är lite bättre på att hjälpa dem att bli självständiga människor, så kan man väl se det. Det tror jag. De får laga mat

här själva, och dom får... jag lägger mig inte i kläderna för dem så mycket, det är ju sånt som dom får hålla ordning på själva. Man påpekar ju, det gör man ju, för dem, men att det är *dom* själva som ska försöka hitta lösningarna till varför det är så och varför det är så. ... Ja jag vet inte om vi är så bra heller egentligen, men jag tror att vi är *lite* bättre på det än många andra. För vi tänker nog på *varför* man gör så och så, om man jämför med helt andra kategorier av människor. (Intervju, Maria)

Samlingar och måltider nämns ofta som exempel på tillfällen när man övar sociala färdigheter. Kristina ger en beskrivning av samlingarna på fritidshemmet och av syftet med dessa:

K: Nu har vi ju samling varje dag, vi tycker att samling är viktigt, och på den här samlingen så sitter vi och pratar mycket. Vi vill gärna att barnet ska våga prata, om vad som helst. Man kan liksom bara ta ett ämne för dagen och så vill vi gärna att man sitter och diskuterar och man får räcka upp handen om man vill säga någonting, alla får prata som vill prata och ganska många samlingar har vi. [...] Man vill ju att barnen ska bli öppna och visa hänsyn och att man ska vara en bra kompis och det är såna diskussioner vi har också. Om det har hänt någonting så kan man ta upp det, konflikter till exempel. Och är det konflikter så tar vi ofta ut dom barnen som har konflikter i enskilt rum och pratar med dom. Hur man är mot varandra är viktigt, att man inte betar sig hur som helst utan man ska försöka vara en bra kompis och om det har hänt nånting gå och be om förlåtelse, man ska aldrig gå ifrån fritids och vara ovänner, utan försöka bli sams igen. Relationer är viktigt och det är någonting som vi vuxna måste styra. (Intervju, Kristina)

Just konflikter och konfliktlösning som Kristina nämner i citatet, är ett område som de flesta fritidspedagogerna anger som ett område där man anser sig ha en särskild kompetens men också, främst i jämförelse med lärarna, också vissa andra förutsättningar.

Å: Men så känner man ju det, tidspressen.... Jag tror lärare många gånger är tidsbegränsade, att dom kanske inte hinner lösa en konflikt och det blir: Å kan du ta det, ja det är bra, för jag hinner inte prata och.... Läraren har hela tiden den här tidspressen över sig, hinner liksom inte ta varje barn och lösa konflikten varje gång. (Intervju, Åsa)

Den begränsade tiden för läraren i kombination med pressen från och ansvaret för en stor grupp barn som väntar i ett klassrum är den huvudsakliga skillnaden gentemot läraren i Åsas beskrivning – fritidspedagogen har och tar sig tid. Men många av fritidspedagogerna refererar också till ett annorlunda synsätt vad det gäller barn och konflikter, som resulterar i en annorlunda handlingsstrategi.

E: Jag känner att det lilla jag har jobbat nu i skolan, så känner jag att vi har... Lärarna har, vad ska jag säga, mer *respekt* med sig, hos eleverna än vad vi har. Men vi har däremot... ska vi säga, *tålamodet* med barnen. Vi är... det känns så... jag har räkat ut för det ett par gånger, att vi är bättre på att lösa konflikter, till barnens gagn om man säger så. Det känns som vi många gånger går mer in i barnens syn på det hela... går in i grupperna och vad som händer på ett annat sätt än vad lärarna gör. Där känner jag skillnaden. Det slutar annorlunda... det tar längre tid, men det är inga laddningar kvar efteråt, så att säga. Vi reder ut det och vi gör det grundligt och det är ingen klocka som styr oss och avbryter och nu måste vi ha lektion och allt det här, utan att... Du förstår vad jag menar? Jag tror att där har vi lite grand att lära varandra, sättet att se på barnen. Och då känner jag att där kan vi bidra, till lärarna. (Intervju, Eva)

Konfliktlösningen blir i fritidspedagogens ögon en huvuduppgift i yrkesutövningen, medan man ser det som att det för läraren är, som en annan fritidspedagog uttrycker det, "nått som måste göras, och det fort, för att man ska kunna komma vidare med lektionen."

3. Stöd för barns lärande

Ordet "lära" kopplas ofta i de här sammanhangen, både av fritidspedagoger och lärare, till det som sker inom skolans ram och används med avseende på det mera specifika lärande som sker här, främst med referens till läsa-skriva-räkna. Samtidigt menar sig många fritidspedagoger ha en "annan syn" på lärande som man tillämpar både i arbetet på fritidshemmet och i det man gör inom skolan. Även på de två tidigare kompetensområdena är det vanligt att fritidspedagogerna spontant kontrasterar sin egen kompetens och sitt arbetssätt gentemot lärarnas, men här är det snarare regel än undantag, även i de fall då mina frågor inte alls är inriktade på eventuella likheter och skillnader.

En mycket central aspekt är att man talar om barns lärande kopplat till barnens egen aktivitet och till intryck via alla sinnen. I en jämförelse mellan olika yrkesgrupper säger Maria som närmast en självklarhet att fritidspedagoger i likhet med förskollärare, men till skillnad från lärare "jobbar med händer och fingrar och kropp". Kristina talar om vad hon uppfattar som väsentligt i naturstudier:

K: Hon [läraren] måste ju också gå ut i naturen. Hon kan ju inte bara prata teori om detta, för hon måste ju också ta sig ut och ligga och krypa och leta efter kryp och samla ihop och studera, om barnen ska få någon riktig uppfattning om det.

Fast om hon gör det vet jag inte men jag tycker att hon borde göra det, det skulle jag göra. Om jag var lärare så skulle jag göra det.

I: Varför måste hon det?

K: Ja barnen lär sig bäst på det. Att ligga på marken och leta upp kryp och sen slå upp dom i böckerna och studera och rita av och allt vad man nu kan komma på, det sitter där. Men om man bara sitter och tittar i en lärobok på en bild på en stenkrypare, det tror jag att man glömmer av direkt. Men ser man en stenkrypare ute i naturen och tar med sig den och studerar så glömmer man inte det. (Intervju, Kristina)

Samtidigt understryker man ofta att det inte är resultatet som sådant, faktiska specifika kunskaper eller färdiga produkter som man har i förgrunden utan snarare mer övergripande utvecklingsaspekter eller generella kunskaper. Kristina framhåller dels att syftet är att barnen ska bli intresserade av ämnet i så måtto att de ska få intresse för djur och natur och förstå vikten av att vårda sig om miljön, dels att hennes huvudfokus är det enskilda barnet och barnens relationer med varandra, medan hon anser att läraren sätter det faktiska kunskapsinnehållet i förgrunden.

Louise jämför vad hon menar är skillnader i sitt eget och lärarnas sätt att arbeta med bild och form. Även hon ställer ett mera generellt mål för det hon gör, i det här fallet närmast att stärka barns självkänsla, genom att barnet klarar av och slutför en uppgift, medan hon ser lärarens mål som att åstadkomma ett bra resultat i form av t ex en bild som uppfyller vissa förutbestämda kriterier. För egen del ser hon det som mindre viktigt med ett perfekt resultat:

I: Men vad är det som är viktigt för dig då, om det inte är resultatet?

L: Det är, resultatet och resultatet, ja, nej, resultatet är ju inte jätteviktigt, men man kräver ju en viss del, annars är det ju ingen mening med att göra det, så klart. Men jag tycker att det är viktigt att man provar på, att göra och få den självkänslan, att jag klarar av det, även om det inte blir precis som jag har tänkt mig, så blir det något i alla fall, blir den här grejen som jag skulle göra. [...] Jag tycker att det är viktigare att dom får den känslan av att "jag klarade av det", att "jag har gjort det här nu", att "det blev nåt". Så att man liksom slutför ett jobb också, det tycker jag ju är viktigt. Men inte att det ska bli nån perfekt grej så, ja, som ritat från en bok, eller nånting, det är ju inte meningen. Det är ju det som är härligt, att alla gör olika, att det ofta blir levande bilder med barnen, tycker jag. (Intervju, Louise)

En följd av inriktningen på generell utveckling och generella kunskaper är att man betonar barns individuella behov, vad barnet i ögonblicket kan

och vill lära, snarare än att ta ett visst förutbestämt kunskapsinnehåll som utgångspunkt, samtidigt som man ofta påpekar att läraren inte har samma valmöjlighet, att läraren både tids- och innehållsmässigt är betydligt mera styrd av läroplanen, både i rent faktisk mening och för att man låter sig styras.

E: Det har man känt, både privat med mina egna barn och det lilla man har sett, vi har ju inte jobbat mer än ett halvår här, så tycker jag att det känns som det forceras på nåt vis [i skolan]. Jag känner att vi i vår yrkesroll kan gå mer djupt in i saker och ting och vi är inte så forcerade, vi kan låta ett tema ta den tid det tar tills vi känner att vi har gjort det fullt ut. Men vi har ju heller inte den här pressen på oss. [...] Jag tror inte att vi har samma syn på kunskap alla gånger, nej, det tror jag inte. (Intervju, Eva)

Eva, liksom de flesta av hennes kollegor, ger uttryck för att hon anser fritidspedagoger ha en annorlunda syn på kunskap och lärande än lärarna. Barnets lärandet bör, menar fritidspedagogerna, kopplas till barnets individuella behov av kunskap och också sättas in i ett vidare sammanhang, med den ofta använda termen ”helhetssyn”. I detta begrepp förefaller att innefattas såväl fritidspedagogens kunskaper om det enskilda barnet, dess vardag och dess familj som uppfattningen om att lärande sker med alla sinnen, i konkreta praktiska sammanhang där barnen är aktiva och deltagande. ”Vardagskunskaper” är ett ofta använt begrepp för att beteckna de praktiska kunskaper fritidspedagogerna anser sig utveckla hos barnen, t ex självständighetsträning, praktiska vardagssysslor, att göra barnen beredda att klara sig i vardagen på egen hand den dag de inte längre är kvar på fritidshemmet. ”Det är vår sak att lära barnen klara sig utan oss” säger en av fritidspedagogerna om sin uppgift i detta avseende.

Den gentemot lärarna något annorlunda synen på lärande och vad lärandet innebär och innefattar har sin motsvarighet i en annorlunda syn på vad det innebär att ha, som man uttrycker det, en ”pedagogisk roll” gentemot barnen. Där lärarna, som berörts i föregående avsnitt, kopplar innebörden av att ha en pedagogisk roll till *typen* av verksamhet – en pedagogisk roll har man i planerad, organiserad och strukturerad verksamhet som syftar till att barnen ska lära sig något mer eller mindre specifikt – talar fritidspedagogerna snarare om *förhållningssättet* i verksamheten som kriterium för om den kan anses pedagogisk eller ej. Organisationsformen, om verksamheten är strukturerad eller ”fri”, barn- eller vuxen-

initierad etc är inte avgörande utan istället den vuxnes handlande i situationen kombinerat med hennes underliggande kunskaper om barn och barns utveckling som på något plan bidrar till att barn lär och/eller utvecklas.

L: Det är väl den pedagogiska biten då, först och främst, tycker jag... Man kanske kan... jag tror vi tänker lite annorlunda, det här pedagogiska finns i bakhuvudet, som jag sa förut, att man kanske inte tänker på det när man är med barnen, utan det finns nog bara där.[...]

I: Kan du inte utveckla det här med det pedagogiska?

L: Jag tror det är hur jag gör saker. Inte så mycket *vad* jag gör, för vad jag gör, det kan ju vem som helst göra, utan det är ju *hur* jag genomför det som skiljer, det tror jag. För vi har ju ändå gått vår utbildning och jag tycker att jag lärde mig mycket där och... Om barns utveckling och varför barnet gör just så, det kan ju vara en utvecklingsfas där, som en icke utbildad inte har en aning om, t ex. Nej, det tror jag mest är hur jag gör, hur jag genomför saker. (Intervju, Louise)

Louise placerar det pedagogiska handlandet ”i bakhuvudet”, dvs som en i någon mån omedveten process, men menar samtidigt att hennes kunskaper förändrar hennes förståelse av olika situationer och därmed också hennes handlings- och förhållningssätt. Andra talar om den pedagogiska rollen i termer av medvetenhet, att ha en målinriktad tanke bakom upp-läggningen av verksamheten:

B: Och sen när det gäller då att kunna leda en grupp då, det är ju också en av forskollärarens eller fritidspedagogens stora uppgifter, att ha sin barngrupp i sin hand och lägga upp ett bra arbete som är målinriktat och att man känner att man gör inte saker bara för att man ska göra det, utan man har den här tanken bakom: varför gör vi detta nu, det och det stimulerar barnen i den och den riktningen. (Intervju, Britta)

Det kan också innebära att medvetet välja positionen som vuxen och förebild. Kristina talar om att vara utbildad eller utbildad, medan Eva beskriver skillnaden mellan en ”bra” och en ”dålig” fritidspedagog i termer av att medvetet välja att vara en förebild:

I: Men du säger då att din kompetens ligger då i att du ... ja att du har kunskaper om barns utveckling

K: Vi säger då en utbildad som ska jobba på fritids eller dagis då, kanske inte tänker på så mycket varför och... vad och varför man gör på ett visst sätt Jag vet att jag pratade med en forskollärare som sa att det var mycket enklare att arbeta innan jag blev utbildad, för då tänkte jag inte på vad jag gjorde. När man är utbildad så tänker man efter mer på vad man gör och säger och hur man är som

vuxen då och så. Och det kanske är det som är skillnaden, att man tänker mer. (Intervju, Kristina)

E: Jag tror att det är viktigt att man... man får inte glömma bort att man är vuxen, man får inte glömma bort att man är en förebild. Jag tror att det är bland det viktigaste i det här yrket. Jag tror att många ”sämre” fp, eller såna som inte riktigt platsar eller som får problem, kanske med sina arbetskamrater och med barn och föräldrar, det är den typen som ska vara kompis med ungarna hela tiden och det ska vara så bra allting och allting ska ske på barnens villkor och det är barnen som ska styra. Jag tror inte att det håller i längden. Utan jag tror att det viktigaste är att vi är vuxna och att vi är förebilder för barnen. För att det är där just som vi växer och kan ge dem något... att vi får förtroende för barnen, att dom ger oss förtroende, det tror jag är det viktigaste. För det här att springa omkring och leka häst hela dagarna, det är... det går inte, det håller inte. (Intervju, Eva)

”Att springa omkring och leka häst hela dagarna” står för Eva för att avhända sig den pedagogiska uppgiften och leka med barnen som ett barn bland de andra. Av fritidspedagogen krävs istället ett medvetet förhållnings- och arbetssätt som för henne själv visserligen varierar i grad av styrning och struktur beroende på situationen (skol- eller fritidsverksamhet), men som i väsentliga drag förblir detsamma. Det faktiska innehållet i verksamheten underordnas det övergripande målet och samma mål kan eftersträvas i en rad olika typer av verksamheter, vare sig de är intiterade av de vuxna eller valda av barnen själva.

Sammanfattning

Fritidspedagogerna beskriver sin kompetens i termer av förmåga att ge en god omvårdnad parad med ett medvetet stöd för barns generella utveckling, kanske främst på det sociala området men också när det gäller lärande i vid mening. Man anser sig ha ”en annan syn” på lärande än lärarna och betonar därvid sitt stöd till barnens självverksamhet och utvecklande av ansvarsförmåga. Det finns en stark betoning av den egna positionen som förebild och av den känslomässiga kontakten med barnen som en del i arbetet. Verksamhetens innehållsliga delar, i termer av förmågor och kunskaper på t ex de praktisk/estetiska områdena, nämns inte av någon som en del i kompetensen, med undantag för att praktisk verksamhet som sådan betonas i motsats till vad man uppfattar vara mera ”teoretiskt” i skolarbetet. Det finns en relativt stor samstämmighet mellan samtliga i beskrivningarna av kompetensen som helhet.

Fritidspedagogkompetensen ur två perspektiv

Vi konstaterade i ett tidigare avsnitt att lärarnas kompetens definierades ”utifrån” av fritidspedagogerna i termer av formella kunskaper som antogs ha införskaffats främst via utbildningen. På motsvarande sätt beskrivs fritidspedagogernas specifika kompetens av lärarna som en rad kunskaper och förmågor främst på det praktisk-estetiska området och man föreställer sig allmänt att utbildningen har ett mycket stort inslag av ämnen av denna typ.

Även i fråga om fritidspedagogkompetensen finns paralleller till det tidigare berörda studiedagsmaterialet (se kap 3 och 6). Lärarna i studiedagsexemplen beskriver⁴¹ fritidspedagogens yrkeskompetens enligt följande:

Vad kan en fritidspedagog? Lärare beskriver fritidspedagogkompetensen

Exempel 1:

Organisera aktiviteter
Bra på praktisk/estetiska ämnen
Psykosocial kompetens
Kan arbeta med barn om natur och miljö
Kan uteverksamhet med barn

Exempel 2:

Svår att beskriva
Pyssla
Organisera lekar
Organisera uteverksamhet, friluftsliv, naturstudier
Kan drama

Lärargrupperna har vissa svårigheter att staka ut ett kompetensområde för fritidspedagogerna. Särskilt gruppen i exempel 2, som har få erfarenheter av samarbete och av (kan man anta) fritidspedagogyrket som helhet uttrycker sig i vaga termer, medan de i exempel 1 mera specifikt inriktar sig på de praktisk-estetiska ämnena samt natur. Ordet ”pyssla” som används av grupp 2 har jag många gånger kunnat konstatera ha olika innebörd – eller åtminstone olika värdeladdning – för de två yrkesgrupperna.

⁴¹ Beskrivningarna är gjorda av personalgrupper i samband med studiedagar på skolor från en mellan- och en sydsvensk kommun. Beskrivningarna är typiska för hela materialet. Grupp 1 är en grupp fritidspedagoger (även ett par förskollärare ingår) och lärare som under ett eller ett par år haft samverkan, medan grupp 2 består av fritidspedagoger och lärare som står inför samverkan men ännu inte startat.

För lärarna är det framför allt en beteckning på en viss typ av verksamhet som innebär att rita-måla-klippa-klistra och att arbeta med lera och andra material, kanske främst i samband med helger och högtider som jul och påsk etc, men även vid andra tillfällen när man arbetar praktiskt med att förfärdiga något. Beteckningen som i sig är relativt neutral⁴², står snarast för ”roliga” men, i vissas ögon, arbetskrävande inslag i skolan. Att ”vara bra på att pyssla” innebär därmed ett omdöme att personen i fråga dels har många idéer om vad man kan göra, kan tekniker och tillvägagångssätt, dels att hon/han är bra på att hantera en verksamhet med många praktiska moment. En kompetens som tillskrevs fritidspedagogerna av lärarna var, som framgår av tidigare avsnitt, just att kunna organisera och genomföra praktiska aktiviteter på ett bra sätt.

För fritidspedagoger och även för förskollärare har ordet ”pyssla” däremot en klart nedvärderande prägel och innebär snarast ”meningslös sysselsättning”, till skillnad från verksamheter med ett pedagogiskt innehåll. ”Ni är bra på att pyssla” uppfattas inte av fritidspedagogerna som en komplimang från lärarnas sida utan istället som ett konstaterande av att det de gör saknar tyngd och vikt. Denna tolkning av ”pyssla” återfinns också i mitt eget observationsmaterial. Fritidspedagogerna tar oftast avstånd från ”pyssel”. Det betyder inte att ”pyssel” inte förekommer på fritidshemmen men man ser det ofta som en eftergift till barnens och eventuellt föräldrarnas förväntningar, särskilt i samband med helger som t ex jul. I det följande korta observationsutdraget från ett av fritidshemmen kan vi notera två relativt typiska drag. För det första har ”pysslet” i stor utsträckning överlåtits till barnen själva – på avdelningen intill har ett bord dukats med diverse material som barnen använder efter eget gottfinnande – och för det andra gör fritidspedagogen Inger ett avståndstagande från pyssel i allmänhet:

Ett barn kommer in och visar en stjärna i papper som hon gjort, Inger tar den i handen, tittar på den, säger: Ja den blev bra!, barnet går igen.

I: Dom har börjat med julpyssel redan på den andra avdelningen, ett helt bord fullt därinne. Jag gillar inte pyssel, jo då ska det vara nåt riktigt. Jag gör ibland såna där garntomar eller flätade korgar, mera traditionella saker, men det där med

⁴² Den negativt värdeladdade term som används av lärare är i stället ”klipp-och-klistra-fröken”, om lärare på lägre stadier i förhållande till lärare på högre, som en faktisk eller förmodad nedvärdering av lärararbete med yngre barn.

toarullar och äggkartonger, det är det värsta jag vet. Då sitter jag hellre och pratar med barnen. (Obs, Hagmark)

Avståndstagandet har inte sin grund i att verksamheten är praktisk utan att den för henne saknar mening – hon säger sig acceptera sådant som har en innebörd, i det här fallet att överföra traditionella tekniker för julpynt, men inte det rena pysslet – ”toarullar och äggkartonger”. Flera fritidspedagoger uttrycker en viss resignation inför det man uppfattar som schablonbilderna av fritidspedagogen som ”fixaren”, den händige, praktiske, påhittige. Lisa talar om de förväntningar som möter fritidspedagogen, både från lärare och från folk i allmänhet:

L: Du som är fritidspedagog, du är ju bra på det här, kan du leda den här leken eller kan du... du måste ju ha nåt speciellt som du är duktig på. Sen när man säger, nej, jag kan inget speciellt, jag sjunger inte, alltså sådär så jag spelar gitarr eller så... Många blir väldigt snopna när man inte har nåt sånt där som man är jättebra på.

I: Men känner du att det finns en förväntan på dig att du ska ha det?

L: Ja, det märker man jätteofta. Bara som när man går på fest! Då ska man genast ställa upp och vara lektant! (Intervju, Lisa)

Ordet ”praktisk” har däremot en positiv laddning för de flesta av fritidspedagogerna – att, som de själva gör, arbeta praktiskt med lärande ställs ofta som en positiv motvikt till och komplettering av det man betecknar som ”teoretiskt” i lärarens klassrumsverksamhet.

Om vi återvänder till exemplen från studiedagsmaterialet kan vi konstatera att fritidspedagoggruppernas egna beskrivningar av sin kompetens helt och hållet saknar de praktisk-estetiska ämnena och verksamheterna, möjligen med undantag för att de kan tänkas vara inkluderade i grupp 2:s första punkt nedan: ”Vi kan allt!”. I övrigt handlar beskrivningen framför allt om inriktningen på att på olika sätt stödja barnets generella utveckling, med tonvikt på det sociala området, och om de förmågor som krävs för detta (som förmåga till samarbete, flexibilitet, iakttagelseförmåga och känslomässigt engagemang).

Vad kan en fritidspedagog? Fritidspedagoger beskriver sin egen kompetens

Exempel 1:

Exempel 2:

Kan se varje barns behov och var
de står i sin utveckling
Bra på samarbete/arbetslag
Kan se orsaker bakom barns bete-
enden, kan hjälpa barn utvecklas
socialt och emotionellt
Helhetssyn på barnet (och famil-
jen)
Utveckla barn i grupp
Flexibelt arbetsätt och tänkande
Se individen i gruppen
Konfliktlösning

Vi kan allt! (Allkonstnärer som kom-
pletterar varandra)
Flexibla
Kan jobba i grupp med barn och vuxna
Ser barnets situation, helheten, har bra
föräldrakontakt
Ser det enskilda barnet i gruppen
Kan iaktta och observera (barnet, barn-
gruppen)
Kan bita ifrån oss, är obstinata
Känslomässigt engagerade
Organisera
Förbereda barn att klara sig själva

I studiedagsmaterialet som helhet finns bara något enstaka exempel på att praktiska verksamheter inkluderas i fritidspedagogernas beskrivningar av den egna kompetensen⁴³ medan dessa dominerar stort i lärarnas. Samma förhållande gäller i de beskrivningar som de intervjuade fritidspedagogerna och lärarna i min studie ger.

Liksom när det gällde lärarkompetensen finns en påtaglig skillnad mellan ett ”utifrån”- och ett ”inifrån”perspektiv. Lärare beskriver vad de *ser* att fritidspedagoger gör, fritidspedagoger själva *målen med verksamheten*, avsikterna, samt de kunskaper och förmågor man anser krävs för att uppnå

⁴³ Inte heller i de kompetensbeskrivningar som, i en studie av Jönsson och Rubenstein Reich (1997), görs av nyutexaminerade förskollärare och fritidspedagoger nämns dessa praktisk/estetiska verksamheter. De visar däremot stora likheter med studiedagsbeskrivningarna:

- Kunna leda barn i grupp och samtidigt ta hänsyn till individen
- Kunna relatera till kunskap om barns utveckling
- Ha ett visst förhållningssätt till barn
- Kunna individualisera och stimulera
- Vara ett komplement till skola och föräldrar
- Kunna samarbeta med föräldrar och arbetskamrater
- Vara flexibel
- Vara spontan, öppen och glad (sid 12)

Också i en rad övriga studier som finns av fritidspedagogers yrkeskompetens bekräftas denna bild – se Johansson (1984), Rohlin, (1988), Hansen (1989) Knober Markholm (1993), Ursberg (1996).

dessa. De praktiska verksamheterna blir därför i viss mening oväsentliga – dels därför att de inte utgör mål i sig, utan framför allt är redskap för att nå andra mål, dels för att de olika verksamheterna i vissa avseenden är utbytbara mot varandra. I skolans värld finns en klarare innehållsmässig förbindelse mellan vad man gör och vad man avser att uppnå med verksamheten. En lärare som sysslar med bokstäver, ord, texter, språk gör detta, åtminstone i första hand, med avsikt att utveckla barnens språkliga förmåga i något avseende. En fritidspedagog eller förskollärare som gör samma sak, behöver inte nödvändigtvis se just den språkliga förmågan som det centrala i situationen, utan kan ha ett mer övergripande syfte, en inriktning mot mer generella utvecklingsområden.

Detta behöver inte innebära att själva genomförandet av verksamheten som sådan är olika, men de föreställningar som individen har om syftet kan trots det skilja sig åt. Ett exempel på detta finner vi i de följande citaten där både läraren och fritidspedagogen talar om samma typ av verksamhet. Det gäller en typ av ofta förekommande lekar med ord och rim och ramsor som används av både lågstadielärare, fritidspedagoger och förskollärare, särskilt ofta med 6–7 åringar. Läraren gör det i samband med att hon talar om sitt eget yrkesval och om fritidspedagogens bidrag till skolverksamheten:

M: Jag har ju valt att bli lärare, jag vill ju syssla med att hjälpa barn att få kunskaper. Jag praktiserade både på förskola och fritids under min utbildning men det passade inte mig, det var inget roligt. Jag vill hjälpa barn lära, det är det som är spännande, tycker jag.

I: Vad tycker du fritidspedagogen tillför?

M: Ja det är ju det här med att leka med barnen, det kan inte jag. Jag behövde ju aldrig sysselsättas som barn, jag gjorde ju alltid något, jag sydde och slöjdade och dansade balett och spelade handboll och sjöng. Det är klart att jag lekte ju också, ute i skogen, för vi bodde så fint. Men barn idag dom behöver ju det där, nån som leker med dem. Och fritidspedagogerna kan så många kända lekar, det kan inte jag. Men jag tycker om att göra verbala lekar, det gör jag ofta, med ord och rim, sånt som dom lär sig av. (Intervju, Maj)

Hennes uppgift, som hon uttrycker det, är att ”hjälpa barn att få kunskaper”. När hon använder sig av lekar gör hon det med ett specifikt mål för ögonen, i det här fallet att utveckla barns verbala förmåga. Fritidspedagogens lekar med barnen ser hon som ett bidrag till barnens allmänna välbefinnande och till omsorgen om dem. De lekar hon själv använder be-

tecknar hon som ”verbala lekar” och betonar det språkliga lärandet i leken.

Fritidspedagogen nämner också samma typ av lekar, i samband med att hon berättar om vad hon ser som sina centrala uppgifter under dagen:

M: Den mest elementära funktionen det är ju att jag ska ta hand om dem när inte föräldrarna är hemma. Det är ju, som det ser ut idag, det som fritidspedagogerna har då. Hos oss är det ju så på eftermiddagarna lite grand. Dom är ju bara till för att föräldrarna inte är hemma, den grundläggande delen. Och det kan vi aldrig komma ifrån. Sen om vi ser till den delen som är på förmiddagarna, då känner jag att jag kan hjälpa barnen på traven, just med rörelser och med ord och rimlekar och alltihop det här som man gör... För att få dem till självständiga individer. Det tycker jag är det viktigaste, att jobba på det, individuellt då med varje barn jobba för att få dem till självständiga individer. Och det gäller ju både förmiddag och eftermiddag då, det gör det ju. Så det tycker jag är det allra viktigaste. (Intervju, Maria)

När hon arbetar med ”rörelser och med ord och rimlekar och alltihop det här som man gör” har hon barnets generella och övergripande utveckling som mål, att, som hon uttrycker det, ”få dem till självständiga individer”. Den verbala utvecklingen blir *en* del av det hela, vid sidan av t ex den motoriska, som också refereras till i citatet.

I mina observationer både av dessa två individer och av de övriga kan jag däremot inte urskilja några påtagliga kvalitativa skillnader mellan yrkesgrupperna i *genomförandet* av just denna typ av lekar⁴⁴. Skillnaden ligger i det här fallet i vilka föreställningar man har om *syftet* med verksamheten som sådan – och dessa föreställningar är, som jag uppfattar det, yrkessärskiljande. Att fritidspedagogen ser den generella utvecklingen som målet snarare än knutet till det specifika innehållet i den förhandenvarande verksamheten kan tänkas förklara avsaknaden av de praktisk/estetiska kunskaperna i fritidspedagogernas kompetensbeskrivningar, trots att man uppenbarligen både arbetar med och har kunskaper om dessa ämnen. De praktisk/estetiska ämnena används snarare som redskap och blir därför i många fall utbytbara mot varandra – eller kanske mera korrekt uttryckt,

⁴⁴ I andra typer av lekar finns däremot en skillnad mellan yrkesgrupperna även i sättet att agera i leken, skillnader som kan relateras till de övergripande föreställningarna om syftet med leken. Angående detta, se vidare kapitel 10.

de mål man önskar nå kan nås på många olika vägar och med hjälp av en rad innehållsligt skilda verksamheter. En musiklärare i skolan ser förmodligen som sin uppgift att utveckla barnens musikaliska förmåga, deras kunskaper om och uppskattning av musik. Hon kan inte utan vidare byta ut musiklektionen mot slöjd eller skogsvandring och fortfarande anse sig fylla samma uppgift. För fritidspedagogen är det däremot rimligt att istället för musik arbeta med bild, rörelse, drama, textil, lera, etc med det mera övergripande målet att utveckla barns skapande förmåga och estetiska sinne. När det gäller barnens sociala utveckling som fritidspedagogen ser som en av sina centrala uppgifter är variationen i verksamhetsformer ännu vidare. De vardagliga sysslorna och barnens fria och självvalda lek och verksamhet blir här vid sidan av de planerade aktiviteterna också en del av den pedagogiska verksamheten. Till detta knyts den annorlunda innebörden i begreppet ”pedagogisk roll”, dvs att begreppet i första hand för fritidspedagogernas del åsyftar förhållningssätt och grad av medvetenhet om det egna handlandet, men inte, som i skolan, verksamhetens grad av struktur och innehållslig planering. ”Pedagogisk verksamhet” har för lärare en inbyggd riktning, det man konkret gör för att åstadkomma någonting, i det här fallet för att lära barn eller att få barn att lära sig något mer eller mindre specifikt. För fritidspedagogerna åsyftar det istället medvetenheten i förhållningssättet, vad man tänker och hur man handlar, i vid mening, för att barn ska utvecklas.

Øie (1994) använder i sin analys av de vuxnas roll i *skolefritidsordningene*, som är den norska motsvarigheten till vår skolbarnsomsorg, en näraliggande definition av pedagogisk verksamhet:

Pedagogikk handler om hvilket syn vi har på barnet og hvordan vi tror barnet lærer og best utvikler sine egenskaper. Hvordan skal vi som voksne legge til rette og stimulere for at ønsket utvikling skal kunne skje? Pedagogikk er altså både bevisste og ubevisste påvirkningsprosesser mellom mennesker, individuelt eller i gruppe, og som pågår gjennom hele dagen og nært knyttet til de valg de voksne foretar. Definisjonen som ligger til grunn for hva pedagogisk arbeid og pedagogikk i en skolefritidsordningene er, er således: Pedagogisk virksomhet blir bedrevet gjennom hele dagen og i alle situasjoner hvor de voksne i direkte arbeid med barna må foreta valg. (s 111)

Hon betonar också att pedagogisk verksamhet i detta sammanhang inte är knuten till specifika innehåll och grad av planering utan ”er noe som pågår gjennom hele dagen og gjennom rutiner, avtaler og lek i spen-

ningsfeltet mellan frihet og styring” (s 112). De fasta och planerade aktiviteterna utgör då snarare en typ av ”instrument” för att nå de förutbestämda målen, ”ikke ‘pedagogikken’ i seg selv” (s 112).

Utbildningens betydelse

Vi har tidigare sett att fritidspedagogerna starkt betonar lärares kunskaper på vissa bestämda områden och föreställer sig att lärares utbildning i dessa avseenden är avgörande för deras kompetens, medan lärarna menar att de egentligen inte lärde sig särskilt mycket på sin utbildning. På samma sätt tänker sig lärarna att fritidspedagogerna, i än högre grad än de själva, har utbildats att arbeta med de praktisk/estetiska ämnena och att de därigenom fått sin yrkessärskiljande kompetens.

C: Nu gör ju vi det tillsammans med skolan, men även på ett fritidshem som inte har sån här kontakt med skolan så tror jag att dom gör mer såna saker. Bygger upp städer och målar och snickrar och syr och gör teater och drama och är duktiga på såna saker, fått mer tyngd i det i utbildningen, vi har ju bara nosat på det då. (Intervju Carina)

Fritidspedagogerna håller visserligen med om att de fått mer av skapande verksamheter än lärarna, men säger ofta samtidigt att de fått alldeles för lite ändå och framhåller dessutom inte alls detta som en huvudsida i utbildningen, utan snarare områden som pedagogik, psykologi, kunskaper om barn och barns utveckling. Där lärarna gav en förhållandevis enhetligt negativ bild av sin utbildning är fritidspedagogernas syn betydligt mera varierad. En faktor i sammanhanget kan vara att fritidspedagogernas utbildning genomsnittligt sett är av något färskare datum – medelåldern i gruppen fritidspedagoger är något lägre.

Även bland fritidspedagogerna finns det några som, liksom de flesta av lärarna, talar om glappet mellan teori och praktik. Ofta lägger man dock till att man senare kunnat skapa förbindelser mellan undervisningen och den faktiska verksamheten:

A-M: Ja...vad ska jag säga, jag tycker nog att det mesta fick jag efteråt, att jag, när jag väl började jobbet, kunde gå tillbaka till det jag hade en gång haft som undervisning, men det blev mer motiverat när man väl var i verksamheten, kanske, att läsa det.

I: Vad var det du kunde hämta upp då?

A-M: Ja, både praktiskt och teoretiska saker, inom utvecklingspsykologin, ja, det har ju hänt väldigt mycket inom det, just när det gäller skolbarn har det ju varit väldigt dåligt med litteratur, när jag gick [i början på 70-talet], det fanns ju knappt nånting och vi läste ju väldigt mycket förskolan, det var det lärarna kunde också. (Intervju, Ann-Marie)

I Ann-Maries fall hänvisas till den faktiska verksamheten som källan till förståelsen av utbildningens och teorins innebörd. Britta framhåller den bland lärarna ofta understrukna personliga erfarenheten av att själv bli förälder som en källa till insikter:

B: Men, även om jag vet att vi var väldigt kritiska mot många av dom här föreläsningarna och så där, ändå så tycker jag att den teoretiska kunskapen fick jag där. Ändå brukar jag säga att den sista biten av den här utbildningen, det är när man fick sina egna barn och man då kan känna, sätta sig in i föräldrarnas roll och hur det är att lämna ett barn som gråter och hela den här biten. Det är lätt att säga att man förstår när man står där och ska ta emot dom, men har man då inte några egna barn så vet man inte hur det är. Så att jag tycker det är en väldigt viktig bit, att man har egna barn. Sen är det helt klart att, det är inte alla som har det och det kan man ju inte... det är ju inte mycket att göra åt egentligen, men det är en fördel, att ha det, tycker jag. (Intervju, Britta)

Några andra, med utbildning av lite senare datum, kritiserar snarare det man kallar ”flummighet och slapphet” i utbildningen, att för mycket av studierna skedde i grupp- och diskussionsform och med för lite av kunskapskontroll och formella krav. Samtidigt framhåller mer än hälften i positiva ordalag just grupp- och projektarbeten som en mycket viktig del av utbildningen och som något som man anser varit av bestående värde för den kommande yrkesutövningen.

K: Det var ju dom här projekten man hade då, dom projektarbeten man hade, det *sitter* här på något sätt, man glömmer inte av det, man skrev ner det på maskin och redovisade, arbetade mycket och även dom andras redovisningar tyckte jag gav mig mycket. Det var den bästa formen av inläring tyckte jag. Men att bara sitta och lyssna som man får göra med vissa lärare, om man hade typ föreläsningar, det vet jag inte om det gav mig så mycket, det är så lätt att glömma av det. Eftersom man inte är med själv utan bara sitter och lyssnar. (Intervju, Kristina)

Kristina tar fram den egna aktiviteten i lärandet som den stora fördelen med dessa arbetsformer – vilket för övrigt är en parallell till den syn fritidspedagogerna har på *barns* lärande. Andra pekar på den aktiva samarbetsträningen i projekten som förberedelse för arbetet i arbetslag och flera talar om utbildningen som personlighetsutvecklande och som en

”ögonöppnare”, dvs som en väg att bli mera medveten, om samhället i allmänhet och om barns villkor.

L: Den gav mig mycket, tycker jag. Jag tycker man, hur gammal var jag, jag var tjugo när jag började där, och jag tycker att vi fick jobba mycket med oss själva som personer och våga stå upp och prata inför klassen och redovisa och spela teater fick vi göra mycket. Så den biten, att jobba mycket med mig själv och med mitt självförtroende, att jag ska våga stå upp och prata, även om inte jag är världsbäst på det nu, men vi fick jobba mycket med det och jag tror att jag blev starkare som person, ja, tror, det *vet* jag. Det gav mig mycket, jag tycker det var jätteroligt. (Intervju, Louise)

Yrkesvalet

Fritidspedagogerna har alltså i betydligt högre utsträckning än lärarna en positiv syn på sin utbildning och talar i flera fall om utbildningen som en källa till förändring och utveckling. Liknande förhållanden framkommer i tidigare studier. Johansson (1984, 1986) och Hansen (1989) finner att en majoritet bland fritidspedagoger menar att man fått både praktiskt användbara kunskaper, ökat självförtroende, samarbetsträning och ökad förståelse för barns behov via sin utbildning. Också Jönsson och Rubenstein Reich (1997) finner att fritidspedagogerna överlag är relativt nöjda med sin utbildning. En möjlig tolkning av detta kan vara att fritidspedagoger i allmänhet gått in i sin utbildning med färre på förhand etablerade idéer om vad yrket innebär, en, med termen från Lauvås och Handal (1993), mindre tydligt utmejslad ”praktisk yrketeori” och därmed i större utsträckning påverkats av sin utbildning. En indikation som stöder detta antagande är att de intervjuade fritidspedagogerna i allmänhet hade relativt vaga begrepp om yrket innan de påbörjade utbildningen. Återkommande argument för valet av utbildning är att man ville ha ”något socialt”, att man ville arbeta med barn, särskilt i de aktuella ålderna, men inte i skolan, att yrket var okänt men verkade ”spännande”.

A-M: Jag gick på folkhögskola i X-ort och den var inriktad på Socialhögskolan, så jag var väl intresserad av nånting inom det sociala, kan man säga. Och, inte direkt att jag ville söka dit, för då kunde man alltså tentera in på Socialhögskolan, i vissa ämnen då och det var jag väl inte egentligen intresserad av, men nånting åt det hållet. Och då var ju det här fritidspedagogyrket väldigt nytt och jag tyckte det verkade kul. (Intervju, Ann-Marie)

Flera berättar att valet av utbildning var något slumpartat, som att man hört talas om det av någon bekant, att man fått ett vikariat på ett fritidshem och sen fortsatt, att man egentligen föreställt sig att man skulle bli fritidsledare men inte haft klart för sig skillnaden eller att man inte kommit in på den utbildning man tänkt sig från början. Några få talar om ett medvetet val, men säger trots det att yrket var okänt för dem:

I: Sökte du bara fritidspedagog?

Å: Jo, det hade jag bestämt mig för, jag hade en kompis som var utbildad fritidspedagog. Och om jag tänker tillbaka från gymnasiet och så, högstadiet, så har jag alltid sagt att jag skall jobba med barn förr eller senare, alltid intresserad, mina klasskamrater har alltid sagt att det är barn du skall jobba med. Så kände jag att åren tickade på där på firman, så jag kände väl att det var dags att göra det. Och då tänkte jag att just 7 till 12 år, den åldersgruppen vill jag prova. Så jag visste inte mycket. I och för sig, hon hade berättat lite, men ändå var det ju något ganska nytt för mig, just fritidspedagog. (Intervju, Åsa)

Trots denna något vaga begynnelse, säger de flesta att de under utbildningens gång blivit alltmer nöjda med sitt val. Däremot är det inte alla eller ens de flesta som ser yrket som något man behåller fram till pensionen, även om man ofta tänker sig att arbeta med barn även fortsättningsvis. Skälen till att man inte tror man finns kvar inom yrket är flera: Några fruktar för yrkets framtid, att det försvinner in i läraryrket. Andra talar om behovet av att vidareutvecklas genom vidare studier, ytterligare andra om risken för utbrändhet i yrket.

Jämför vi detta med lärarnas motiv för sitt yrkesval är skillnaderna påtagliga. Lärarna valde ett känt och välbekant yrke, ett yrke som ”handlade om människor”, ofta ett av de få som man uppfattade att det fanns att välja på som högre utbildning för kvinnor, dvs ett i stor utsträckning könskonventionellt val.

E: Nej, jag gick ut sjuårig flickskola och då, det var inte så mycket att välja på. Jag hade ingen lust att fortsätta på gymnasium. Mina föräldrar försökte få mig att göra det, men jag tyckte jag var så trött på det då och det var inte så mycket att välja på för en flicka på den tiden faktiskt, om inte man gick på gymnasiet och fortsatte att läsa på universitetet, läsa språk eller nånting. Det var lärare och det var sjuksköterska och det var sekreterare, det var såna saker. (Intervju, Ebba)

A: Ja, det var inte så mycket annat att välja på egentligen när jag skulle välja yrke, sen... jag tyckte skolan var väldigt rolig när jag var... själv gick i folkskolan, som det hette då och sen har jag, eller hade jag mostrar som var lärare också. Jag vet

inte, det fanns liksom inget annat. Jag tänkte inte på nånting annat. (Intervju, Anna)

Det är mycket vanligt att man som Anna hänvisar både till lärare i släkten och att man själv trivdes i skolan. Lortie (1975) finner för övrigt samma förhållanden i sitt omfattande datamaterial. Läraryrket är dessutom för många ett tidigt beslut, det man ”alltid velat bli”, sen tidig barndom.

A: Då får jag väl berätta det som jag alltid berättar när någon frågar varför jag blev lärare! Första dagen i skolan, när jag började i småskolan, 1940 var det, då tyckte jag det var så roligt att vara i skolan. Jag tyckte det var helt underbart. Och jag tänkte: Det enda sättet att få ha det så här underbart hela livet, det är ju att jag själv blir lärare! Lågstadielärare, eller småskollärare som det hette från början. Jag tänkte så! Och det höll jag fast vid. Men sen var det ju min pappa också, han var på mig mycket och tyckte jag skulle bli... han tyckte jag skulle passa så bra till småskollärare då: Du tycker så mycket om barn, och det tycker jag. Så han var ju på mig också. (Intervju, Agnes)

Också för dem bland de intervjuade som i vuxen ålder utbildat sig till lärare är det ofta förverkligandet av en tidig dröm, något man ville bli men som man av olika skäl inte blev, förrän man återvände till det som vuxen. Detta kan vara bidragande till den starka identifikationen med yrket – nästan alla av lärarna, till skillnad från fritidspedagogerna, ser yrket som något man kommer att förbli inom under sin yrkesverksamma tid, om än med reservation för att man kanske inte kommer att orka hela vägen fram till pensionen. De flesta förklarar sig följaktligen mycket nöjda med sitt yrkesval. Detta står i motsättning till vad Lortie (1975) finner – det är betydligt vanligare att lärarna i hans material i allmänhet *inte* ser läraryrket som något man tänker stanna i under hela sitt yrkesliv. Förklaringen till detta kan ligga både i skillnader i samhälls- och skolsystemen mellan USA och Sverige och i tidsmässiga faktorer – Lorties studie har trots allt dryga 20 år på nacken. En annan tänkbar förklaring kan ligga i de intervjuades ålder – sammantaget på de båda skolorna är fritidspedagogerna genomsnittligt sett yngre än lärarna. Lortie finner att de äldre bland lärarna, de över femtio, i större utsträckning förklarar sig nöjda med sitt yrkesval än sina yngre kollegor. Lortie tolkar detta som att, särskilt de manliga lärarna, i femtioårsåldern resignerat inför svikna karriärförhoppningar och därför, mentalt sett, ”rättat munnen efter matsäcken”. Min egen tolkning är snarare att det handlar om vad man tror sig ”hinna med” under de yrkesverksamma år som realistiskt sett är kvar – en tolk-

ning som stöds t ex av en av de äldsta bland fritidspedagogerna som också är en av de få som tänker sig ”stanna kvar”. Hon säger i något sammanhang att hon idag, om hon vore tio år yngre, gärna skulle kunna tänka sig att utbilda sig till lärare också, men att det vore orealistiskt med tanke på utbildningens längd i förhållande till de år hon har kvar. Det hon eftersträvar är dock inte ”karriär” utan variation och breddning i kompetens och arbetsuppgifter.

Det förefaller däremot inte vara utbildningen som sådan som åstadkom denna tillfredsställelse med yrkesvalet bland lärarna – för många är det snarare så att man finner sig ha valt rätt *trots* utbildningen. Flera, särskilt bland de äldre lärarna, talar om utbildningen som tråkigt och meningslöst pluggande, samtidigt som man utsattes för olika försök till fostran: Man skulle klä sig på speciellt sätt (t ex var långbyxor inte tillåtet berättar några), man skulle uppföra sig väl, hålla på sin värdighet och inte vara ”ute och dansa och slarva”. Lite tillspetsat skulle man kunna betrakta utbildningen som något som för många av lärarna snarast utgjort en invigningsrit, en nödvändig fas som man måste stå ut med för att få lov att bli lärare, något som man senare faktiskt *blev*, genom att arbeta som lärare. Uttrycket att någon är ”född till lärare” används då och då av lärarna, särskilt för att beskriva hur en bra lärare är. Fritidspedagogerna däremot förefaller att uppfatta sig ha blivit fritidspedagoger i stor utsträckning genom sin utbildning. Motsvarande uttryck, ”född till fritidspedagog”, har jag personligen aldrig hört någon använda.

Sammanfattning

Fritidspedagogerna beskriver sin kompetens i termer av att kunna arbeta med barns generella och sociala utveckling, grundat på ingående kunskaper om barns utveckling och livsvillkor, både i allmän mening och när det gäller det enskilda barnet. Dessa underliggande kunskaper är i stor utsträckning hämtade ur utbildningen, men har befästs och fördjupats i det praktiska arbetet efter utbildningen. Man ser de praktisk-estetiska verksamheterna som redskap för att arbeta med barns generella utveckling och definierar den pedagogiska innebörden i sitt arbete i termer av ett medvetet valt förhållningssätt. Samstämmigheten i beskrivningarna är stor mellan individerna, vilket kan tänkas ha sin grund dels i den i stora drag positivt upplevda utbildningen, dels i de arbetsvillkor som inneburit

att man arbetat i nära arbetslag med andra med samma utbildning och bakgrund. Lärarna har förhållandevis liten kännedom om fritidspedagogyrket och beskrivningen av yrket varierar med vilka faktiska individer ur fritidspedagoggruppen man mött och hur omfattande dessa kontakter varit. Gemensamt för lärarna är dock att fritidspedagogkompetensen främst beskrivs som förlagd till de praktisk-estetiska ämnena och att den pedagogiska innebörden i fritidspedagogernas arbetsuppgifter främst knyts till planerade och strukturerade moment, medan övriga delar av fritidspedagogernas verksamhet ses som ”omsorg”.

8. Två yrkesidentiteter, två yrkeskulturer, två betraktelsesätt

Lärarens och fritidspedagogens yrkesidentitet har tidigare beskrivits som en partiell identitet som rör de delar av individens liv som har knytning till yrkestillhörigheten och yrkesutövningen. I mötet mellan yrkesgrupperna blir skärningsfältet mellan dessa identiteter och yrkeskulturer det centrala, dvs de områden där det finns väsentliga olikheter dem emellan. Dessa olikheter ger i sin tur upphov till yrkesskilda tolkningar av utsagor, händelser och situationer i interaktionen och det gemensamma arbetet. I själva mötet avgörs i två avseenden *vilka* drag i yrkeskulturer och yrkesidentiteten som är betydelsefulla i sammanhanget. De drag som blir centrala är dels beroende av vilken annan grupp man möter, dels av vilka av dessa drag som kan tänkas ge upphov till skilda definitioner som får (i mikropolitisk mening) konflikter som följd. I den följande analysen behandlas främst några väsentliga skillnader mellan yrkesgrupperna som kan urskiljas med grund i individernas sätt att formulera sig runt sitt eget och "de andras" yrke, kompetens och arbetsuppgifter. Hur dessa skillnader gestaltas i handling kommer att behandlas i de följande kapitlen.

Sammanfattningsvis kan vi ur de båda föregående kapitlen utläsa att både fritidspedagoger och lärare trots den i nuläget nära kontakten mellan yrkena har en begränsad och relativt onyanserad bild av "de andras" yrke och yrkesinnehåll, medan man har en sammansatt och varierad bild av det egna yrket. Beskrivningsnivåerna varierar påtagligt: Båda grupperna beskriver framför allt på en ytnivå vad motparten gör: Lärare lär barn läsa, skriva och räkna medan fritidspedagoger sysslar med praktisk/estetiska ämnen och omsorg om barn. Lärarna själva beskriver däremot sitt yrke främst som en rad komplexa förmågor och kunskaper som de anser krävs

för arbetet utöver den metodiska kunskapen, medan fritidspedagogerna beskriver sitt yrke huvudsakligen i termer av arbetets övergripande mål och avsikter rörande barns generella utveckling. Liksom lärarna betonar de sammansatta förmågor och kunskaper för att nå dessa mål. Det egentliga sakinnehållet i verksamheten är starkt nedtonat i fritidspedagogernas beskrivningar och de praktisk-estetiska ämnena utgör inga mål i sig utan är snarare redskap för att nå den övergripande utvecklingsmålen.

Båda grupperna ser respektive utbildningar som en väsentlig källa till olikheter mellan yrkena: fritidspedagogerna föreställer sig att lärare där har lärt sig det som de ser som den huvudsakliga skillnaden gentemot det egna yrket: Lärare har fått lära sig "hur man lär barn", främst på området läsa-skriva-räkna. På motsvarande sätt tänker sig lärarna att fritidspedagogerna under sin utbildning fått kunskaper på de praktisk-estetiska områdena. Inställningen till den egna utbildningen skiljer sig mellan grupperna. Lärarna anser med några få undantag att den väsentligaste delen av skolningen i yrket skedde i den egentliga yrkesutövningen *efter* utbildningen, medan utbildningen i sig gav föga utöver vissa metodiska kunskaper. Fritidspedagogerna är däremot överlag relativt positiva till sin utbildning och talar såväl om väsentliga och användbara kunskaper och insikter som personlighetsutveckling som en följd av utbildningen. Skillnaden i inställning till förhållandet mellan utbildningen och den efterföljande yrkesverksamheten skulle kort kunna uttryckas som: För fritidspedagogerna gav praktiken efter utbildningen förbindelsen med teorin från utbildningen, för lärarna fick yrkesverksamheten dem att modifiera och, som de ofta antyder, "verklighetsanpassa" teorin. Däremot förefaller lärarna ha gjort ett tydligt val av ett välkänt yrke, medan fritidspedagogerna berättar att de ofta mer eller mindre av en slump "hamnat" i ett tidigare relativt okänt yrke. För båda grupperna gäller dock att de förklarar sig nöjda med sitt yrkesval.

Individernas kunskaper och kännedom om den andra gruppens yrke speglar yrkenas historiska och samhälleliga positioner. Fritidspedagogerna tycker sig "veta mycket" om lärare, i kraft av sina egna erfarenheter under sin skolgång och också för att man i många andra sammanhang mött läraryrket, under yrkesutbildningen, i samhället och i media. Samtidigt finns ett tydligt glapp mellan denna i stor utsträckning gemensamma generella bild av läraren och läraryrket och de faktiska individer man kom-

mer i personlig kontakt med. De senare betraktas i många avseenden av fritidspedagogerna som undantag från den relativt schablonartade och traditionella bilden av läraryrket som man i generella termer ger uttryck för. Lärarna säger sig däremot veta mycket lite om det betydligt mindre och förhållandevis nya yrket fritidspedagog och deras personliga erfarenheter har inte heller fört dem i kontakt med yrket i någon större utsträckning. Deras uppfattning om yrket grundas, både enligt deras egna utsagor och att döma av innehållet i deras beskrivningar av fritidspedagogens kompetens, på de faktiska individer man möter i det gemensamma arbetet. Av det skälet saknas därför i stor utsträckning en för lärarna gemensam generell bild av fritidspedagogyrket.

Ett område som framstår som klart yrkessärskiljande gäller uppfattningen om innebörder och definitioner av begrepp som "pedagogik" och "pedagogisk verksamhet". För lärarna knyts begreppen i första hand till mer eller mindre tydligt strukturerade situationer, dvs undervisning. "Att ha en pedagogisk verksamhet" åsyftar därför för lärarna det man som pedagog planerar och genomför för att barn ska lära sig något i snävare eller vidare mening. För fritidspedagogerna betyder det snarare att man, oberoende av situationens struktur och grad av planering, väljer en medveten hållning gentemot barnen, som innefattar de kunskaper man har om barn, för att stödja deras generella utveckling. Där lärarna betraktar fritidspedagogens uppgifter som delade mellan en "pedagogisk del", främst inom den egentliga skoldagen och en (icke-pedagogisk) "omsorgsdel" som rör fritiden, ser fritidspedagogerna själva sin uppgift som "en helhet" som präglas av ett pedagogiskt förhållningssätt oavsett typ av verksamhet.

Ett annat område gäller i betoningen av vad man inom respektive grupp ser som centralt för barns lärande och de strategier för det egna handlandet man understryker som en följd av detta. Bland lärarna framhålls barnens motivation och intresse för lärandet som en grundläggande faktor. Lärarens uppgift blir då att skapa ett gott klimat för lärande och att motivera barnen att göra det som läraren finner väsentligt för deras lärande. Lugn, arbetsro, ordning och en "glad atmosfär" blir centrala begrepp. Fritidspedagogerna lyfter istället fram barns handlande, att få "göra" och delta med alla sinnen som betydelsefullt för lärande. För fritidspedagogen blir det viktigt att skapa en miljö som understödjer barns egenaktivitet

och utveckling och man betonar att man som vuxen ska ställa upp på det som barn vill göra. Trivsel, hemkänsla och ”skapande miljö” blir centralt. Båda yrkesgrupperna ser sina kunskaper om barns utveckling som en mycket viktig bakgrund till yrkeskunskapen men betonar olika sidor i tillämpandet av dessa kunskaper. Lärarna ser dem som redskap för att hitta rätta vägar att nå de uppställda kunskapsmålen, medan fritidspedagogerna begagnar dem för att få barn att generellt utvecklas i bestämda riktningar.

Ytterligare ett område gäller den position man som yrkesperson intar i förhållande till föräldrar och övrig omgivning. Lärarna har en förhållandevis självklar position och ett auktoritetsområde som erkänns utan större förbehåll från vare sig föräldrar, fritidspedagoger eller omgivningen i stort: Lärare har hand om barns lärande när det gäller de grundläggande basfärdigheterna på skolområdet. Fritidspedagogernas ställning är betydligt mer oklar, eftersom man befinner sig i en position mellan skola och hem, mellan lärare och föräldrar, utan tydligt avgränsade ansvarsområden när det gäller barns lärande och utveckling. Föräldrar betraktar dem som något som står utanför hemsfären, med relativt nära knytning till skolan, lärarna ser dem som något som snarare hör till hem och fritid än skola. Fritidspedagogerna själva speglar denna ambivalens t ex att de i vissa fall betonar sin professionella roll (och därvidlag närmar sig läraren), medan de i andra framhåller sitt mer vardagliga (och ”hemlika”) förhållningssätt t ex i relationen till barnen. Ett exempel på det senare är att där lärarna betonar vikten av att ”vara glad”, skapa en glad atmosfär i klassrummet för att främja lärandet, talar fritidspedagogerna snarare om att ”visa sig som man är”, visa både ilska och glädje och att kunna ha fel även som vuxen.

”Att ha kraven” och ”att ha tid”

Med denna bild av hur de två yrkena framstår i förhållande till varandra som bakgrund ska vi här skärskåda en central distinktion i de båda yrkesgruppernas beskrivningar av det egna och de andras yrke. Fritidspedagogerna pekar ofta på lärarens ”brist på tid” kontrasterat med deras eget sätt att mera flexibelt anpassa tiden efter barnens behov och önskemål, medan lärarna ser en klar gräns mellan yrkena i de tydligt uttalade krav som ställs

på dem själva som yrkespersoner, krav som de inte ser någon motsvarighet till hos fritidspedagogen.

Tidsbundenheten och tidsstyrningen blir för de intervjuade fritidspedagogerna viktiga karaktäristika i beskrivningen av läraryrket. Att ”ha tid” respektive ”inte ha tid” blir en markör, en avskiljare mellan det som är viktigt och mindre viktigt. Läraren jagas av tiden, kraven, medan fritidspedagogen har tid. Har man inte tillräckligt med tid är det just de saker som fritidspedagogen sysslar med och anser vara av centralt värde som får stå tillbaka hos läraren, det sociala, konfliktlösning, det skapande, dvs detta är det man gör ”i mån av tid”, men underförstått: ”det finns annat som är viktigare”, det ”teoretiska”. Fritidspedagogerna ser det som att läraren stakar ut sitt område, läsa/skriva/räkna, allt annat är per definition mindre viktigt, ”det roliga” – som man med viss sorg men ibland också med tillfredsställelse överlämnar till fritidspedagogen.

Lärarna uttrycker sig snarare i termer av ”krav” respektive ”kravlöshet”. Samhället har högt ställda och berättigade förväntningar på dem själva att de på bästa sätt ska ge förutsättningar för och förbereda barnen för den vidare skolgången och livet, medan samma samhälle, som lärarna uppfattar det, inte har några bestämda förväntningar på vad fritidspedagogen ska åstadkomma utöver situationen här-och-nu. Fritidspedagogen har därmed möjlighet att ”göra vad hon vill” och ”låta barnen styra”. Tiden blir då för läraren en i högsta grad ändlig resurs som måste disponeras, visst innehåll måste prioriteras framför annat – vissa ting måste ”hinnas med”, ibland på bekostnad av annat.

Samma fenomen – arbetsfördelningen mellan de två yrkena – betraktas därmed med olika värdeladdning ur de olika synvinklarna. Det finns kopplingar mellan att å ena sidan ”ha kraven på sig” och den därur följande bristen på tid (som för läraren), å andra sidan att ”ha tid” vilket möjliggörs genom att mindre uttalade krav ställts på kunskapsmässiga resultat (som hos fritidspedagogen).

När läraren uttrycker skillnaden mellan yrkena i termer av ”ha krav” och ”kravlöshet” innebär detta en för det egna yrket positiv markering av den vikt och betydelse samhället lägger i lärarens uppgift och det förtroende läraren ges av samhället. Läraren känner samhällets starka förväntan och

krav på resultat av hennes arbete med barnen, samtidigt som hon ser det som viktigt för barnen själva att de får en så god grund som möjligt med sig inför den fortsatta skolgången. Den negativa konsekvensen, tidsbristen, är en oönskad, ofta beklagad men dock oundviklig följd av "kraven". Motsatsen till att "ha kraven", den "kravlöshet" som karaktäriserar fritidspedagoguppgiften, blir därmed en direkt eller indirekt markering av detta yrkes något mer perifer ställning i förhållande till det egna. Det fritidspedagogen gör har för läraren en praktisk innebörd – barnen får en tillsyn och omvårdnad medan föräldrarna arbetar – och innebär också att barnen får en roligare, mer varierad och innehållsrik dag, men är inte av avgörande betydelse för barnens framtid.

Lärarens syn

Huvudmotsättning:	Ha kraven (lä)	↔	Kravlöshet (fp)
	↓		↓
Konsekvens:	Inte ha tid		Ha tid

Omvänt, när fritidspedagogen uttrycker samma skillnad i termer av att "ha tid" och "inte ha tid" finns också här en underliggande positiv tolkning av det egna yrket. Det handlar inte enbart om att ha tid men också att "ta sig tid" och "ge barnen tid", vilket innebär ett aktivt val av handlingsstrategier grundat bland annat på utvecklingspsykologiska teorier – som därmed får utgöra den "legitimation" för fritidspedagogerna som motsvaras av lärarnas referens till sitt samhällsliga uppdrag. Fritidspedagogen ser lärarens arbete som en viktig men inte tillräcklig del av barnens hela utveckling, i det att hon ser det som begränsat huvudsakligen till den intellektuella utvecklingen, medan hon själv riktar sig mot barnets totala utveckling som människa – och för att arbeta med hela människan menar hon krävs lyhördhet för barnens egna behov, handlingsfrihet och framför allt tid. Lärarnas "brist på tid" ses som en följd av de mer specificerade resultatkraven för deras del, men också och inte minst som ett resultat av att läraren aktivt väljer att prioritera de mer "teoretiska" och därmed mer prestigefyllda delarna av läroplanen på bekostnad av barns totala utveckling. Att som fritidspedagog säga att "lärarna har inte tid" blir därmed både ett konstaterande av faktiska förhållanden och en kritik av de val läraren gör. Samtidigt blir den oönskade och "orättvisa" följden för fritidspedagogerna av att "ha tid" en lägre

samhällelig status, eftersom tidsanvändningen möjliggörs av de mindre specificerade krav som ställs på dem.

Fritidspedagogens syn

Huvudmotsättning:	Ha tid (fp)	↔	Inte ha tid (lä)
	↓		↓
Konsekvens:	Har inte (samma) krav		Har resultatkrav
	Lägre status		Högre status

I det följande diskuteras denna motsättning ur två aspekter: *tidsbegreppet* som en central faktor i tolkningen av förhållandet mellan de två yrkeskulturerna och *yrkesstatus* som ett uttryck för samhälleliga krav, förväntningar och syn på de två yrkena och de följer detta får för förhållandet dem emellan. Diskussionen om tidsbegreppet förs ur en mera renodlat yrkeskulturell synvinkel där tidsbegreppet inom de båda kulturerna jämförs. Diskussionen av samhällets krav och förväntningar har snarare en sociokulturell utgångspunkt, där de ömsesidiga tolkningarna av yrkena belyses i sociologiska termer av social identitet och relationer och statusförhållande mellan grupper.

Tidsbegreppet

Hur tiden fördelas och hur tiden värderas framstår som olika för de två yrkesgrupperna. I grunden för dessa olika värderingar kan man ana skilda tidsbegrepp, som speglar olika förhållande mellan arbetsuppgiftens karaktär och det tidsutrymme som tilldelas denna. Löfgren (1982) använder begreppet "världsbild" som ett sammanfattande begrepp för de outtalade antaganden inom en kultur som talar om, inte hur saker och ting borde vara, utan hur de *är*, dvs inte främst det rätta eller eftersträvansvärda utan det naturliga och självklara tillståndet. Ett av grundelementen i denna världsbild, en kulturs föreställningsvärld, är tidsbegreppet. Samtidigt blir sättet att uttrycka och uppfatta tiden en form av "kulturellt tema" (Ehn och Löfgren, 1982, med en term hämtad från Sherry Ortner), dvs "kraven" och "att ha tid" blir, med Ehn och Löfgrens terminologi, nyckelsymboler, centrala symboler som innehåller förtätade budskap om grundläggande tänkesätt och värderingar inom respektive kultur. Hargreaves (1986, 1990, 1998) ser tidsbegreppet som ett centralt begrepp för upp-

byggnaden av lärararbete och som fundamentalt i förståelsen av lärarkultur⁴⁵:

De upplever den som en väsentlig begränsning för vad de kan utföra och vad de förväntas uppnå i skolan. ”Har inte tid”, ”Har inte tid över för det”, ”Behöver mer tid” – det är de verbala stridshandskar som möter de entusiastiska anhängarna av nya idéer. (Hargreaves, 1998, s. 107)

Vidare säger han att tiden inte enbart definierar objektiva gränser men också mera subjektiva möjligheter och begränsningar. Lärare kan både ta sig tid och tilldela tid lika väl som de ofta ser scheman och tidsgränser som fixerade och oföränderliga:

Genom tidens prisma kan vi därför se hur lärarna strukturerar sitt arbete, samtidigt som tiden sätter gränser för dem. Tiden är med andra ord ett väsentligt element i *struktureringen* av lärarnas arbete. Tiden strukturerar yrkesutövningen och blir i sin tur strukturerad av den. Tiden är därför något mer än bara en liten organisatorisk omständighet som hämmar eller befrämjar ledningens försök att få till stånd förändringar. Avgränsningen och tilldelningen av tid utgör en del av kärnan i lärarens verksamhet och i planerna och uppfattningarna hos dem som administrerar denna verksamhet. (s 107, originalets kursiv)

Hargreaves diskuterar fyra interrelaterade dimensioner av tid: Tid som en *tekniskt-rationell* företeelse, en resurs, en objektiv variabel som kan användas och tilldelas, t ex för att åstadkomma en förändring. Tid blir i detta sammanhang en nödvändig (men inte tillräcklig) förutsättning. *Mikropolitisk tid* – den tidsfördelning som signalerar status och betydelse t ex mellan olika ämnen (akademiska högstatusämnen får mer tid och bättre placering på schemat än praktiska lågstatusämnen) eller mellan olika lärargrupper (mer planeringstid och mindre undervisningstid på högre stadi-er). *Fenomenologisk tid*, dvs den upplevda tiden eller den subjektiva in-nehålls- och till sist *sociopolitisk tid*, där tid används som ett maktmedel av administrationen för att styra lärarnas arbete eller, som Hargreaves uttrycker det, ”kolonialisera” lärarnas tid för sina egna syften genom att bestämma vad som ska göras när.

⁴⁵ I Hargreaves (1986) understryker han särskilt att ”lärarkultur” inte är ett enhetligt begrepp – till skillnad från Lortie som Hargreaves menar talar om *en* kultur, anser han att det t ex finns en kultur inom ”primary school” och en annan inom ”secondary school”, liksom han menar att skoladministrationens kultur är en annan än lärarnas. En av de viktiga skilljelinjerna mellan kulturerna är just tidsuppfattningen.

Här ska jag framför allt uppehålla mig vid den upplevda, *fenomenologiska tiden* som Hargreaves, med termer från antropologen Edward Hall, beskriver med motsatsparet monokrona och polykrona tidsramar. Skillnaderna sammanfattas i punktform:

Monokrona	Polykrona
En sak i taget	Flera saker samtidigt
Tidsplaner skall hållas	Transaktioner slutförs oavsett den tid som det tar
Låg kontextmedvetenhet	Hög kontextmedvetenhet
Kontroll över tidsplanerna	Kontroll över beskrivning och utvärdering av uppgifter
Orientering mot planer och procedurer	Orientering mot människor och relationer
"Västerländska" kulturer	Latinamerikanska kulturer och medelhavskulturer
Offentlig sfär, företag och yrkesliv	"Privat" sfär, det informella, hemmet
Stora organisationer	Små organisationer
Manligt	Kvinnligt

(Efter E Hall 1984, *The Dance of life*, bearbetning av Hargreaves, 1998, s. 115)

Som jag vid ett tidigare tillfälle diskuterat är dikotomiseringar av detta slag inte oproblematiska och inte heller värderingsfria. En okritisk tillämpning skulle kunna resultera i att barnomsorg/fritidshem tilldelas etiketten "polykron" och skolan "monokron" tidsuppfattning. Vissa av skiljelinjerna mellan motsatsparen leder onekligen tanken i denna riktning. Å andra sidan använder Hargreaves beteckningen "polykron" på *lärnarnas* tidsuppfattning, särskilt på de lägre nivåerna (primary school). De monokrona tidsramarna används dels för att karaktärisera de högre stadierna (secondary school) i förhållande till de lägre, dels skoladministrationen i förhållande till lärare i allmänhet. Jämförelsepunkterna är alltså i hög grad relativa, inte absoluta motpoler, utan snarare punkter på en kontinuerlig skala, där utfallet av jämförelsen är beroende av *vilka* som jämförs. Med dessa reservationer skulle vi därmed kunna säga att i *jämförelsen mellan lågstadielärarnas och fritidspedagogernas* arbetsuppgifter har lågstadielärarna i många avseenden mer monokrona och fritidspedagogerna mer polykrona tidsramar. Lärarna upplever sig i högre grad styrda av utifrån kommande krav som leder till starkare organisation och styrning av verksam-

heten, tydligare resultatorientering, större inriktning på ”en sak i taget” och styrs också i betydligt högre grad av givna tidsramar – schema, raster, läsårsindelning, etc. Tiden som ändlig resurs bidrar också till upplevelsen av skuld känslor (Hargreaves, 1998) för allt man inte gjort och inte hunnit med, i förhållande till ”kraven”. Samtidigt bör vi också komma ihåg att lågstadielärarna själva framhåller flexibilitet, simultankapacitet och känslomässigt engagemang som väsentliga ingredienser i sin kompetens – faktorer som pekar i motsatt riktning och bidrar till den omvända tolkningen i jämförelsen t ex med lärargrupper från högre stadier. Återvänder vi däremot till jämförelsen med fritidspedagogerna kan vi hos dessa se en lägre grad av tidsstyrning till förmån för en innehållslig styrning, t ex ”konflikter får ta den tid det tar att lösa”, lägre grad av organisation och vuxenstyrning, med åtföljande högre grad av informell struktur. Detta gäller dock framför allt i arbetet på fritidshemmet. Då fritidspedagogen går in i skolverksamheten påverkas hon mer eller mindre starkt av skolans förutsättningar, något som kommer att behandlas mera utförligt i nästa kapitel. I fritidspedagogernas uttalade syn på tid och tidsanvändning framstår däremot ”att ha tid” och ”ta sig tid” som idealet och som en skiljelinje gentemot lärarna, oavsett om det rör sig om fritids- eller skolverksamhet. Samtidigt kan vi konstatera att det även i fritidshemmiljön är just ett ideal som inte alltid kan efterlevas – också fritidspedagoger lider av skuld känslor relaterade till tid:

L: Jag blir jätteledsen ibland när jag kommer på att: Herregud, den har jag inte pratat med idag nästan någonting. Och sen så tänker jag jo, men den fick en klapp på axeln, den tror nog att jag såg den, jag gjorde nog kanske det ändå, tänker man då. Eller, jag hann ju inte spela det spelet, för jag skulle gå på det där mötet, med honom där som inte hade någonting att göra och jag *skulle* ha gjort det, jag skulle ha struntat i disken eller jag skulle ha struntat i någonting annat istället. Så där kommer fram min begränsning, som jag känner det då. (Intervju, Lotta)

Faktorer som bidrar till att tidsbegreppen skiljer sig mellan yrkeskulturerna kan belysas i samhällliga termer. Skolan har en tydligare styrning utifrån/uppifrån vad det gäller både innehåll och tidsramar som är gemensamma för alla skolor via läroplaner och centrala bestämmelser om läsårets längd, antal årsstudietimmar, årskurser etc som reglerar både barns och vuxnas arbetstider i skolan. På fritidshemmet har fritidspedagogerna visserligen en reglerad arbetstid men barnens vistelsetid (och därmed

indirekt fritidspedagogernas arbete) styrs av de individuella föräldrarnas behov av barnomsorg och varierar därför från barn till barn och från institution till institution. Också de utifrån kommande tydligare kraven på bestämda resultat i form av vissa kunskaper hos barnen i skolan till skillnad från de mera svärmätta utvecklingsmålen på fritidshemmet, bidrar till den fastare strukturen och den därmed sammanhängande tidsstyrningen i skolan.

Dessa skillnader kan vi också följa historiskt sett. Barnomsorgen har, kan man uttrycka det som, senare än lågstadiet lämnat vad Hargreaves/Hall kallar en ”privat” sfär, det informella, hemmet och blivit en professionell verksamhet som omfattar stora grupper av barn. Även arbetsuppgiften ”att lära barn läsa” tillhörde, som berörts i den historiska bakgrundsteckningen, de uppgifter som ansågs åvila kvinnan och modern i hemmet, likaväl som att fostra och ha omsorg om barn. Lågstadieläraren uppnådde senare än andra lärargrupper, trots utbildning och kunskaper, erkännande som kvalificerade yrkespersoner – men detta erkännande kom dock långt tidigare än erkännandet, om vi ens är där än, i detta avseende av barnomsorgsyrkena i det allmänna medvetandet.

Yrkesstatus

Betraktar vi istället de båda ordparen krav/kravlöshet och ha tid/inte ha tid som symboler för förhållandet mellan grupperna ur ett sociologiskt perspektiv, framträder ytterligare aspekter. Deschamps (1982), en sociolog som tillhör gruppen runt Henri Tajfel, talar om relationer mellan grupper i termer av makt eller status. En grupp (den dominerande) utgör normen (t ex vita medelålders män) och medlemmarna av dessa ser sig som individer, inte som gruppmedlemmar, samtidigt som ”de andra” framför allt ses som representanter för en viss grupp – kvinnor, barn, svarta etc.

Both the dominant and the dominated define themselves in relation to the same norm which is shared and unique; this is the imaginary *I* represented by the dominant. In this way the dominant cannot be placed in opposition to, or contradiction with, this point of reference. This is not the case for the dominated. He is trapped between the *Me* to which he has been assigned by the dominant and the point of reference of *Me* also imposed by the dominant who at the same time prevents the accession to it by the dominated. (s 89f)

I förhållandet mellan lärare och fritidspedagoger är det mycket som talar för att man kan betrakta lärarna som den statusmässigt dominerande gruppen. Allmänt sett i samhället intar skolan en självklar och icke ifrågasatt samhällelig position som handhavare av det uppväxande släktet. Man kan visserligen diskutera innehåll i och resultat av barns skolgång, men att barn ska gå i skolan och att staten är ytterst ansvarig för denna skolgång ifrågasätts knappast idag⁴⁶. Barnomsorgen, i detta fall fritidshemmen, delar inte denna självklara position, i samhället och i det allmänna medvetandet. Även om barnomsorgen under de senare decennierna har fått ett allt större erkännande och samhällelig sanktionering uppstår trots det med jämna mellanrum debatter om värdet av barns vistelse på daghem eller fritidshem. Ett exempel är den debatt som initierades av ekonomi-professorn Bo Södersten i DN (DN 27/1 1991) där han betecknade fritidspedagoger och barnskötare som ”improduktiva” samtidigt som han argumenterade för en mera skolliknande förskoleverksamhet av den franska modellen. Ett annat sådant är en annan DN-debatt som startades av fil dr Hedi Bel Habib (DN 15/6 1994) som bland annat hävdade att tidig daghemsvistelse kunde leda till känslolöshet och bristande empati, något som han menade var orsaken till det massmord som begicks i Falun, en debatt som för övrigt återupptogs av denne forskare med samma förtecken tre år senare i samma forum (DN 29/9 1997). I kristider som i skrivande stund (1999), utestängs barn till arbetslösa föräldrar från dag- och fritidshem, med undertexten att verksamheten där är umbärlig för barn, medan det är en självklarhet att skolan är till för barnen själva och deras utveckling och lärande, oavsett om barnens föräldrar är hemmavarande eller yrkesarbetande. Skolans samhällsnytta är därmed oomtvistad, barnomsorgen *kan* ifrågasättas. Ett annat faktum som pekar i samma riktning är att skolan är obligatorisk, barnomsorgen åtminstone i vissa avseenden frivillig, och samtidigt omfattar skolan *samtliga* barn i betydligt fler årskullar och är därmed den klart större verksamheten. Historiskt sett har skolan avsevärt tidigare än barnomsorgen setts som en statlig och offentlig angelägenhet – det ligger omkring hundra år mellan införandet av den allmänna folkskolan 1842 och de första statsbidragen till barnomsorgen på

⁴⁶ Vid tiden för folkskolans införande under 1800-talets första hälft hävdades det fortfarande i debatten från många håll att staten inte hade några som helst förpliktelser när det gällde undervisning av ”folkets” barn (Richardson, 1990)

1940-talet. Den högre grad av status och legitimitet som skolan har i jämförelse med barnomsorgen avspeglas naturligt nog även i synen på yrkesföreträdarna, lärarna och fritidspedagogerna.

Ingen av de båda grupperna anser sig själva ha påtagligt hög status i allmänhetens ögon. Lortie (1975) påpekar med en slående formulering den dubbelhet som finns i den samhällseliga synen på lärarens arbete:

Teaching seems to have more than its share of status anomalies. It is honored and disdained, praised as "dedicated service" and lampooned as "easy work". (s 10)

Både lågstadielärare och fritidspedagoger talar om att man inte alltid uppskattas till fullo, att man ibland betraktas som att man har ett "lätt jobb". Lärarna återkommer ständigt till den eviga diskussionen om lågstadielärares arbetstider ("får gå hem klockan två, och alla loven sen"), fritidspedagogerna till att deras arbete ses som okvalificerat ("ska man verkligen behöva gå på universitet för att kunna passa barn?") eller att yrket på det hela taget är okänt. Samtidigt menar man sig inom båda grupperna i allmänhet vara uppskattade av sin närmaste omgivning, främst barn och föräldrar och de personer ur allmänheten som "vet vad vi gör". Läraren Carina och fritidspedagogen Kristina i de följande citaten är mycket tyfiska för den syn som uttrycks inom respektive yrke:

C: Statusmässigt? Jaha. Den är nog ganska bra egentligen, den är nog bättre än vad den var som sekreterare, det är den nog om man ser det på det sättet och jag tycker att jag får ju väldigt gott gensvar från föräldrar, dom ser ju väldigt positivt på mig tycker jag, både här och i den förra klassen där jag var. Sen , utöver det, vad som kan göra mig lite ledsen, det är goda vänner och kompisar som faktiskt inte inser vilket jobb det är: "ja, du har det så bra", det är det vanliga! Det tycker jag faktiskt är den jobbiga biten. Om man går på stan någon dag lite för tidigt och träffar någon, så får man ju höra det direkt... (Intervju Carina)

K: Jaa... frågar man vem man är, så finns det många som inte vet vad man håller på med, dom som inte är berörda av barn och fritidshem, dom vet ju inte vad man är för en. Det är ju inte alltid. Men jag tänker inte så mycket på det, det gör jag inte. För dom som har behov av mig, dom är ju oftast nöjda. Så samhället i stort då, med alla neddragningar och så som har varit så känner man ju inte sig så mycket värd egentligen, om man ska se till det ekonomiska och alltihopa, då är man ju inte mycket värd egentligen. Men dom som berörs, dom som utnyttjar mina tjänster då, dom är ju oftast nöjda. (Intervju, Kristina)

Men det finns samtidigt en klar antydning om en upplevd rangskillnad mellan yrkena. Fritidspedagogerna jämför sig ofta spontant med lärare både i sin värdering av den egna statusen och, som vi tidigare sett, i beskrivningen av den egna kompetensen. När man förklarar för någon vad fritidspedagogyrket innebär använder man sig ofta av läraryrket som referens, för att, som man säger, ”folk vet mer vad det är” men (eventuellt) också för att höja statusen på det egna yrket. Jämförelsen innebär att de kan beteckna sig som ”praktisk lärare” eller säga att de arbetar i skolan i samverkan med lärare. Förskolläraryrket används också av fritidspedagogerna som jämförelsepunkt, men här upplever man sig tydligare ligga på samma nivå, även om någon menar att förskollärare värderas något högre, framför allt i kraft av att yrket som sådant är mera allmänt känt. Också Johansson (1984) finner att fritidspedagoger i allmänhet anser sig ha lägre status än lärare, medan de flesta fritidspedagoger ser förskolläraryrket som ungefär jämställt med det egna.

Däremot nämner ingen lärare i någon av mina intervjuer fritidspedagoger eller förskollärare när de värderar sitt yrkes status. Jämförelsepunkterna ligger istället i yrken som man upplever ligger parallellt med eller står över det egna på rangskalan, som yrken som post- och banktjänsteman, kontorsarbeten etc men kanske främst andra lärargrupper som mellanstadielärare eller gymnasielärare. Vad det gäller läraryrken uppfattar man sig oftast stå längst ner på skalan och utgångspunkten förefaller vara den klassiska: Ju äldre barn, ju högre status. Det är också denna som läraren Elisabet refererar till när hon i ett annat sammanhang i det följande citatet berör yrkenas status. Samtalet gäller det gränsöverskridande mellan yrkena som det innebär att Helena, som ursprungligen är förskollärare, är rektor och därmed arbetsledare även för skolan. Sammantaget menar Elisabet att detta är något positivt och hänvisar bland annat till Helenas erfarenhet som föreståndare inom barnomsorgen som gör att hon har betydligt bättre vana vid eget ekonomiskt ansvar än ”vanliga” rektorer. Samtidigt kan det vara ett problem, menar hon:

E: Risken är ju det här med statusen som vi pratade om förut, att så väldigt många människor upplever samhället graderat. Och då är man mer om man är lärare än om man är förskollärare.

I: Även som rektor menar du?

E: Jaha! Det tror jag. Ja, jag har märkt det på högstadielärare och sådana, de blir *förbannade* på att en *förskollärare* – OK kanske föreståndarinna sen många år – att

en *förskollärare* kan bli chef för dom! Det är ju nästan att sänka dom, det är ungefär som när en kvinna kommer in i ett traditionellt manligt arbete, dom sänker statusen för hela gruppen. (Intervju, Elisabet)

Med Deschamps (1982) terminologi skulle vi med detta som bakgrund kunna se lärargruppen som den dominerande gruppen (den som utgör normen) och fritidspedagoggruppen som den dominerade, även om positionerna är relativa. Lågstadielärarna förefaller dock på denna relativa skala uppfattas *av båda grupperna* som den grupp som har högst status. Tajfel (1982) och Bourhis och Hill (1982) diskuterar förhållandet mellan två grupper med olika hög status, med basen i teorier om social identitet. Utgångspunkten är en studie av Bourhis och Hill av förhållandet mellan två lärargrupper: Universitetslärare och lärare vid "polytechnics"⁴⁷. De förra betecknas i studien som högstatusgruppen och de senare som gruppen med lägre status. En iakttagelse som diskuteras är att båda grupperna tenderar att göra, för sig själva mindre fördelaktiga, jämförelser med andra grupper med högre status. Orsaken till detta är att dessa ofördelaktiga jämförelser kan användas i strategiskt syfte för att påvisa det berättigade i den egna gruppens krav på bättre villkor finansiellt och materiellt. Något av samma "strategi" (satt inom citationstecken för att markera att jag inte kan finna några belägg för att denna strategi skulle vara medveten) kan jag återfinna hos många av mina intervjuade. Flera av lärarna beskriver sitt yrke, som tidigare visats, som det med lägst status bland läraryrkena, men pekar samtidigt på att denna värdering kan ifrågasättas om man ser till den uppgift lågstadielärare har:

E: Ett tag så sa jag inte att jag var lärare, för tio år sen. Det var just för det här övergången när man var..., då tyckte jag att då började dom skälla att alla lärare var dåliga, alla, det fanns helt plötsligt inga bra lärare. Men sen så tänkte jag att varför det, jag står för mitt, jag tycker det är roligt, jag älskar mitt yrke. Så nu talar jag om det för alla. Det gör jag. Sen lång tid tillbaka. Men det var ett tag då som jag tyckte att jag inte ville tala om det, utan jag sa att jag "jobbar med barn"! (skratt) Ja, status då, lågstadielärare var väl minst då, mellanstadielärare var något och högstadielärare, lektor, det gick väl an något så när men... Nej, jag tycker tvärt om. Jag tycker att lågstadiet är det absolut viktigaste stadiet, det är där man skall lägga alla resurser och inte ta tag i det när dom kommer till mellanstadiet för

⁴⁷ Brittiska högskolor som jämfört med universiteten har starkare inriktning på yrkesförberedande utbildningar och större inslag av kortare kurser på olika nivåer.

då är det redan för sent och där har dom ju tänkt om, tack och lov, många har gjort det. (Intervju, Erika)

Också fritidspedagogerna betonar ofta att de är stolta över sitt yrke, och reagerar negativt när de blir kallade "fritidsledare". De understryker att de vill vara fritidspedagoger och att yrket är viktigt, trots låg status och allmän okunskap om yrket:

L: Jo men jag är ju ändå fritidspedagog, jag är inte... förskollärare, eller barnskötare som min mamma säger ibland när hon inte tänker sig för. Jag är fritidspedagog!

I: Är du noga med det, menar du?

L: Ja jag är noga med att jag är fritidspedagog. Och nu när vi fotograferade oss, så ville han [fotografen] sätta titeln elevassistent eller hjälplärare på mig. Och då sa jag: Nej, jag är fritidspedagog. Och då frågade dom om jag ville stå som PA-lärare då, försökte läraren med. Nej sa jag., jag är fritidspedagog!

I: Så du tvekar aldrig att tala om vad det är du sysslar med?

L: Nej då, jag är stolt för att jag är fritidspedagog. (Intervju, Lotta)

En av förskollärarna uttrycker mycket tydligt den upplevda statusskillnaden, både för egen del och vad det gäller fritidspedagogerna. Statusen för lärarna utmärks i hennes ögon både av den högre lönen och den förmånligare arbetstiden, men också av att lärarna, som hon ser det, försöker vältra över mindre attraktiva arbetsuppgifter, i det här fallet att vara "rastvakt", på förskollärare och fritidspedagoger, samtidigt som hon tolkar denna övervältring som en nedvärdering av hennes och av fritidspedagogernas egna arbetsuppgifter:

I: Lärarna tycker ju att dom är förmer, det ser du ju bara på lönen. Vi jobbar 40 timmar i veckan och topplönen, vad är den? Fjorton och fem, femton? Efter alla år, ja, efter tjugo år eller vad det är. En lärare har 26 timmars undervisning... eller ja, skyldighet i skolan. Och vad ligger dom på, arton, nitton? Och jag menar, ska vi förskollärare in i skolan så måste det ju bli på ett annat sätt. För vi kan ju inte jobba 40 timmar här i skolan, för mycket lägre lön, det går ju inte. Det kommer ju att bli ett ramaskri i så fall. Och visst, det blir ju ännu mer status, läraren går hem klockan halv två för då har hon gjort sina lektioner och förskolläraren får vara kvar till sex då, om det ska vara nåt integrerat och barn stannar kvar och allt detta. Så redan där är det ju... Jag menar, det tycker ju lärarna om sig själv också, att dom står över fritidspedagogerna och... det är väldigt käckt att köra med oss som lite rastvakter och lite hit och dit, jag menar det märks ju redan där då. (Intervju, Ingela)

Tajfel (1982) påpekar att sättet att framhålla att man har en lägre status än en annan grupp kan tyckas svårförståeligt med tanke på att grundantagandet inom området är att en grupp alltid betonar det som är positivt för dem själva, samtidigt som de förringar det som är negativt. Förklaringen är, menar han, att gruppen med lägre status genom att dra uppmärksamheten till statuskillnaden samtidigt ifrågasätter legitimiteten i denna skillnad om man ser till de resultat som gruppen åstadkommer. På motsvarande sätt undviker eller minskar högstatusgruppen betoningen av statuskillnaden som sådan gentemot lågstatusgruppen, till förmån för en betoning av högstatusgruppens särskilda kvalifikationer som man anser berättigar en statuskillnad.

Vidare menar Bourhis och Hill (1982) att man finner att de två studerade lärargrupperna i den tidigare nämnda studien (universitetslärare och polytecniclärare) snarare betonar skillnader än de relativt påtagliga gemensamma dragen i jämförelse med den andra gruppen. Framför allt väljer man jämförelser som är till den egna gruppens fördel, i sådana avseenden som man anser vara väsentliga. Även om lågstatusgruppen erkände och framhöll en rad punkter där deras position var underlägsen gruppen med den högre statusen, var slutresultatet att båda grupper totalt sett – i sina egna ögon – framstod i positiva dager. Universitetslärarna betonade sin överlägsenhet när det gällde forskning och teoretiska kunskaper medan polytecniclärarna baserade sin positiva identitet på sin undervisningsförmåga som man ansåg vara både mer nyskapande och mer praktiskt anknuten.

Ur denna synvinkel kan vi också betrakta lärarnas betoning av ”kraven” och fritidspedagogernas av att ”ha tid”. Lärarna betonar vikten och samhällsnyttan av sin uppgift, medan fritidspedagogerna framför allt framhåller den mänskliga utvecklingsaspekten i sitt arbete. Båda yrkesgrupperna understryker dessa, för sina egna yrken positiva drag, samtidigt som man uttryckligen hänvisar till att det är något som det andra yrket har i lägre grad eller saknar. Den av båda grupperna upplevda statuskillnaden mellan de två yrkena förefaller därmed att ha en klar betydelse för förhållandet dem emellan. Det förhållande att fritidspedagogerna ständigt återkommer till den och mycket ofta spontant jämför sig med lärarna, medan lärarna mycket sällan annat än som svar på mina direkta frågor gör motsvarande jämförelse kan ses som förhållandet mellan en dominerande och en do-

minerad grupp. Samtidigt är det av intresse att notera att skillnaderna mellan yrkena är mycket påtagliga om vi jämför de beskrivningar som ges ”utifrån”, dvs lärarnas av fritidspedagoger och fritidspedagogernas av lärare. En sådan avsevärd skillnad som ger intryck av två klart skilda yrken fann vi både i intervjumaterialet och i studiedagsmaterialet i ett tidigare avsnitt. Går vi däremot till ”inifrånbeskrivningarna”, då lärare och fritidspedagoger beskriver sina egna yrken är likheterna betydligt större. Gemensamma drag är då bland annat kunskaper om barn, förmåga till flexibilitet, inlevelse och känslomässigt engagemang, organisationsförmåga, att kunna arbeta med det individuella barnet utifrån dess egna behov, att understödja barns utveckling på olika områden etc. Läraren Erika och fritidspedagogen Lisa menar båda att det finns likheter mellan yrkena, men anser samtidigt att man själv skulle klara av det andra yrket, medan ”de andra” inte skulle klara att utföra det man själv gör.

E: Helhetssynen på barnen, det är väl gemensamt, men sen jobbar man ju med olika saker och självklart att dom inte kan gå in kanske och ha läsinläring med barnen eller bokstavsinläring, att..., liksom jag kanske inte kan göra allting vad dom utträttar.

I: Vad tänker du då på, till exempel? Vad är det du inte kan göra av vad dom gör?

E: Jo, jo, det kan jag nog. Jag kan nog det. Jag kan nog vara fritidspedagog också. Det är väl där det skiljer sig kanske. Vi kanske kan gå in och ta deras bit men dom kanske inte alltid kan gå in och ta våran bit. Just metodiken och sånt med utläring, eller didaktiken helt enkelt, som dom kanske saknar, men jag har för mig att dom skulle få det också nu, i den nya utbildningen. (Intervju, Erika)

L: Jag vet inte om jag skulle kunna lära en hel klass att räkna, det vet jag sjutton! Du, jag vet inte [vad lärare kan], dom kanske är bra på att planera... nej, jag vet faktiskt inte. Jag tror säkert att om... jag skulle nog inte kunna gå till skolan och säga: Nu ska jag gå in och ha svenskundervisning här idag, men finge jag planera det så skulle jag nog klara av det med.

I: Skulle dom klara ditt jobb?

L: Oh, nej!

I: Vad skulle dom inte klara då?

L: Det här som... Eftersom dom är mer vana att ha en styrd verksamhet, om man nu ser till hur det ser ut i skolan nu, där dom kan mäta kunskap och kräva, avstämma och kanske kräva nånting viktigt av barnen då. Det gör ju inte vi här. Jag kan tänka mig om dom skulle hoppa in och vikariera att det kanske skulle bli väldigt styrt, dom kanske skulle få alla att göra samma sak. (Intervju, Lisa)

Dels ligger förklaringen till dessa motsägelser förmodligen i att man i stor utsträckning är omedveten om hur de andra uppfattar sitt yrke, men dels

också i en (medveten eller omedveten) strävan att hävda det unika och specifika i det egna yrket som antingen berättigar (för läraren) den statusskillnad som man uppfattar finns eller visar att statusskillnaden är oberättigad (för fritidspedagogen).

Samtidigt leder skillnaden i status till ett ”ojämlikt” förhållande mellan grupperna. Den grupp som har högst status kan ofta medge de företräderna lågstatusgruppen besitter – i det här fallet att lärarna ofta säger att fritidspedagogerna är lika bra eller till och med bättre än de själva på de praktiska verksamheterna – men tillmäter samtidigt sina egna unika kompetenser det högsta värdet:

Nu räcker det inte att endast påvisa skillnader, de måste också tillmätas ett värde. Skillnaderna måste vara betydelsefulla, vilket de blir genom att kopplas till högre stående värden. Givetvis kan det även på denna punkt förekomma konkurrens. Man kan marginalisera utgruppen genom att hävda att deras krav på överlägsenhet i en viss dimension i och för sig är korrekt, men ändå av lågt värde. (Kleppestø, 1993 s. 153)

Dessa ”högre stående värden” uttrycks kanske inte i första hand av lärarna själva utan av samhället i stort som ställer ”kraven” på lärarna och i allmänhet lägger större vikt vid teoretiska än vid praktiska kunskaper.

Sammanfattning

Lärarnas yrke är utifrån sett välkänt, väletablerat, med relativt självklar innebörd och allmänt omfattade definitioner av yrkets och arbetets syfte. Läraridentiteten präglas däremot av att den är utsatt för schablonisering av omgivningen, svårigheter att bryta den traditionella bilden, svårigheter att tydliggöra komplexiteten i yrket, med åtföljande försvarsbehov och skuld känslor inför de krav som ställs från läroplan och omgivning. Det finns stora inbördes skillnader i tolkning av yrkets innebörd och strategier mellan individer.

Fritidspedagogernas yrke är utifrån sett okänt, i någon mån ifrågasatt, med definitioner av yrkets och arbetets syfte som i viss mån avviker från de gängse. Fritidspedagogidentiteten präglas av att den är otydlig och okänd för omgivningen, svårigheter att tydliggöra kvalifikationsgraden i yrket, den ambivalenta positionen mellan familj och skola. Däremot finns

trygghet i den i stor utsträckning gemensamma tolkningen av yrkets innebörd och strategier.

Gemensamt för båda grupperna är att man ser sig som i viss mån missförstådda av sin omgivning, men också i att man i stor utsträckning hämtar sin arbetstillfredsställelse dels i att man ser sina respektive yrken som viktiga och betydelsefulla, dels i responsen från den närmaste omgivningen, främst barnen men också föräldrarna.

9. Mötesplatser: Definitioner, förhandlingar och förhållningssätt

Vi lämnar nu fokuseringen av bilden av de två yrkeskulturerna så som de framstår i de agerandes sätt att tala om och beskriva sina yrken, sin syn på ”de andra” och sin förståelse av det egna och det gemensamma arbetet för att istället betrakta den vardag i vilken dessa underliggande perspektiv tar sig uttryck i praktisk handling och i tolkningen av dessa handlingar.

I det följande kapitlet tecknas inledningsvis en bild av de två ”världarna”, klassrummet och fritidshemmet, som miljöer och regelsystem, med inriktning på särskiljande drag mellan de två. Huvuddelen av kapitlet behandlar några centrala mötesplatser mellan de två yrkeskulturerna, företeelser av kanske lite olika dignitet, men samtidigt sådana som i studiedagsmaterialets (se Kap 3, Metod; Det empiriska materialet) inventeringar av lärares och fritidspedagogers upplevda problem i samverkan intar en mycket framskjuten plats. De tre första: raster, måltider och lokaler, rör konkreta företeelser där lärares och fritidspedagogers tolkningar och innebörder går isär, ger upphov till förhandlingar, i mikropolitisk mening, och även ibland orsakar mer eller mindre öppna konflikter. Dessa ”mötesplatser” finner vi på båda de studerade skolorna, men med något olika förtecken, relaterade till de konkreta omständigheter som råder på respektive skola. Det sista området, fritidspedagogens förhållande till skolverksamheten, har en något annorlunda karaktär, i det att det inte främst berör en mötesplats mellan yrkesgrupperna utan den ena yrkesgruppens (fritidspedagogernas) möte med den andra miljön (skolans). I detta avsnitt ingår också hur barnen uppfattar fritidspedagogen i de två miljöerna skola och fritidshem. Den direkta interaktionen i de två yrkesgruppernas gemensamma arbete behandlas däremot i nästföljande kapitel.

Ball (1987) sammanfattar med hänvisning till Balridge (1971) i fyra punkter det konfliktperspektiv som, till skillnad från det i organisationsforskning vanliga konsensusperspektivet, ingår i det mikropolitiska synsättet: Konfliktperspektivet innebär för det första en betoning av *det sociala systemets uppdelning i intressegrupper* med egna specifika mål, dvs här främst fritidspedagoger och lärare. För det andra betonas studier av *interaktionen* mellan dessa grupper och särskilt av konflikter som rör en grupps dominans över en annan. Här rör dessa konflikter främst förhandlingar runt definitionen av vissa bestämda situationer och yrkesgruppernas positioner i dessa. För det tredje understryks att intressegrupper har *olika uppsättningar värderingar* och att dessa värderingar är en viktig del av analysen. För min del ingår dessa ”olika uppsättningar av värderingar” i studiet av vad jag valt att beteckna som de skilda yrkeskulturerna. För det fjärde blir studiet av *förändringar* en central del av konfliktperspektivet eftersom förändring kan förväntas om det sociala systemet är fragmenterat genom divergerande värderingar och motsatta intressen. Här innebär detta framför allt att konflikterna resulterar i delvis omdefinierade innehåll och positioner på de områden som behandlas. I vissa fall betyder dessa omdefinitioner att båda grupperna förändrar sina synsätt och handlingsmönster, medan det i andra innebär att en grupp underordnar sig den andra och antar den andra gruppens perspektiv. På några områden sker inga omdefinitioner – dvs den mikropolitiska konflikten består – och aktörerna fortsätter att tolka varandras handlande och attityder ur den egna yrkeskulturens synvinkel.

”Arbetsplatsen” och ”hemmet” – två regelsystem

Skolan som arbetsplats

Generellt sett skulle man kunna se *arbetsplatsen* som modell och förebild för skolans miljö och regelsystem. Det är inte ovanligt t ex att lärarna använder termen arbetsledare för att beskriva sin roll eller, som här, ordet arbete för att beskriva vad barnen gör:

M: Nej, jag menar, det är ju mera styrt, så att säga [i skolan]. Även om barnen styr själva här, ganska mycket av sitt arbete, bestämmer att nu ska jag göra det eller det, men dom gör någonting som liksom är inriktat... för bygga kan ju dom göra på dagis och fritids också... (Intervju, Maj)

Det är inte verksamheten i sig utan det faktum att verksamheten har ett utifrånkommande syfte (ytterst kodifierat av läroplanen) och eftersträvar en ”produkt” (nämligen ökade kunskaper hos barnen) som definierar det som sker som ”arbete”. I citatet nämns att ”bygga” – det som åsyftas är att bygga med Kaplastavar, något som förekommer både på fritids och i skolan. På fritidshemmet blir byggandet spontan och självvald ”lek”, medan samma verksamhet i skolan är ”arbete” eftersom man då, som läraren uttrycker det: ”gör någonting som liksom är inriktat” – eller med andra ord, byggandet i skolan är en del av lärarens/arbetsledarens övergripande plan för barnens lärande.⁴⁸ Den tidsmässiga inramningen med bestämd start- och avslutningstid med lektionen som ”arbete” och rasten som ”icke-arbete”, liksom den innehållsliga styrningen och resultatriktningen av verksamheten pekar i riktning mot bilden av arbetsplatsen. Miljön i klassrummet är utformad för att understödja detta, med arbetsplatser för varje barn och material för arbetet.

Ordning är ett centralt begrepp för lärarna; att det råder ordning, lugn och ro anses väsentligt för att barnen ska kunna ta till sig undervisningen och kunna lära sig något. Läraren är den självklara centralgestalten, det är hon som står för, inte bara organisation och ledning av arbetet och skapandet av atmosfären, men också den som ansvarar för ordning, regler, gränser. Många av lärarna menar att ordningen, rutinerna och gränserna inte bara står för lärarens vilja, utan att även barnen önskar och förväntar detta av henne, som en förutsättning för det goda klassrummet. Agnes uttrycker en sådan tanke:

A: Vad var det mina pojkar alltid sa... En bra lärare han ska hålla ordning, men man ska tycka om honom ändå! Han ska hålla ordning, men han ska vara snäll!

I: Jaha, han ska kunna bägge delarna...

A: Ja. Ja, en bra lärare... En bra lärare han ska väl någorlunda kunna hålla ordning på dem. Som jag säger att här är ju nästan... det går ju inte en lektion som det är tyst, utan det är ju prat under lektionerna. Och barnen... det får dom ju lov, att röra på sig lite grand och gå till varandra och titta, det kan man ju inte förbjuda, det får man ju acceptera att dom gör. Men att ändå sätta gränser: Såpass mycket

⁴⁸ Därmed inte sagt att barn inte lär sig något av byggandet på fritidshemmet eller, för den delen, att byggandet skulle upplevas som mindre lustfyllt av barnen när det sker på skoltid.

får ni göra, men inte mer. Det tror jag är väldigt viktigt. Att man är en bra lärare om man sätter gränser. (Intervju, Agnes)

Ordning innefattar rutiner och regler, olika former av ritualer som hälsnings- och avslutningsritualer och att arbetet och dagen inte innehåller allt för många nya och därmed för barnen förvirrande moment. Nya inslag i arbetet introduceras omsorgsfullt, oftast i en steg-för-steg modell. Också barnens beteende i klassrummet styrs av ordning. I många av klassrummen finns ett anslag med klassregler. I en tvåa i Hagmarksskolan återfinns följande uppsättning relativt representativa regler:

Våra regler

Man skall inte tala när någon annan talar
 Man skall lyda fröken
 Man skall räcka upp handen när man vill tala
 Man skall inte störa varandra
 Man skall vara vänner
 Man skall inte prata
 Man får inte äta godis
 Man får inte retas
 Man får inte rita på bänken
 Man skall inte gå omkring
 (Obs, Hagmark)

Huvuddelen av reglerna har att göra med lugn och ordning i klassrummet: att inte prata samtidigt som någon annan, att räcka upp handen, att inte störa, att inte gå omkring, att inte prata för högt och/eller om sådant som inte hör till skolarbetet. Det finns också inslag som rör socialt beteende – att vara vänner, inte retas. Gemensamt för de flesta av dessa regler (utom de sociala) är att de enbart avser barnen – det är inte rimligt att anta att de vuxna inte får gå omkring, prata eller måste räcka upp handen.

Ofta har reglerna satts upp tillsammans med barnen, dvs barnen får föreslå lämpliga regler. Trots det kan man anta att reglerna framför allt speglar de vuxnas syn på ordning – reglerna skiljer sig inte markant mellan klasserna, även om vissa variationer finns. Regler som ur de vuxnas synpunkt är ”icke önskvärda” kan sorteras bort:

Planeringsmöte: [...] Erika [lä] börjar med att berätta vad hon tänker göra första dagen, sommarminnesteckningar, namnlekar, ”trivselregler” för klassen. Louise

[fp] föreslår att man på PA kan göra namnskyltar till kapprummet, bra tycker Erika. Vad det gäller reglerna uppfattar jag det som att Erika menar att barnen ska få föreslå regler, men i en sidomening till mig säger hon: ”Man får ju styra det där lite”. (Obs, Nyatorp)

Samtidigt är det påfallande att barnen förefaller att ha relativt klart för sig vad som är ett önskvärt och förväntat beteende i klassrummet och föreslår regler i enlighet med detta. Weber och Mitchell (1995) lyfter fram den starka påverkan som finns från omgivningen, inte minst från populärkulturen, som formar bilden av vad skolan ”är”:

Even before children begin school, they have been exposed to a myriad of images of teachers, classrooms and schools which have made strong and lasting impressions on them (s 2)

De citerade reglerna sattes enligt läraren i denna klass, liksom i de flesta andra klasserna, upp redan i början av ettan och speglar därmed inte i första hand vad barnen tror den specifika läraren tycker, utan snarare vad barnen redan från skolstarten ”vet” är ett riktigt beteende i skolan. Detta understöds av det sätt på vilket reglerna praktiseras i den aktuella klassen – tillämpningen är långt ifrån slavisk: I mina observationer av klassen kan jag t ex konstatera att regeln om att inte gå omkring inte upprätthålls. Läraren Laila förklarar detta just med att reglerna satts upp av barnen i ettan och att det avser att gå omkring utan ärende. Det är numera i denna klass tillåtet att gå runt i klassrummet, till och med påbjudet, sen bänkbarna byttes ut mot bord eftersom man under vissa arbetspass ska byta bord när man byter verksamhet (vid en grupp av bord arbetar man med matematik, vid en annan med svenska, vid en tredje med OÄ, etc) och accepteras också som alternativ till att räcka upp handen för att få hjälp. Det är fortfarande inte tillåtet att gå utan ärende, men mycket svårt att avgöra när så sker. Gränsen mellan ”att störa” och att be en kamrat om hjälp (vilket uppmuntras) är flytande, att inte prata är inte en absolut utan en relativ fråga som handlar om ljudnivå etc.

Trots att den ”ordning” som speglas i de citerade reglerna alltså snarare speglar en traditionell syn och barnens förförståelse av skolmiljön än den faktiska verksamheten, är lugn och ordning något som lärarna ser som väsentligt för att verksamheten ska kunna genomföras på ett bra sätt. Lärarnas sätt att upprätthålla denna ordning har sin egen kod. Det förekommer naturligtvis direkta tillsägelser till barnen när de bryter mot den

önskade ordningen, men det är också mycket vanligt med en mera indirekt styrning av barnens beteenden. Ett exempel är sättet att dämpa ett alltför kraftigt surr av röster under arbetet eller få barnen att tystna inför början av en lektion eller ett nytt moment – många av lärarna har vad man skulle kunna kalla en ”pedagogisk gimmick”, en signal för tystnad:

Cecilia [lä] visar annat material hon köpt, spirallinjal, mallar, tuschpennor.

Barnen går tillbaka till sina platser, får nya korgar för pennskrin och kriter på varje bord, lite stim och slammer medan sakerna flyttas över.

Cecilia säger inget men ringer i en liten klocka med svagt ljud, efter hand stillnar de flesta.

Cecilia: Är det nån som inte hör eller är det nån som inte bryr sig om?

Hon fortsätter att ringa, efterhand stillnar det allt mer.

Cecilia: Ännu lite tystare går det. (Obs, Nyatorp)

I förebyggande syfte använder man sig ofta av ”pedagogiska” omskrivningar snarare än direkta uppmaningar om korrekt uppförande. Man säger oftare: ”Nu smyger vi tyst till våra platser” än ”Nu vill jag att ni är tysta medan ni går och sätter er”:

Marion [lä] leder en ramsa med hela gruppen, om fingrarna, alla stående i ring längst fram i klassrummet.

Marion: Idag vill jag att ni går på tå tillbaka till bänkarna.

Barnen smyger tyst tillbaka. (Obs, Hagmark)

I mina frågor till lärarna om detta uttryckssätt konstaterar flertalet att de känner igen sig själva men säger samtidigt ofta att de inte tidigare reflekterat över det. Vanligt är dock att man trots det motiverar detta sätt att uttrycka sig som en önskan att ge för barnen mera positiva handlingsvägar hellre än negativa regleringar av beteendet och också att man för in ett element av lek i dessa rutinhandlingar. Manke (1997) beskriver en liknande strategi som en av flera komponenter i det hon kallar ”indirect discourse strategies” som hon ser som utmärkande drag i undervisning, varav den här behandlade är mycket vanlig, särskilt på lägre stadier. Hon ser flera möjliga tolkningar av skälen till den stora användningen av dessa strategier: För att ”bevara ansiktet” – om talaren är i maktposition över den tilltalade slätar man över ordern, om talaren är underordnad söker man dölja att den underordnade talar om för den överordnade vad den ska göra – dvs att läraren som har makten gör så för att bevara elevernas självrespekt. En annan är att läraren, av rädsla, undviker konflikter och konfrontationer genom att inte utmana eleverna. En tredje är att undvi-

kandet av konfrontationer inte i första hand handlar om konflikträdsla utan att läraren är angelägen om att inte spilla dyrbar tid som kan användas för barnens lärande.

En viktig del av klassrumsbeteendet är att barnen ska räcka upp handen när de vill tala eller svara på frågor. För läraren har handuppräckningen flera viktiga funktioner, främst att hon ska kunna fördela svaret bland barnen, dels för att hon själv ska hinna uppfatta vad enskilda barn kan och förstår, dels för att fler ska få komma till tals, dels för att dämpa den allmänna ljudnivån i klassrummet, öka hörbarheten och förhindra att barnen talar i munnen på varandra. I den följande observationen finns flera av dessa moment, liksom en strävan att ge alla barn tid att tänka efter och fundera över svaret:

Barnen sitter i ring, Kerstin [lä] introducerar ett spel, ett räknspel med tärningar.

Kerstin: Säg inte med en gång utan räck upp handen när ni räknat ut det.

Barnen engagerade, en flicka hamnar ofta utanför ringen när de övriga drar sig in mot mitten. En pojke noterar detta vid ett tillfälle, säger till annan pojke: Pelle, nu får Lisa inte plats i ringen. Efter en stund ropar barnen ut svaren på räkneproblemen utan handuppräckning. Kerstin accepterar en stund, säger sedan:

Kerstin: Nu räcker ni upp handen igen när det är så svårt.

Återigen börjar barnen, främst pojkar, efter hand ropa ut svaren

Kerstin: Nästa gång räcker alla upp handen när ni har räknat ut det, annars blir det inget roligt.

Ett barn slår tärningarna.

Kerstin: Ssch, var tysta nu, säg det inte. (Obs, Hagmark)

Handuppräckningsregeln upprätthålls relativt strikt och tränas också systematiskt, särskilt under det första skolåret. Ett sätt att reagera mot regelbrott exemplifieras av läraren Ulrika, som accepterar barnets svar, men påpekar den uteblivna handuppräckningen:

Ulrika rekapitulerar en tidigare påbörjad saga innan hon börjar läsa.

Ulrika: Vad hette barnen?

En pojke: Peter och Petra.

Ulrika: Det var rätt, men vad glömde du nu?

Pojken: Räck upp handen.

Ulrika: Just det. (Obs, Hagmark)

I andra fall ignoreras korrekta svar från ett barn som inte räckt upp handen, medan en ”handuppräckare” istället får ge samma svar, alternativt att svaret accepteras först efter en upprepning med korrekt procedur:

Räkneböckerna delas ut.

Ett barn: Min bok är inte rättad.

Erika [lä]: Jag vet det men fröken hinner inte alltid, men jag ska försöka hinna.
(Till hela klassen) Vad blir första raden?

Pojke: $1+0=1$.

Erika: Så räcker du upp handen och så pratar du inte så barnsligt.

Pojken räcker upp handen.

Erika: Bra, vad blir det?

Pojken: $1+0=1$. (Obs, Nyatorp)

De regler och den ordning som råder i klassrummet har nära samband med det som lärarna ser som sin centrala uppgift: att arbeta med barns lärande. Ordningen och reglerna avser på olika sätt att underlätta detta lärande – och speglar hur läraren uppfattar utövandet av denna sin arbetsuppgift. Bilden stämmer väl med vad Hammersley (1990, 1991) menar är ”generally regarded as the two basic classroom concerns of teachers: order and learning”(1991:144). Här bör man dock notera att Hammersley understryker att ”ordning” inte i första hand är deskriptiv term som avser en yttre ordning, i motsats till ”kaos”, utan en inre ordning som motsvarar lärarens bild av hur ett klassrum och arbetet där ska hanteras. – eller som Manke (1997) uttrycker det: ”controlling student behavior in the interest of student learning” (s 90).

Fritidshemmet som hem

Om arbetsplatsen är utgör modell för klassrummet kan motsvarigheten för fritidshemmet ses som *hemmet*. Den yttre miljön efterliknar i många avseende ett hem, med gardiner, krukväxter, mjuka sittmöbler, barnens egna lådor för personliga tillhörigheter, köksdel med spis och diskbänk. Tidsinramningen är mindre strikt – barn kommer till fritidshemmet och lämnar det i enlighet med familjens individuella behov av tillsyn och verksamheten har få i förväg fastslagna innehållsliga ramar. Utgångspunkten är istället vardagsfären med mera flytande gränser mellan praktiska sysslor, lek och arbete. Föräldrarnas närvaro är mera påtaglig, om än inte i fysisk mening, i det att fritidspedagogerna delar sin auktoritet gentemot barnen med föräldrarna:

[På fritidshemmet] Barnen på väg till skolan, vi går ut i hallen. Barnet Johan hivar iväg ett pingisracket efter en kompis, träffar sånär hallfönstret.

Inger [fp] tar tag i honom, går ner på huk vid honom (han är ganska liten till växten), upprört, ganska hög röst: Nej vet du vad! Nu har du inte varit här på länge. Nu har du alldeles glömt vad vi har för regler här på fritids och vad man får göra med ett pingisracket. Vad skulle du tycka om att jag blev tvungen att gå till din mamma och pappa och säga att nu får ni betala en fönsterruta för att Johan har kastat ett pingisracket på den? Och tänk om den hade träffat Fredrik!

Johan svarar inte, vrider sig och småflinar, men tar upp racketen från golvet. (Obs, Hagmark)

I tillrättavisningen av pojken i hallen refererar Inger både till de regler som gäller på fritidshemmet och till pojkens föräldrar för att få honom att inse att han gjort fel. Läraren har en mera självklar auktoritet på sitt tydligare avgränsade område, skolarbetet, vilket också illustreras av det kända förhållande som många föräldrar upplever vid sitt barns skolstart: Vad "Fröken" har sagt gäller i högre grad än vad mamma eller pappa sagt, vilket för de flesta föräldrar är den första reella "utmaningen" mot föräldraauktoriteten. Någon motsvarande utmaning kommer inte från fritidspedagogen som har ett auktoritetssområde som i stora delar sammanfaller med föräldrarnas och där föräldrarnas ord väger tungt. Ett sådant exempel kan vi se på Nytorp där föräldragruppen på fritidshemmets föräldramöte visar sig ha delade åsikter om lämpligheten i att låta barnen lämna den inhägnade gården på eftermiddagstid. Resultatet blir så småningom en individuell regel som säger att barn med uttryckligt tillstånd från föräldrarna får lämna gården, medan de övriga inte får detta.

Balansgången för fritidspedagogerna mellan att upprätthålla sin vuxenauktoriteten och samtidigt inte inkräkta på vare sig föräldrarollen eller lärarrollen är inte helt oproblematisk. Huvudorsaken förefaller att vara att det inte finns någon självklar position och ett självklart auktoritetssområde mellan å ena sidan föräldrarna, å andra sidan läraren. Lärarna betecknar ofta fritidspedagogernas roll gentemot barnen som "mera mamma" eller "i mammas och pappas ställe", medan föräldrarna å sin sida använder beteckningen "fröken" och "fröknarna på fritids" som alternativ till fritidspedagogernas förnamn, särskilt när de talar om dem med sina barn. Fritidspedagogerna markerar ofta mycket tydligt gränserna gentemot de övriga grupperna genom att ta avstånd från både mamma- och frökenrollen. Ofta motiveras avståndstagandet från mammarollen med att det skulle innebära en ofprofessionell känslomässig bindning till vissa barn som skulle hindra fritidspedagogen från att på bästa sätt i sin yrkesroll ge

alla barn den omsorg och det utvecklingsstöd de behöver och har rätt att förvänta av henne. På samma gång påpekas uttryckligen att man inte vill "konkurrera" med föräldrarna. Fritidspedagogen Åsas avståndstagande gentemot beteckningen "fröken" i det följande citatet är inte lika skarp, men tydlig nog:

Å: Fast dom säger det här... när dom ropar det här, det här med Fröken, då tycker jag att dom kan säga Åsa till mig, för när man säger Fröken då kan det ju vara vem som helst. Men det säger dom ju ändå, Fröken. Men det kan ju vara att dom har ett begrepp "Fröken", att det då är alla vuxna som finns på skolan.

I: Men ... säger dom det när ni är på fritidshemmet också?

Å: Ja, det gör dom. Och där försöker jag liksom: Säg namnet då! För är vi två vuxna då så vet man ju inte vem ni menar. Men det säger dom ju väldigt ofta: Fröken Fröken Fröken. [...] Men jag tror ändå inte att dom ser mig som... jag vet inte om dom ser mig som lärare. Nej jag tror inte dom ser mig som en lärare, det tror jag inte, utan som en vuxen, från fritids då. (Intervju, Åsa)

Åsa uttrycker att hon vill bli sedd som en vuxen, men inte en utbytbar vuxen under den generella beteckningen "Fröken", utan som en individ, personen Åsa. Detta kan tänkas ha samband med den av många fritidspedagoger uttalade betoningen av den personliga relationen med barnen som man ser som ett viktigt redskap i arbetet. Vissa av fritidspedagogerna är dock mera beredda att acceptera tilltalet "fröken", särskilt på skoltid och hänvisar till att det är svårt för barnen, i synnerhet de som inte går på fritids, att hålla reda på alla vuxnas namn när antalet vuxna ökar i deras närhet. Det kan också finnas en viss statushöjande effekt i beteckningen "fröken", ett erkännande av att man tillhör skolan, även om ingen av fritidspedagogerna uttryckligen medger detta och inte heller använder ordet "fröken" om sig själva⁴⁹. Däremot är det vanligt att lärarna inför barnen kallar sig själva fröken, med eller utan tillägg av det egna förnamnet, och också betecknar fritidspedagogerna som "fröken Louise", "fröken Inger" etc. Det senare tolkar jag som en avsikt från lärarna att aukto-

⁴⁹ Ett undantag är dock att uttryck som "vi fröknar" eller "fröknarna" används till barnen som en kollektiv beteckning på samtliga involverade vuxna, antingen det är enbart fritidspedagoger som avses eller både lärare och fritidspedagoger. Man säger alltså: "Vi fröknar har bestämt att..." eller "I morgon kommer fröknarna att...", men däremot inte "Vi fritidspedagoger har bestämt att..." etc. Det alternativ som finns till beteckningen "vi fröknar" är istället "vi vuxna".

ritetsmässigt sidställa fritidspedagogerna med sig själva. Även i andra sammanhang används beteckningen av lärarna för att förläna auktoritet:

Planering, ettorna. [...] Marion [lä] om Gun [skolvärdinna]: Jag har presenterat henne för barnen och kallade henne *fröken* Gun för att det inte ska bli som förra året, för att höja hennes status. (Obs, Hagmark)

Under det föregående läsåret har skolvärdinnan ibland haft problem att få en del av barnen att acceptera tillsägelser och Marion avser uppenbarligen att ge Guns tillsägelser större tyngd via "fröken"-titeln.

Trots denna balansgång kan man dock i de flesta avseenden för fritidshemmets del se en klar anknytning till hemsfären, eller kanske mera korrekt uttryckt, den informella vardagssfären. Ett exempel är de oskrivna regler som gäller för det av fritidspedagogerna högt värderade *samtalet*, mellan en eller flera vuxna och en större eller mindre grupp barn. Sådana förekommer i många sammanhang, vid måltider, i samband med praktiska sysslor, lek och spel och på samlingar. Trots att man ibland kan vara ganska många tillämpas sällan några strikta turordningsregler, handuppräkning är inte särskilt vanligt, ens på mera organiserade samlingar och barnen har stor del i valet av samtalsämnen som ofta glider mellan så skilda ting som personliga upplevelser, känslor, konflikter, etiska frågor, tv-program och världshändelser.

Går in på fritidshemmet, båda avdelningarna har samling, Ann-Marie läser saga på Lejonet. Åsa leder samlingen på Björnen, barnen (13 st) i en ring på golvet. Barnen pratar utan att räcka upp handen, fungerar ganska bra, Åsa säger ett par gånger: En i taget! men uppmanar inte dem att räcka upp handen. (Obs Hagmark)

I det här fallet diskuteras den planerade verksamheten på fritidshemmet och barnen ställer frågor och kommer med förslag men Åsa tillåter också att samtalet tar en annan vändning då ett barn för på tal en konflikt tidigare under dagen mellan honom själv och några andra barn. Konflikten diskuteras och utreds, varpå man återgår till det ursprungliga ämnet.

Med det vardagliga samtalet på lika villkor som ideal blir företeelsen handuppräkning något svårhanterlig, även om fritidspedagogerna ibland förefaller att anse att det vore önskvärt av praktiska skäl, särskilt när barngruppen är stor. Den följande scenen äger rum i Hagmarksskolans gymnastiksal, som de två fritidshemmen använder en eftermiddag i veckan:

Alla fyra fritidspedagogerna får samlat ihop barnen (drygt 25 st) i en ring på golvet, Eva inleder, talar först om vad som gäller i gymnastiksalen: Inte skrika så mycket, det är många barn och vi får ont i öronen. Inte klättra i ribbstolar och linor om vi vuxna inte säger till att det är det vi ska göra, man kan lätt falla och skada sig. Barnen pratar, kommenterar, frågar, kommer med förslag på aktiviteter, ingen handuppräckning.

Inger [fp] räcker upp handen, säger något.

Eva: Titta så bra, Inger räckte upp handen, då visste jag att hon ville säga något.

Samtalet fortsätter dock utan handuppräckning av barnen och inga uppmaningar om detta från de vuxna. (Obs Hagmark)

Inger tar här rollen som förebild, visar barnen ett önskvärt beteende, Eva ger ytterligare positiv förstärkning av detta. Trots detta ges inga direkta uppmaningar eller föreskrifter till barnen att följa Ingers exempel, kanske för att man bedömer situationen som hanterlig även utan detta – handuppräckning blir därmed en situationsbunden praktisk fråga snarare än en princip. Detta visas också av att ett av de få vanligt förekommande tillfällen då detta påbjuds av fritidspedagogerna är sådana då barnen med hjälp av handuppräckning tar ställning till förslag eller väljer vilken av flera erbjudna aktiviteter de vill delta i – dvs någon form av omröstning eller viljeytring. På vissa av avdelningarna betonar man också – dock utan att hålla helt strikt på det – handuppräckning vid vissa samlingar som ”träning i demokratisk mötesordning”.

På samma sätt som i skolan kan fritidshemmens skrivna eller oskrivna regler sägas spegla det som fritidspedagogerna uppfattar som sina centrala uppgifter: Att ge omsorg, stöd för barnens sociala utveckling och deras lärande i mera generell mening. Även på fritidshemmen kan vi finna gemensamma regler uppsatta på väggen – det följande exemplet är hämtat från Hagmarksskolan:

Lejonets regler

Säga till när man kommer och går

Vara en trevlig kamrat

Ha ansvar för fritids saker

Visa ett bra bordsskick

Plocka undan efter sig

Inte springa inomhus

(Obs, Hagmark)

Även dessa regler är grundade framför allt i de vuxnas syn på vad som är ett lämpligt förhållningssätt, men rör främst det sociala beteendet – ansvar, bordsskick städning, hänsyn, men reglerna kan, till skillnad från klassrumsreglerna tänkas i sin helhet innefatta även de vuxna. Liksom i skolan förekommer det att regler för fritidshemmet föreslås av barn (och sorteras av de vuxna) men det förefaller lika vanligt att reglerna, som i detta fall, sätts upp av de vuxna utan barnens medverkan. Möjligen kan det bero på att det förväntade beteendet på fritidshemmet inte är lika lätt för barnen att identifiera – eller, lite tillspetsat uttryckt, man kan inte vara lika säker som i skolan på att barnen föreslår ”rätt” regler.

Brott mot reglerna orsakar oftast direkta tillsägelser från de vuxna: Ni får gå ut om ni vill springa, här inne springer man inte! Ta bort sakerna efter er på bordet! etc, medan de omskrivande och förebyggande tillsägelseerna som är vanliga bland lärarna nästan helt saknas. Jansson (1992) noterar samma ”direkta strategier” bland fritidspedagoger för att upprätthålla fritidshemmets regler:

För att vidmakthålla reglerna sade pedagogerna till barnen, de påminde, höjde rösten eller höll tag i barnen. Till dessa gränser fanns ibland tydliga känslor koplade, pedagogerna blev arga eller irriterade. I andra situationer så tog de mer allmänt och rutinmässigt vänligt men bestämt och stoppade barnen. (s 24)

Ett av få exempel på indirekta strategier i mina observationer finns dock i samband med måltider, där man på flera ställen har någon form av ritual som inledning, i syfte att få en lugnare måltid.

Måltid i PA-rummet, gula gruppen, ca 10 barn plus Louise [fp] runt långbord.
 Louise: När alla är tysta kan vi säga varsågod. Barnen hyssjar lite på varandra.
 Louise inväntar tystnad, säger Varsågod! Barnen börjar ta mat. Lugnt småprat runt bordet. (Obs, Nyatorp)

Om vi som i föregående avsnitt med hänvisning till Manke (1997) ser lärarnas användning av indirekta strategier som ett sätt att avvärja konflikter för att spara tid för den mer centrala uppgiften som handlar om barns lärande, är det rimligt att tolka fritidspedagogernas mer direkta strategi som ”omvändningen” av lärarnas. Att undvika konflikter är inte viktigt, kanske inte ens ändamålsenligt. Den tid det tar att lösa konflikter finns (oftast) tillgänglig och fritidspedagogerna understryker som vi sett i tidigare kapitel att så är fallet. Konfliktlösning är också en viktig ingrediens i den sociala

kompetens som fritidspedagogerna säger sig vilja understödja utvecklingen av hos barnen – och konfliktlösning utan konflikter får väl snaras ses som ”torrsim”. Därmed är det inte sagt att fritidspedagogerna provocerar fram eller önskar konflikter, men de undviks inte heller på det sätt som förefaller ske i skolan (Marshall,1991). Konflikter och lösningen av dessa, barn emellan och mellan barn och vuxna, blir istället i sig en del av den centrala uppgiften för fritidspedagogen.

Sammanfattningsvis skulle man allmänt sett kunna tänka sig andemeningen i fritidshemmets regelsystem återspeglad i en familj (om än inte uppsatta på väggen) medan skolans regler snarare skulle, i vissa delar, kunna höra hemma i ett sammanträdesrum, ett kontorslandskap eller någon annan typ av arbetsplats. Fritidshemmets regler inkluderar i högre grad de vuxna – som goda förebilder ska fritidspedagogerna föregå med gott exempel – medan skolans regler framför allt gäller barnen, där läraren främst har rollen som arbetsledare. Läraren blir en tydlig ledare och en centralgestalt eftersom målet för verksamheten upplevs som tydligt och utifrån kommande, ett mål som åtminstone till stor del kan definieras i kunskapstermer, medan fritidspedagogen blir otydligare, nedtonad, eftersom målet är internt för barnet, dess utveckling, och verksamheten är per definition i stor utsträckning styrd av barnet. Om fritidspedagogen tydliggjorde sig som ledare alltför mycket, skulle hon, lite drastiskt uttryckt, motverka sina egna syften. Vi kan samtidigt se olika inriktningar när det gäller att skapa en nära relation till barnet, i förhållande till det övergripande målet: För läraren gäller att ett förtroendefullt förhållande måste upprättas för att barn ska vilja lära något som ligger utanför den egentliga relationen, dvs skolkunskaperna, för fritidspedagogen att barnet ska acceptera fritidspedagogen själv som förebild för att utvecklas på det sociala området. För läraren blir det då viktigt att motivera barn och få dem intresserade av att göra det hon önskar och ser som nödvändigt, för fritidspedagogen att följa barnets initiativ och ställa upp på det barnet självt vill. Detta speglar i sin tur de underliggande uppfattningar som i tidigare kapitel identifierats angående synen på barns lärande, där lärarna såg barns motivation som en huvudsida medan fritidspedagogerna betonade barns egenaktivitet och ”att göra” som centrala faktorer.

Mötesplatser och förhandlingar

Förhållandet mellan yrkesgrupperna

På Hagmarksskolan var fritidspedagogerna som den lilla, inkommande och okända gruppen i det större, väletablerade lärarkollektivet tydligt angelägna om att vara tillmötesgående och ge signaler om stor samarbetsvilja, med utgångspunkt från en förväntning om en (verklig eller förmodad) reservation från lärarnas sida. Det finns ett påtagligt inslag i den följande observationen av vad Goffman (1979) skulle kalla ”backstage performance”. Man har mer eller mindre uttalat enats om en gemensam anda av samarbetsvilja gentemot lärarna, på samma gång som man har en likaledes gemensam skepsis gentemot vad man förväntar sig av lärarna:

Första planeringsdagen. [...] Kom ner till fritidshemmet – där satt alla fyra fritidspedagogerna, som de själva uttryckte det, ”vilt skvallrande”. De verkade lite lätt generade över att ”bli ertappade”, men accepterar tydligen mig som fritidspedagog och ”invigd”. De sa att de hade varit ”snälla” hela dan och nu var tvungna att låta på trycket, var närmast uppslupna.

Eva [fp]: Det första Inger [fp] sa när vi kom in var: Ge mig kaffe, fort, och helst en konjak också! [...]

Eva: Agnes [lä] har aldrig släppt in någon i sitt klassrum.

Jag: Men nu har hon sagt ja både till mig och till Inger och Ann-Marie [fp].

Eva: Vi får väl se...

Jag: Ni har alltså varit snälla hela dan...?

Ann-Marie: Det är medvetet att vi har legat så lågt, vi får inte skrämma dom.

Åsa [fp]: Det är ju ovant för dom också, om dom alltid har varit vana att ha sina ”egna” barn och så kommer vi in och tar dom ifrån dom.

Eva: Jag tror vi vet mycket mer om dom än vad dom vet om oss och vad vi kan.

Vi måste visa dom det. Om ett och ett halvt år eller så, så kan det nog börja likna något... (Obs, Hagmark)

Samtidigt gjorde fritidspedagogerna också under denna första tid vissa ganska klara markeringar om var man ansåg gränserna för denna samarbetsvilja gå. Det fanns en mer eller mindre tydligt uttalad förväntan från flera lärare om att fritidspedagogerna skulle på olika sätt avlasta och underlätta arbetet för lärarna – en syn som fritidspedagogerna inte delade.

Planering: [...] Diskussionen tillbaka till fördelning av specialtimmar.

Agnes [lä]: Man behöver ju hjälp med en hel del, kopiering och sånt.

Ebba [speciallärare] biter ifrån i rätt skarp ton: Min och Monas uppgift är inte sånt utan vi är till för barnens skull.

Inger [fp] instämmer, för fritidspedagogernas räkning: Jaha, det samma gäller oss! [...] Laila [lä] säger "fritidsledare" två gånger, båda gångerna korrigerar Inger snabbt, men utan övriga kommentarer till "-pedagoger". (Obs, Hagmark)

Fritidspedagogerna uttrycker ofta att deras förhoppning är att "bli betraktade som en resurs, inte som hjälpare". Ett problem med uttrycks sättet är att ordet "resurs" i viss mån uppfattas olika av lärarna och fritidspedagogerna: För lärarna är en *resurslärare* en ytterligare lärare som tillsammans med klassläraren genomför det som klassläraren planerat. För fritidspedagogerna innebär detta just att "hjälpa till" – att "vara en resurs" innebär snarare att tillföra något annat, t ex ett annat innehåll eller en annan typ av verksamhet som annars inte funnits. Att vara en resurs i klassen innebär för fritidspedagogerna att vara sidställd klassläraren, medan att vara en hjälpare är att vara underställd henne. Fritidspedagogerna var noga med att markera de tillfällen då deras självständiga ställning hotades, då man blev "hjälpare", då man misstänkte att mindre attraktiva arbetsuppgifter lastades över på dem eller då de inte tyckte deras arbete respekterades:

Eva [fp] redovisar skolenhetskonferensen som hon varit på, på tisdagen, för Ann-Marie [fp] och Inger [fp]. Mest skolfrågor, rör inte fritidshemmet särskilt mycket. En punkt: Man har beslutat att föräldrar på skolbesök samt prao-elever inte får vara i lärarrummet (av sekretesskäl). Problem vart föräldrar då ska ta vägen. En lärare från mellanstadiet hade sagt: Dom kan väl vara på fritids, dom har ju gott om plats. Eva hade protesterat häftigt: Vi har både barn och arbete att sköta! Ja, förlåt då, sa läraren, jag bara trodde... Det bestämdes att föräldrar skulle få annan lokal i skolbyggnaden. (Obs, Hagmark)

På Nyatorp var förhållandena i viss mån de omvända – ett fåtal lärare i den betydligt större gruppen fritidspedagoger, förskollärare och barnskötare. Man hade klara idéer om att det nya huset, den nya byggnaden, skulle präglas av gemenskap och samverkan. Särskilt understryks detta av rektor, Helena, som redan vid tiden för rekrytering av personalen och under de första träffarna för dem talar mycket om denna vision. Under det första året kom denna gemenskap framför allt att omfatta barnomsorgspersonalen, men inte i samma utsträckning lärarna. I en intervju beskriver fritidspedagogen Louise den uppnådda gemenskapen på Nyatorp som en viktig (men inte helt väntad) vinst av samverkan. Hon säger sig uppleva en större samhörighet och närhet här än på tidigare arbets-

platser. Samtidigt menar hon att lärarna ännu inte fullt ut är en del av denna gemenskap:

L: Det blir nog... eller, jag tycker att det är annorlunda, för dom [lärarna] är ju inte här på eftermiddagarna som vi är heller, utan dom har ju en kortare dag än vad vi har. Men dom ska ju tillhöra huset, det är väl vår målsättning, att dom också ska komma in här. Fast dom gör inte på samma sätt eftersom dom lämnar huset. Men jag tror nog att Erika [lä] har sett och känner till dom andra i huset också, förhoppningsvis, och att man försöker tänka på att dom också är vi.

I: Men du menar att dom är inte lika automatiskt "vi"?

L: Nej, inte på samma sätt som vi andra. Men det kanske har att göra med att dom har barnen, många av dom barnen, som går hem sen och inte är här heller. (Intervju, Louise)

En bidragande orsak var säkert att den förutvarande "skolrektorn" för Gamletorp hade kvar det direkta ledningsansvaret för samtliga lärare på både Nyatorp och Gamletorp under det första halvåret och först andra terminen övertog Helena denna uppgift för båda enheterna. En annan var de oklarheter som uppenbarligen rådde om vad den tänkta integrationen egentligen innebar rent praktiskt och faktiskt. Fritidspedagogerna hade från början vissa förväntningar på att lärarna skulle delta i allt arbete under dagen, alltså även på "fritidshemstid", medan lärarna å sin sida hade förväntat sig att fritidspedagogerna skulle delta mera i det direkta klassrumsarbetet, utöver PA-verksamheten:

Planering: [...] Erika [lä] hade uppenbarligen förväntningar på att fritidspedagogerna skulle vara med under hela eller större delen av skoldagen, dvs att när den ena hade PA, skulle den andra vara med i klassrummet.

Louise [fp]: Somliga skulle väl säga att eftersom inte lärarna ställer upp på vår tid på eftermiddagen så ställer vi inte upp på deras, men sånt får man ju se och sånt får man ju känna sig för.

Ingenting bestämdes, Louise gick, slutade för dagen. Erika till mig: Dom [hennes lärarkollegor] säger hela tiden på Gamletorp att nere på Nyatorp så är ni ju så mycket personal, men så är det ju inte, fast jag trodde att när vi var i samma lokaler så var det annorlunda, men det är nog inte så. (Obs, Nyatorp)

Eftersom den andra läraren, Susanne, i huvudsak har en tjänst som innebär att hon ersätter Erika på grund av den senares nedsättning i tid, är det endast några (resurs)timmar per vecka som det finns mer än en lärare på Nyatorp det första läsåret, medan ytterligare en lärare tillkommer under det andra. Det faller därför till att börja med i stor utsträckning på klassläraren Erika ensam att "föra skolans talan" i en, som hon ibland ser det,

något oförstående omgivning. Samtidigt väger hennes ord tungt, i kraft av att hon representerar just skolan, med den vikt och betydelse denna tillmäts, kanske särskilt av föräldrarna, men också i den övriga omgivningens ögon.

Med dessa något skilda utgångsförhållanden på de två skolorna som bakgrund ska vi i det följande skärskåda tre olika områden: raster, måltider och lokaler, där respektive yrkesgrupps definitioner av företeelsen i fråga går isär och där man särskilt under den första tiden ”förhandlar” mellan yrkesgrupperna om innebörder, tolkningar och handlingsstrategier. Det handlar om att etablera sin egen tolkning i förhållande till den andra yrkesgruppen, alternativt att antingen överge sin egen tolkning till förmån för ”de andras” eller upprätta en ny gemensam innebörd. Denna senare kan i sin tur vara en kompromiss ”i brist på bättre” eller något som ses som en positiv utvecklingsmöjlighet. Förhandlingarna gäller i grunden respektive yrkesgrupps intressen och maktposition i det gemensamma arbetet. Ball (1987) identifierar tre typer av intressen – individuella såväl som på gruppnivå – som står på spel i denna typ av förhandlingar: Personliga (vested), ideologiska och sådana som rör den egna självbilden eller identiteten (self-interests). De personliga intressena rör sådant som arbetsförhållanden, tillgång och kontroll av resurser, material, ekonomiska tillgångar, utrymme och lokaler. De ideologiska handlar om värderingar angående praktik och organisation, ofta i relation till politiska och filosofiska (och i det här fallet, pedagogiska) ställningstaganden medan självbilden rör yrkesidentiteten som ofta knyts till särskilda typer av arbetsuppgifter, med vissa elevgrupper men också till användning av vissa resurser eller lokaler.

Raster

En situation där tolkningarna tydligt gick isär var frågan om rasterna under skoldagen. Ordet ”rast” i sig hör klart till skolfären och betecknar en tidsperiod av ”icke-arbete”, i motsats till lektioner som är ”arbete”. Samtidigt gör skolan för barnens del en stark koppling mellan å ena sidan arbete – lektion – (oftast) inomhus och å andra sidan icke-arbete – rast – utomhus. För fritidshemmet finns inte denna uppdelning – verksamheten pågår oavsett om man befinner sig ute eller inne och är inte heller i nå-

gon högre grad bunden till vissa regelbundet återkommande tidsperioder under dagen. Ofta väljer barnen själva om och när de vill gå ut.

För de vuxna har barnens utevistelse därmed olika innebörd. För lärarna upphör under rasten det pedagogiska arbetet och ersätts av ett tillsynsansvar som utövas med hjälp av ”rastvakter”, dvs en eller flera lärare som finns ute på skolgården under rasten. Rastvakterna fördelas med hjälp av ett rastvaktsschema och sysslan är knappast eftertraktad. Följande observation är hämtat från ett planeringsmöte:

Första punkten: Rastvaktsschema. Rasterna delas in i tiominuterspass som fördelas bland de närvarande lärarna. Rätt mycket stänk och stön. [...]

Yvonne [lä] erbjuder sig att två dagar ta vakt i samband med lunchen ”så kan jag äta snabbt och sen gå ut så kan ni andra hålla ett öga på mina barn. Om jag har pedagogisk lunch eller vaktar, spelar väl ingen roll, eller?”

Maj [lä] till Laila [lä]: Vill du ta (angiven tid)?

Laila: Vill och vill, ingen vill väl, men jag måste ju ta nån tid, så det går väl bra.

Ebba [lä]: Nej man skulle ju helst slippa. [...]

Maj till Ebba: Du kan inte ta två vakter på en dag, det får väl vara nån måtta, det går inte.

Ebba: Nej det är väl riktigt.

Marion [lä]: Men fritidspedagogerna då, kan inte dom vakta?

Ann-Marie [ff]: Förmiddagsrasten är vi ute.

Marion: Men det behövs ju inte vara dubbelt, om dom är ute.

Maj: Men dom är på nedre delen, där ettorna är, man behöver vara två, gården är så stor.

Marion: Men vi är ju ofta ensamma, varför kan inte dom vara det?

Maj: Det är så många barn ute på förmiddagsrasten, det räcker inte med en då.

[...] Punkten tar 1 tim och 10 min att sortera ut. Återkommande beteckning:

Vakta, passa. (Obs, Hagmark)

Att rastvakta ses av lärarna snarast som ett nödvändigt ont, av en rad skäl. Barnens rast och utevistelse ger ett viktigt tidsutrymme som läraren ser sig ha stort behov av och fyller med en mängd uppgifter: avslutning av det föregående arbetspasset, förberedelse inför nästa, kopiering, materialhämtning, telefonsamtal, samtal med lärarkollegor och annan skolpersonal etc, såväl som tillfälle att ta en kopp kaffe och några minuters andrum – och långt ifrån alla lärare hinner varje rast bort till personalrummet. I detta kommer rastvakten in som ett störande moment som binder tiden och, som man uppfattar det, stör andra viktiga uppgifter. Under detta kan också tänkas ligga en uppfattning av karaktären på arbetsuppgiften: dess avsaknad av en pedagogisk innebörd. Lärarens pedagogiska arbete, hen-

nes huvuduppgift, utförs i och i anslutning till skolarbetet i klassrummet och rastvakten faller utanför dessa ramar. Terminologin ger en klar antydning om den icke-pedagogiska karaktären – man ”vaktar”, ”passar”, ”håller ett öga på” barnen i en ostrukturerad, icke planerad verksamhet.

Med fritidspedagogernas definition av pedagogisk verksamhet i termer av förhållningssätt snarare än verksamhetsform blir barnens utevistelse inte något i grunden annorlunda än barnens övriga aktiviteter på fritidshemmet. Fritidspedagogerna finns under arbetsdagen ”där de behövs mest”, dvs ute eller inne beroende på situationen, den aktuella verksamheten och antalet barn i de olika aktiviteterna. Fritidspedagogerna använder uttryck som ”gå ut med barnen” eller ”vara ute”, inte passa eller vakta. Detta innebär också ofta en mera aktiv roll för fritidspedagogen då hon är med ute – att delta i bollspel, lekar eller andra aktiviteter tillsammans med barnen. Att låta barnen inom vissa gränser ”klara sig själva” ses också som något positivt i sig, som ett led i barnens självständighetsträning, samtidigt som de vuxna hela tiden finns tillgängliga inom rimligt avstånd. Dessutom ger dessa tillfällen möjligheter för fritidspedagogen att göra iakttagelser angående relationer mellan barnen. Till skillnad från skolans rast är det på fritidshemmet oftast möjligt för barnen att gå in om man tröttnar på att vara ute eller vill den vuxne något.

Skolans innebörd i rast och rastvakt är uppenbart främmande för fritidspedagogerna. Fritidspedagogen Britta kommenterar i ett samtal i personalrummet läraren Erikas förslag att man ska göra upp ett rastvaktsschema för rasterna på Nyatorp:

Britta om Erika: Man märker att vi har lite olika terminologi. Igår sa Erika att vi måste göra upp ett schema över vem som är rastvakt. Det är ju bra, men vi tänker ju inte så, antingen är man ute med barnen eller också är man det ju inte. Men det är nog bra att man delar det så här, så att alla får sin rast. Vi reagerade på rastvaktsskemat: så har vi aldrig gjort. Men Erika sa: Så gör vi alltid i skolan. (Obs, Nyatorp)

Britta förefaller att se motivet till schemat vara att se till att alla vuxna får möjlighet att ta rast, inte helt orimligt eftersom det varit stora svårigheter med att hinna detta under de första veckornas intensiva arbete. Erika däremot hänvisar framför allt till ansvaret inför föräldrarna som hon som lärare har att se till att någon är rastvakt.

Mötte Erika i hallen när jag kom in på avdelningen, Erika klart irriterad: Jaha, nu får man gå ut och vakta också, ingen är ute. Vem ska det vara egentligen? (tittar på vaktshemat), Louise [fp] och Karin [elevass.].

Jag: Karin har nog åkt med Jessica.

Erika: Ja det här fungerar verkligen dåligt. Dom [fritidspedagogerna] bryr sig inte. Där tänker vi verkligen olika. Jag är ju så van att vi som lärare har ett ansvar, det är ju det första vi får lära oss, man måste vakta på rasterna. Men dom säger: Åh, dom klarar sig. Men dom pratar ju alltid annars om att ta ansvar, men det är inte så med det här. Föräldrarna skulle bli galna om dom visste, och rätt var det är så händer det något, med gungorna eller nåt annat. Ja det har ju hänt en del men det har ju varit på fritidstid. Men vi är ju ansvariga som lärare. (Obs, Nyatorp)

Hänvisningen till föräldrarna är knappast obefogad och lärarna känner tydliga krav från föräldrahåll på detta område. På Hagmarksskolan är under en period en grupp föräldrar missnöjda när det gäller vad de anser vara bristande tillsyn under rasterna och markerar sitt missnöje med att komma till skolan på vissa raster. Frågan diskuteras på ett planeringsmöte:

Agnes [lä] kommer in, berättar att flera mammor har kommit på rasterna (vilket jag också sett, men inte förstått vad de gjorde där) för att kolla vad som händer på rasterna och om lärarna är ute. En mamma – som enligt Agnes är förskollärare – hade sagt till Agnes att det ligger i hennes eget intresse att vara ute på rasterna. Agnes hade försvarat sig med att det inte är så att hon ägnar varje rast åt att dricka kaffe och prata, utan hon har saker att förbereda och papper att dra och mycket annat.

Agnes: Sen sa jag också att jag orkar inte det, vara ute med barnen varje rast. Hon menade fortfarande att det låg i mitt eget intresse och sa att pojkarna i Lailas klass mobbar pojkarna i min klass. Men det kan man väl inte säga.

Laila [lä] och Carina [lä], även övriga lärare instämmer: Du måste stå på dig! Vi har rastvakter och hon får fatta att vi alla inte *kan* vara ute varje rast.

Inger [fp]: Vi är ute i stort sett alla förmiddagsraster, så ofta vi hinner. Jag såg det i början, som när du, Ann-Marie [fp], lekte med barnen, att det går inte för man måste ju cirkulera och vara med överallt. Jag hade tänkt att man kunde vara med barnen, men jag har ju sett att det inte går att vara med bara några få, för då ser man ju inte de övriga, de är ju så många.

Ann-Marie instämmer. (Obs, Hagmark)

Inger och Ann-Marie, liksom de övriga fritidspedagogerna på Hagmark har kommit fram till att deras utgångspunkter för utevistelsen inte fungerar med de förutsättningar som gäller på skoltid med det stora antal barn som är ute samtidigt och övergår därmed till lärarnas sätt att hantera arbetsuppgiften. Samtidigt markerar de även här en gräns för samarbetsviljan och ställer som villkor att en lärare samtidigt skall vara ute, ett krav som understöds av rektor, Annelie. Skälet till detta krav uppfattar jag vara

att man inte är beredda att ensam överta en för lärarna mindre önskvärd arbetsuppgift. Så småningom, under andra terminen kommer man fram till en kompromiss som ger möjligheter för fritidspedagogerna att delta i rasten på sina egna villkor:

Personalkonferens (fritidspedagogerna + Annelie [rektor]) [...]

Annelie: Rastverksamhet. Det finns önskemål från skolan om mer strukturerad verksamhet, t ex vissa raster med lekar. Ni vaktar ju precis som de andra, men har ingen verksamhet. Kan ni tänka er att ha detta?

Eva och Åsa: Men vi gjorde detta till en början men man ville att vi cirkulerar.

Inger: Man kan inte vara upptagen med att leka om ingen annan är där. Jag har aldrig sett någon lärare på ettornas gård på förmiddagsrasten.

Ann-Marie: Jag har sett nån en gång.

Annelie: Men var är dom då?

Inger: Inte vet jag!

Annelie: Men det bör finnas någon lärare ute.

Eva: Ja särskilt om vi ska göra annat.

Annelie: Men det ska vara schemalagt. Det ska vara så.

Inger: En lärare och en fritidspedagog ute, annars ställer vi inte upp.

Eva instämmer: Annars blir det för splittrat.

Annelie: Det är lärarna som ska vakta och så gör ni något roligt istället... Så har vi ju sagt från början. Rastvakt är ju tråkigt, det hörs ju på namnet.

Inger: Men jag har inte så mycket emot att vakta. Man lär känna dom.

Åsa: Dom kan behöva någon att tala med. (Obs, Hagmark)

Samtidigt kan vi skymta i de avslutande kommentarerna från Inger och Åsa att dessa i viss mån tilldelat "vaktandet" en annan innebörd, att få kontakt med barnen, som får en pedagogisk betydelse ur fritidspedagogsynvinkel och därmed blir mera meningsfullt för dem. Att skillnaden ligger framför allt i den *tilldelade* innebörden framgår av iakttagelser av vad lärare respektive fritidspedagoger faktiskt gör och där skillnaderna är obefintliga: båda yrkesgrupperna går här runt, pratar med barn, tröstar ledsna, ingriper i och löser konflikter mellan barn, etc.

Rast, Laila [lä] rastvakt. Konflikt mellan pojke i Lailas klass och två flickor i 3an. Flickorna kommer till Laila med sten som pojken hotat att slänga på dem. Laila letar rätt på pojken, frågar om det stämmer. Pojken medger det, men säger att det beror på att de sparkat honom mellan benen. Laila hämtar flickorna som säger att det var för att han knuffat dem osv, Laila benar lugnt och metodiskt upp det hela, skickar iväg andra barn som nyfiket kommer för att lyssna, säger: Det här vill vi prata om själva. (Obs, Hagmark)

På Nyatorp fortsätter diskussionen runt rastvakterna under större delen av det första läsåret. Fritidspedagogerna låter sig inte helt övertygas om nödvändigheten av att vakta – man hänvisar till argument som att barnen är relativt få (en klass plus en grupp förskolebarn), gården är inhägnad, barnen kan nå de vuxna när de vill och att de dessutom både kan och behöver få klara sig själv en stund. Dessutom reagerar man mot begreppet ”vakta” i sig:

Planeringsmöte: [...] Mera allmän diskussion om raster:

Erika [lä] talar om behovet av att vakta.

Britta [fp]: Inom förskolevärlden har vi kanske en annan syn. Vi har ju alltid varit ute, men vi ser på det annorlunda, vi ser det inte som vakta utan som att göra någonting, att ta hand om, initiera lekar, vara med barnen ute och därför har vi lite svårt att acceptera det här vaktbegreppet.

Pia [fsk] håller med Erika om att det behöver vara vuxna med ute och detta även på de korta rasterna, inte bara på de långa, för det händer lika mycket då.

Louise [fp]: Jag tycker inte att det behövs vakter, jag tycker de kan klara sig själva. (Obs, Nyatorp)

Fritidspedagogerna påverkar efter hand också i viss mån lärarnas inställning till vad barnen kan tillåtas och till behovet av övervakning:

Rast – det regnar. En flicka har trillat i en vattenpöl, får stanna inne, Susanne [lä] hjälper henne med torkskåpet.

Susanne och jag går till kafferummet, vi sätter oss.

Louise [fp] kommer: Vi tar in barnen nu, dom tjarar ihjäl oss.

Susanne reser sig omedelbart: Då får jag gå.

Louise: Lugna ner dig, dom är sju år, dom klarar sig några minuter själv.

Susanne sätter sig. (Obs, Nyatorp)

Samtidigt påverkas fritidspedagogerna i sin tur av lärarnas syn. Trots den starka kopplingen mellan begreppet rast och skola, införs för de inskrivna fritidsbarnen en extra rast före och efter skoltiden. Skälet är att man vill markera skillnaden mellan skoltid och fritidstid, något som man ser som viktigt på grund av de gemensamma lokalerna. Frågan om dessa raster behandlas på ett föräldramöte på fritidshemmet:

Förälderfråga: Kan de skilja på skola och fritids?

Britta [fp]: Det går allt bättre, det var svårt i början. Vi hjälper dom, säger när skolan är slut: Nu får ni gå ut på rast tills mellanmålet, nu är skolan slut, nu börjar fritids.

Louise [fp] : På morgonen går alla barn ut kl åtta, kommer in alla samtidigt när skolan börjar kl. 8.20. [...]

Efter mötets slut: Jag frågar om uttrycket ”rast” efter skolan, som sas på föräldramötet.

Louise: Jag tycker liksom att det hör till skolan, den mellantiden. Skolan är slut men fritids har inte börjat. Annars använder jag aldrig ordet rast på fritidstid.

Britta: Det är för att markera övergången mellan skola och fritids. I vanliga fall går ju barnen från en byggnad till en annan, men här är det ju samma. Det är liksom den där tiden som är ”rast”.

Jag: Hur länge varar den?

Louise: Jaa, tills dom kommer in, tills dom tröttnar och vill göra något inne istället.

(Noterar att man inte förefaller vara ute med barnen under denna period). (Obs, Nyatorp)

Dessa raster blir därmed en hybrid mellan skolans raster och fritidshemmets utevistelse. Som skolans raster är de påbjudna, gäller samtliga barn, har i huvudsak bestämd tidsmässig förläggning, innebär ingen aktiv involvering från de vuxnas sida. Samtidigt finns dessa raster inte med på vaktscemat som skolans övriga raster och eftermiddagsrasten avslutas individuellt, på barnens initiativ, när ”dom tröttnar och vill göra något inne istället”.

Sammanfattande kommentar

Frågan om rasterna blir en arena för förhandlingar mellan yrkesgrupperna om definitionen av ”vad en rast är”, eller kanske mera specifikt, hur respektive yrkesgrupp definierar innebörden i den arbetsuppgift som knyts till rasten. För lärarna är definitionen relativt entydig: Att vara rastvakt är en nödvändig, men inte särskilt attraktiv arbetsuppgift som i huvudsak saknar pedagogisk innebörd eftersom det är en icke-strukturerad, icke-planerad verksamhet som inte direkt har bärighet för barns lärande (-även om den har det indirekt, eftersom barnens allmänna välbefinnande, inklusive t ex goda kamratrelationer, påverkar även situationen i klassrummet). ”Att vakta”, den vanligen använda beteckningen, är betecknande som en sammanfattning av lärarnas syn. För fritidspedagogerna strider lärarnas definition mot det sätt de tidigare betraktat utevistelsen i fritidshemsmiljön och man värjer sig också mot lärarnas syn, både av pedagogiska skäl (t ex ”barn behöver träning i självständighet”) och för att man misstänker en övervältring av en icke attraktiv arbetsuppgift.

Förhandlingarna om rasterna och de vuxnas roll därvidlag berör i stor utsträckning, med Balls (1987) terminologi, både personliga och ideolo-

giska intressen, såväl som de som rör självbilden och yrkesidentiteten. För lärarna gäller det de personliga intressena av att värna om den enda tillgängliga tid som finns under skoldagen för en rad för undervisningen viktiga sysslor och för ett likaledes legitimt behov av avslappning. Samtidigt finns vissa ideologiska inslag och sådana som rör yrkesidentiteten: den egentliga undervisningstiden är den högst värderade delen, det synliga uttrycket för yrkeskompetensen, medan övriga arbetsuppgifter ofta ses som ”kringsysslor” av lägre dignitet, eller, som Lortie (1975) betecknar det, ”distractive organizational duties”. Fritidspedagogerna å sin sida hävdar sin definition av pedagogisk verksamhet samtidigt som de försvarar sig mot vad man uppfattar som skolans försök att pådyvla dem en lågstatusuppgift. I grunden ligger därmed de två yrkesgruppernas tolkning av innebörden i den pedagogiska uppgiften som, som vi tidigare sett, för lärarnas del knyts till verksamhetens art, innehåll och grad av struktur och för fritidspedagogerna till graden av medvetenhet i handlandet, oberoende av art, innehåll och struktur.

Måltider

Ett annat kritiskt område på Nyatorp var under de första veckorna skolmåltiden. Under dessa veckor kunde man inte äta i den ordinarie matsalen eftersom borden till denna ännu inte var levererade, vilket betydde att man åt i klassrummet. För fritidspedagogerna var det i sig ingen stor sak – normalt sett äter man mellanmål i detta rum varje eftermiddag efter skolan och fritidspedagoger deltar ständigt i praktiska sysslor runt måltider. För lärarna däremot var det ett intrång i den vanliga rutinen och ett tillägg av sysslor som de normalt inte har, sysslor som inkräktar på tid som de avsatt för andra pressande och, som de ser det, för deras del mer relevanta uppgifter. Fritidspedagogerna i sin tur tolkade deras ibland halvhjärtade deltagande i arbetet runt måltiden som en form av ”smitning”, ett sätt att vältra över på dem det arbete som de misstänkte lärarna såg som ”oviktigt” och ”inte fint nog”, precis som när det gällde rasterna.

Maten. Eventuellt finns det en viss konflikt här, under ytan. Erika [lä] är uppenbart irriterad över att man äter i klassrummet, tycker att det blir stökigt, vilket det också ofta blir. Säger i en sidokommentar till mig: Mina kollegor [lärarna på

Gamletorp] säger att det liknar rena rama lekstugan och att det är helt tokigt att jag ska vara bambatant⁵⁰

Hon tar inte heller någon större del i framplockning och mycket lite i avplockning av maten. Efter maten väntar föräldrasamtal, liksom övriga dagar denna vecka. Hon försöker förbereda sig, ordnar sina papper, medan Britta [fp] och senare även Karin [elevass.] sysslar med maten.

Erika: Så här stressad har jag aldrig varit i hela mitt liv.

Hon försvinner till sitt samtal, Louise [fp] kommer in från PA-rummet med matvagnen, säger: Man tycker ju att alla borde hjälpa till, vi får ju ta fatt på allt som rör skolan och då borde man hjälpas åt med det här också. (Obs, Nyatorp)

När borden till matsalen så småningom levererades och måltiden flyttades till den avsedda lokalen försvann också det tydligaste irritationsmomentet, men bland fritidspedagogerna diskuterades även framöver vad man ansåg vara en obalans i samarbetet – att fritidspedagogerna deltog i skolarbetet men inte lärarna i fritidshemmets arbete. För lärarna var snarare utgångspunkten att samarbetet rörde enbart skoltiden – tiden därutöver var nu som tidigare avsatt för planering och uppföljning av skolarbetet, ett antagande som grundades på att antalet undervisningstimmar var lika många för läraren oavsett om samarbete förekom eller ej.

Också på Hagmarksskolan var skolmåltiden en del i den tidiga gränsdragningen mellan yrkessfärerna, även om den här inte var en fråga om lokaler. När det gällde skolmåltiden hade fritidspedagogerna en ambivalent inställning. Å ena sidan menade de att det var bra att äta tillsammans med barnen som ett tillfälle att lära känna särskilt de barn som inte var inskrivna på fritidshemmet i lite friare former, kunna prata med dem utanför de schemalagda tillfällena, å andra sidan utgjorde de skilda fackliga avtalen ett hinder – lärare som åt med barnen åt gratis, medan fritidspedagogerna fick betala halva det ordinarie priset, vilket upplevdes som en stor orättvisa, särskilt om de blev ensamma med barnen:

På fritidshemmet: Åsa [fp] kommer in, upprörd: Nu har jag sagt till Kerstin [lä] att jag inte äter i morgon. Det var rena kalabaliken idag och jag vägrar att betala för att kasta i mig maten. När jag kom till bamba med Kerstin och barnen så sa hon: Så bra att du är med, då kan jag gå hem – och så gick hon. Och där stod jag. Så nu vägrar jag. Ebba [lä] och skolvärdinnan är alltid där, men det räcker inte,

⁵⁰ Dialektalt uttryck: Bamba = skolmåltid. Används också som beteckning på den lokal där måltiden äts.

det är jättestökigt. Jag sa till Kerstin att i morgon äter inte jag med barnen, bara så att du vet det. Jaha, sa hon, då får väl jag göra det då.

Eva [fp]: Så gjorde Yvonne [lä] också första dagen, hon gick hem på lunchen när jag var med barnen. Men jag sa ifrån att det är jag inte med på i fortsättningen. (Både Eva och Åsa ganska upprörda). Inger [fp] kommer in, reagerar också häftigt, talar om utnyttjande. (Obs, Hagmark)

Ur lärarens synpunkt var beteendet rimligt – normalt sett var det bara en vuxen per klass som åt med barnen eller hade, som man ibland uttryckte det, måltidsvakt – och ville fritidspedagogen äta var hon själv överflödig, medan fritidspedagogen tolkade det som ”utnyttjande”.

Sammanfattande kommentar

När det gäller måltiderna finns tydliga tecken på att förhandlingarna gäller den yrkesmässiga självbilden. För läraren Erika betyder måltiden i klassrummet att hon påläggs uppgifter som inte ingår i hennes bild av vad hennes yrke innefattar – hon vill inte vara ”bambatant”. För fritidspedagogerna är dessa praktiska sysslor en normal ingrediens i det dagliga arbetet – men innebörden i dem utmanas och nedvärderas i deras ögon av Erikas inställning som säger dem att dessa sysslor är ”icke-önskvärda”. Samma sak händer i princip på Hagmark. Att äta med barnen är för fritidspedagogerna i fritidshemsmiljön en normal och till och med högt värderad *pedagogisk* uppgift – det är t ex då mycket av de viktiga samtalen med barnen sker. I skolsituationen avlägsnas denna pedagogiska innebörd på grund av stress, buller, färre vuxna och fler barn, samtidigt som man anar lärarnas annorlunda tolkning av måltidens innebörd i deras benägenhet att avhända sig den till fritidspedagogerna. Till detta kommer den nedvärdering fritidspedagogerna läser in i att det för lärarna är en *betald* arbetsuppgift (gratis måltid) medan det för dem själva är något de får betala för.

Det bör dock sägas här att inställningen till den egna rollen vid måltiden varierar bland lärarna, från synen på ”måltidsvakt” som en mindre önskvärd plikt, till måltiden som ett bra tillfälle att lära känna och umgås med barnen. De yttre omständigheterna varierar också. På Gamletorp lägger man stor vikt vid en lugn och avspänd måltid och en hemlik miljö, vilket också är möjligt eftersom skolan är liten. Skolstorleken, traditionen från Gamletorp i kombination med influenser från dag- och fritidshemsmiljön

gör att måltiden på Nyatorp skiljer sig från Hagmark – där Hagmark har en stor matsal, långbord, mat i kantiner, en vuxen per klass och hundratal barn som äter samtidigt, har Nyatorp betydligt färre barn, en vuxen och upp till högst sex barn vid varje bord, mat i karotter på varje bord och en betydligt lugnare atmosfär.

Lokaler

Skärningspunkten eller om man så vill, kollisionen, mellan de två yrkeskultursystemen på detta område blir i vissa avseenden mer påtaglig i den lokalintegrerade verksamheten på Nyatorp än på Hagmarksskolan där vardera verksamheten har sina egna lokalmässiga ”revir”. Framför allt är det det kombinerade klassrummet/matrummet för klass 1/fritids-hemmet Solen på Nyatorp som speglar detta. Under de första veckorna efter inflyttningen diskuteras mycket och ofta för vem och för vad rummet skulle inredas: Hur ska rummet fylla de skilda funktionerna före, under och efter skoltid? Hur ska ett rum kunna vara en effektiv arbetsplats mellan åtta och ett, men samtidigt vara ett ombonat och hemligt rum för måltider, lek och andra friare aktiviteter före och efter dessa klockslag? I slutänden kom skolinriktningen att i flera avseenden dominera rummet. Den fasta inredningen med spis, diskbänk, köksskåp med porslin, kaffebryggare såväl som de mönstrade färgglada gardinerna och möbleringen som i huvudsak består av bord (inte individuella bänkar) för tanken till fritidshemsmiljön. Borden är dock grupperade i mindre grupper, med plats för två till fyra barn i varje grupp, inte som långbord eller större grupper, vilket annars är vanligt på fritidshem. Öppna hyllor och avlastningsbord innehåller i huvudsak endast skolmaterial och på väggarna finns i princip enbart sådant som av barnens arbeten som tillkommit på skoltid.

Fritidspedagogerna lämnar så småningom allt mer av avgörandet vad det gäller inredningen till läraren:

De nya borden har kommit i klassrummet och barnen känner inte riktigt igen sig, vet inte var de ska sitta.

Susanne [lä]: Idag får ni sitta var ni vill så får fröken Erika bestämma i morgon var ni ska ha era platser.

Britta [fp]: Vi vet inte om borden ska stå så här, det är vad jag och Louise [fp] tyckte, men vi får se vad fröken Erika tycker. Hon måste ju också få vara med och bestämma.

Ett barn till Britta: Men du tycker att dom ska stå såhär?

Britta: Ja det tycker jag. (Fick det bestämda intrycket att Britta och Louise ansåg att det är Erika som har sista ordet i detta. Det gäller även bamba, också där har borden kommit, men man avstod från att börja äta där eftersom det var Erikas lediga dag och man först ville diskutera rutiner, regler och placering med Erika). (Obs, Nyatorp)

Läraren Erika noterar också med tillfredsställelse att rummet efter hand blivit allt mer som ett ”vanligt” klassrum:

Erika berättar i personalrummet att hon haft förälder på besök, säger att han var nöjd, tyckte det såg ut som ett klassrum nu, sa att han hade varit rädd till en början att det skulle bli en lekstuga, men nu såg han att det var riktig skola. (Obs, Nyatorp)

Också korridoren utanför klassrummet/matrummet ”tillhör” i huvudsak skolan: Även här dominerar de skolanknutna arbetena på väggarna, schema och meddelanden som rörde skolan finns anslagna, (även om det också förekommer sådant som enbart rör fritidshemmet) och här ställer barnen upp i led för att komma in i klassrummet eller gå till maten. De tre övriga mindre rummen på avdelningen har däremot kommit att präglas av mera traditionell fritidshemsverksamhet: Ett målarrum med arbetsbänkar runt väggarna och framställda färger, kriter, papper etc, ett ”mysrum” med soffor, småbord och hyllor med böcker och byggleksaker och ett rum möblerat med långbord och skåp med spel och pussel. Det sistnämnda rummet kom till en början att kallas ”PA-rummet” eftersom huvuddelen av PA-lektionerna med fritidspedagogerna Britta och Louise ägde rum här den första tiden⁵¹ och detta gav rummet under denna tid en viss skolprägel, bl a genom att en griffeltavla på stativ ställdes upp vid ena kortänden av det långa bordet, den ände där också den vuxne hade sin fasta plats. Entrén, slutligen, har karaktär av fritidshem, med torkskåp, hyllor för fritidsbarnens extrakläder och låga sittbänkar, sådant som ofta saknas i vanliga skolentréer.

Man kan tolka detta som en form av ”reviruppdelning” mellan skola och fritidshem, de gemensamma lokalerna till trots. Ett tecken på detta fanns också i barnens sätt att använda lokalerna – efter skolans slut var det, åtminstone den första terminen, mycket ovanligt att barnen spontant sökte sig till klassrummet, utöver måltiden, trots att det var inte bara

⁵¹ Senare flyttades PA-verksamheten till en större lokal på en annan avdelning

tillåtet, men att de också aktivt uppmuntrades av fritidspedagogerna att använda det. Detta gällde inte enbart de barn som gick i skolan där, utan också de äldre fritidsbarn som hade sina klassrum på Gamletorp. De övriga rummen utnyttjades däremot flitigt. En annan indikation var de regler som gällde då barnen vid enstaka tillfällen under skoltid då det var mycket dåligt väder fick tillåtelse att vara inne på rasten: regeln sa att de fick vara i alla rum utom klassrummet – med motiveringen att man inte skulle leka i klassrummet under skoldagen.

På Hagmarksskolan blev de lokalmässiga ”reviren” klart avgränsade – vardera verksamheten har sina helt egna lokaler. Den enda gemensamma ytan är ett litet rum mellan de två dörrar som skiljer byggnadens två halvor åt. Detta ”ingenmansland” var egentligen inte inrett alls, innehöll endast ett materialskåp och ett bord, men användes av lärarna under dagtid som bygg- och grupprum och av fritidspedagogerna på fritidstid som lektrum för små grupper av barn som ville ”leka ifred”. Däremot korsade man aldrig gränsen – lärarna använde sig inte av fritidshemmets lokaler på skoltid, även om de ibland stod tomma, klassrummen användes inte av fritidspedagogerna på eftermiddagstid.

Skillnaderna blir i det avseendet tydligare, särskilt med tanke på att fritidshemmets lokaler är planmässigt sett identiska med de två vanliga klassrum som finns i byggnaden. Trots den gemensamma planlösningen ger fritidshemmen ett klart annorlunda intryck som flera av lärarna kommenterar och finner tilltalande:

Där upplever jag en otrolig skillnad, att där, där får dom det verkligen... dom gör det så mysigt dom kan och barnen ska få koppla av, stämningsfullt, med mycket tända ljus, bland annat. Och jag tycker det är otroligt i och med att jag tycker att dom här lokalerna är inte dom allra bästa. Men jag har inte sett så många fritidshem... men att få denna hemstämningen, hemmiljön, som man har känt när man tittar in där när dom åt mellanmål, eller... Det var en skön stämning vid bordet och det var ändå ganska många barn som satt och åt. (Intervju Kerstin)

Det förekom inga tydliga konflikter eller ens diskussioner runt lokalerna och deras utformning mellan yrkesgrupperna – vardera gruppen ”tog hand om sitt”. Frågan var dock inte heller på Hagmarksskolan helt utan laddningar. Åtminstone två indikationer finns i den riktningen. För lärarnas del handlade det om att man i och med öppnandet av fritidshemmen ansåg sig ”berövade” lokaler som man tyckte sig ha nytta av för egen del.

Denna diskussion ägde framför allt rum *innan* fritidspedagogerna var på plats och verksamheten startat och jag fick det berättat för mig i efterhand. Det förekom dock även under det första verksamhetsåret antydningar från några av lärarna att man på en del håll fortfarande i viss mån grämde sig över de "förlorade" lokalerna, även om det endast undantagsvis riktades direkt till fritidspedagogerna. För fritidspedagogerna handlade det, medvetet eller ej, om att på ett tydligt sätt omforma tidigare skoloraker till fritidshem, för att därmed också markera verksamhetens annorlunda karaktär. Mycket tid och möda lades ner på inredningen och "att komma i ordning" under de första veckorna. Detta försakade rektor att vid ett tillfälle ta upp med fritidspedagogerna att det kommit signaler från några föräldrar om en oro för att så mycket tid gick åt till lokalerna att man inte fullt ut hann med barngruppen. Fritidspedagogerna försvarade sig med att man försökte göra barnen delaktiga i uppbyggnaden av fritidshemmet genom att låta dem delta i inredningsarbetet. Ett sådant exempel var att varje barn själv fick montera och sätta på plats den hurtslåda de skulle ha för personliga tillhörigheter.

Sammanfattande kommentar

De förhandlingar som sker på detta område mynnar i stort sett på båda skolorna ut i skapandet och upprätthållandet av separata revir för vardera yrkesgruppen. Fritidspedagogerna underordnar sig i stor utsträckning vad man ser som skolans legitima behov av en viss typ av miljö för skolarbetet. På Nyatorp leder denna underordning till att fritidspedagogerna utan större strid "överlåter" matrummet/klassrummet till läraren, trots att detta är lokalernas största rum och också det rum som i mer traditionell fritidshemsverksamhet brukar fungera som avdelningens "hjärta", varifrån övriga verksamheter utgår. Ett av fritidshemmets rum arrangeras dessutom under skoltid på ett "skolliknande" sätt för PA-verksamheten. Inte heller på Hagmark gör fritidspedagogerna några försök att på eftermiddagstid få tillträde till de stora och vid den här tiden tomma lokaler – klassrummen – som finns i byggnaden, detta trots att man ofta beklagar att man inte, som i ett mer traditionellt utformat fritidshem, har tillgång till flera olika lokaler för olika verksamheter i mindre grupper. Lärarna å sin sida gör inte heller några "intrång" på fritidshemmet. På Nyatorp såg jag under det första året mycket sällan lärarna använda andra rum än klassrummet under skoldagen, förutom att man ibland begagnade ett av

smårummen som grupperum t ex för specialundervisning. Det mesta förgick dock i klassrummet, detta trots att man såg klassrummet som på tok för litet, särskilt som antalet barn i klassen ökade kraftigt under pågående läsår på grund av inflyttningen i området. T ex målade man i klassrummet, trots att det fanns ett särskilt inrett målarrum, men detta användes enbart på fritidshemstid. Däremot hände det att lärarna ibland begagnade sig av en lokal som kanske kan ses som mera "neutral" mark, matsalen (för skolmåltiderna), där det förekom att man hade samling och vissa rörelselekar.

Med tiden, efter de första terminerna, påbörjades vissa "gränsöverskridanden". På Hagmark förlades t ex några föräldramöten till fritidshemmets lokaler, på Nyatorp hade man i den nya etta som startades under studiens tredje termin en mer varierad användning av de gemensamma lokalerna, även om man även här kunde se en reviruppdelning. Eventuellt kan man i detta läsa in en viss omtolkning av "mitt och ditt" i lokalthänseende och en rörelse mot att se sina, med Balls (1987) term, "vested interests" som gemensamma, snarare än yrkesseparata.

Fritidspedagogen i skolan

Ett tydligt möte mellan systemen, om än ett möte av något annorlunda karaktär, finns i det gränsöverskridande som fritidspedagogen gör då hon som person går in i skolverksamheten. Fritidspedagogen byter härvidlag "kulturell miljö", från fritidshem till klassrum och går från lagarbete med personer i den egna yrkesgruppen till lagarbete med personer ur en annan yrkesgrupp med i vissa avseenden andra utgångspunkter för arbetet eller till, i många fall, ensamarbete. Att det finns en skillnad mellan verksamheten i skolan och den på fritidshemmet är samtliga fritidspedagoger överens om, medan det finns klara skillnader i uppfattningarna om *vari* denna skillnad består. Skillnaderna i uppfattningar förefaller att ha samband med framför allt två faktorer: för det första omfattningen och graden av formell strukturering (schemaläggning) av fritidspedagogernas deltagande i skolan och för det andra, deras individuella tidigare erfarenheter av samverkan, särskilt inom samlad skoldag. Dessa skilda uppfattningar speglas också i fritidspedagogernas förhållningssätt i verksamheten.

Totalt sett finns därför en skillnad mellan skolorna – Nyatorp/Gamletorp har en mer omfattande, tidsmässigt och formellt detaljreglerad samverkan i och med den samlade skoldagen, medan Hagmark har en mindre formell, mindre omfattande och från klass till klass mer individuellt utformad samverkan (och det fristående fritidshemmet ännu ingen alls).

Fritidspedagogerna på Nyatorp/Gamletorp ansluter sig i hög grad till det man uppfattar som en lärarroll i PA-verksamheten. Man övertar många av de yttre formerna från skolan och lämnar därmed i stor utsträckning fritidshemssfären och dess förhållningsätt. Britta använder i sin beskrivning många av lärarnas termer och uttryckssätt; hon talar om lektioner, ”kraven”, ”att hinna gå igenom”, att jobba etc.

B: Ja, det är ju så, att eftersom mycket av PA-tiden går åt till att ha lektion om man säger så, så kan man ju mera, kanske med ett och ett barn eller några stycken barn när man har fritidstid, för då har man inte samma krav på sig att man ska ha hunnit gå igenom det här och ha hunnit jobba, utan då...Vi har lagt upp tiden på fritids ganska mycket på att det ska finnas saker att göra, men man ska också kunna slappa och ta det lugnt. Och då blir det ju ofta att man sitter och pratar mer med barnen på tu man hand än man gör under skoltiden.[...]

B: Jag tror, att mycket bottnar i det att man har kraven att man ska kunna... eller önskemål och målet att vi ska... man har mycket mer uppstrukturerad verksamhet [i PA] och det gör det att man får vara mer ... att man får liksom jobba på ett annat sätt, tycker jag. Eftersom fritidstiden är en typ av avkoppling, så förhåller man ju sig till den tiden på ett annat sätt, tycker jag.

I: Ställer du olika krav på barnen, t ex, kräver du olika saker av dom?

B: Ja, det gör man ju, automatiskt, och det är mycket på grund av praktiska skäl också. För jag menar, sitter man och ska ha PA, så får man vara tyst, eller tystare i alla fall än när man sitter runt ett bord och har en annan verksamhet. Det är ju lite praktiskt också då, att man är olika antal många och man har olika saker att göra och så där. Men det lär sig barnen väldigt fort också, dom vet vilka regler som gäller på fritids och i skola, det snappar dom ju upp ganska snabbt. (Intervju, Britta)

Under den första tiden är hennes och kollegan Louises ”PA-lektioner” strikt strukturerade och ligger mycket nära skolans både till yttre form och innehåll:

Med på Louises PA – pass (40 min eftersom det är inskolningsschema). Louise läser Mimmi. De 12 barnen placerade runt bordet, varannan pojke, varannan flicka, ungefärligen. Relativt strikt, barnen uppmanas inledningsvis att vara tysta, lyssna, räcka upp handen, sitta ordentligt. Läsningen i stort sett utan kommentarer eller samtal. Instruktioner, barnen skall göra egen bok, får veta hur de ska vika papper, hur de ska lägga det på bordet framför sig, får sedan i uppgift att rita

sommarminne. De får också veta att de ska sy ihop boken senare och göra marmorert omslag. Ingen större entusiasm inför uppgiften, särskilt bland pojkarna. (Kan bero på att man ritat sommarminne på tisdagen i klassrummet). Ingen handuppräkring förekommer, frågor och svar från barnen accepteras av Louise utan kommentarer. (Obs, Nyatorp)

Louise markerar vad hon uppfattar vara skolans form, att ha fasta platser, gemensam verksamhet där alla gör lika, tystnad, uppmaning att lyssna, sitta riktigt och räcka upp handen. Barnen sitter runt ett långbord, själv har hon platsen vid bordets ena kortände, intill en skrivtavla på ett stativ. Hon är här mycket långt från det förhållningssätt vi ser hos fritidspedagoger på fritidshemmet – samtidigt som den ”frökenroll” hon tar på sig är en imitation av yttre drag, en slags schablonbild, snarare än en verklig lärarroll. Den yttre ordning som råder i klassrummet har för läraren en inre motsvarighet i den funktion att understödja lärandet som för henne motiverar ordningen. För fritidspedagogen saknas dessa för läraren självklara motiv. Ett exempel: Louise uppmanar barnen att räcka upp handen, men gör inga synliga tecken på att upprätthålla denna regel och barnen följer den inte heller. För läraren har handuppräckningen som tidigare beskrivits en rad funktioner – för fritidspedagogen har den i denna situation i huvudsak en enda: att markera att nu är det skola, inte fritids. Denna funktion är inte i sig tillräcklig för att hon ska genomdriva sin ursprungliga instruktion till barnen utan i praktiken handlar hon därför, förmodligen omedvetet, i enlighet med sitt förhållningssätt som fritidspedagog och gör då bedömningen att samtalet fungerar utan handuppräkring.

Grunden till detta handlingsätt kan tänkas ligga i att fritidspedagogen på sätt och vis är något av en ”fisk på torra land” i skolmiljön. Hennes eget sätt att arbeta fungerar inte utan vidare inom skolans ramar – vi kan jämföra det med Hagmarks fritidspedagoger som övertog lärarnas ”modell” för rastvakter – och samtidigt har hon inte tillgång till de motiv och det tänkande som styr lärarnas handlande och övertar därmed enbart det yttre handlingsmönstret. Man kan inte heller bortse från det faktum att skolans starkare samhällseliga tyngd, högre status och tydligare målinriktning får fritidspedagogerna att mer eller mindre medvetet drivas av en ambition att visa att de också kan klara att ”undervisa” och inte ”bara leka”. Läraren Erikas kommentarer speglar detta:

I klassrummet, strax före sista lektionen.

Erika: Barnen är så trötta vid den här tiden så jag har OÄ nu, det är ingen idé att hålla på med svenskan. [...]

Erika: Jag har sagt till dom [fritidspedagogerna] att dom måste ha mera fri lek och inte så mycket verksamhet. Jag märker ju själv att jag får blanda upp det med lek och skojande och ramsor, men det gör ju inte dom nåt mycket. Dom är väldigt ambitiösa och duktiga, men barnen klarar inte av det riktigt. (Obs, Nyatorp)

Efter de första månaderna börjar dock fritidspedagogerna sinsemellan diskutera införandet av vissa friare aktiviteter, t ex en utevistelse under en del pass. Helena, rektor, tar också upp frågan på ett personalmöte:

Helena: Ta inte det här som kritik eller på fel sätt, men jag blir lite orolig när jag ser PA-rummet med tavlan i ena änden och alla barn som sitter på sina platser runt bordet och gör samma saker som i skolan fast lite mer praktiskt.

Lotta [fp]: Det är bra du säger det, det blir lätt så att man glömmer bort vad man egentligen har lärt sig på utbildningen.

Britta [fp]: Det var nog så att i början var vi så noga med att markera att PA var skola och inte fritids, för att barnen skulle veta vad som var vad, men sen har det blivit ett mönster, så är det nog. (Obs, Nyatorp)

En observation från en PA-lektion något längre fram på hösten visar en förändrad bild:

Går in på PA – gula gruppen, men Britta [fp] har den, Louise [fp] sjuk.

8.20 Barnen sätter sig runt bordet, Britta småpratar med dem, frågar om de sovit gott, vad de ätit till frukost. Barnen berättar vad de ätit. En som säger sig ha ätit potatisbullar föranleder Britta att berätta att hon lagat potatisbullar till sina barn igår.

Britta tar fram korg med löv i tyg. På väggen sitter en stor textiltavla som är under arbete, ett hösträd. Barnen har tidigare klippt ut löv i tyg, ett antal är redan påklistrade på stammen, de väljer nu ytterligare två var som de klistrar på trädet. [...] Under lövklistringen tillåter Britta rätt mycket prat och rörelse, ingriper bara när konflikt hotar. [...]

8.45. Färdiga för läsning – fortfarande Mimmis bok. Barnen sitter runt bordet. Britta frågar pojken A vad det var de läste om igår. Städerskan kommer in, ber att få nyckeln till förrådet. Britta letar i fickorna, går sen ut för att ta fram den. Barnen småpratar, men sitter kvar. Barnen frågar pojken A om han kommer ihåg – det gör han inte. Flickan B som sitter bredvid honom erbjuder sig att viska det till honom, accepteras.

Britta kommer tillbaka: Har du kommit på det A?

A: Ja jag minns att hon skulle åka till Norge.

Nää skriker flera barn, det var B som sa det till honom.

Britta: Så skönt att ha en kompis som kan hjälpa till. [...]

Fiskehistoria i boken föranleder pojken A att gå in på sitt favoritämne, fiske, berättar om fisketur. Britta låter honom berätta färdigt men säger till flickan C som också vill berätta något att hon ska spara det till senare. Britta går till spelskåp, låter barnen välja spel, fyra väljer Labyrint, skickas till målrummet, fyra tar Diamanten, två ett magnetspel. Pojken D vill spela färgspel med Britta (eventuellt är det Brittias förslag). De fyra med Diamanten har problem, vill ha hjälp.

Pojken A ropar: Fröken, fröken, kan du komma och hjälpa oss. Britta säger ja men kommer inte, spelar med pojken D. En flicka och en pojke kommer fram till Britta, frågar igen. Britta sätter flickan på sin plats för att hon ska spela med pojken D medan Britta instruerar. [...]

Britta förbereder för nästa pass, klipper papper, men följer samtidigt barnens spel, rycker in när det behövs, tittar till barnen som spelar labyrint i målrummet, kommenterar till mig att det är övning att räkna när man spelar Diamanten.

Jag frågar lite om förändringen av verksamheten.

Britta: Vi måste ha mer rörelse och mer av skapande ämnen och inte ha det så skollikt. Barn som inte har PA är ju lediga och kan göra vad de vill. De här får sitta stilla alldeles för mycket. Men man fastnar ju så lätt i det där att sitta runt bordet. Man blir ju liksom fröken – vi har inte tagit tillräckligt tillvara vår egen yrkesroll. (Obs, Nyatorp)

Man följer fortfarande skolans planering – den bild och formuppgift som görs anknyter till OÄ-innehållet där hösten just nu behandlas. Samtidigt har formerna mjukats upp och samtalet blivit mindre strikt inriktat på det planerade innehållet – samtal av mera personlig karaktär förekommer, t ex om frukosten, och utvecklingar accepteras, t ex fiskehistorien. Den gemensamma sammanhållna aktiviteten byts efter en stund mot aktiviteter i mindre grupper där barnen har ett visst inflytande i valet av gruppmedlemmar och också kan välja *vilket* spel de vill spela (däremot är det inte självklart att det hade accepterats om något barn sagt: Jag vill hellre gå ut, bygga med klossar, leka gömme etc). Britta betonar det pedagogiska innehållet i spelen – som räkneövning, träning av färger – kanske som ett motiv för att använda sig av dem under skoltid.

Lotta som under det första året arbetar med PA i åk 2 på Gamletorp förhåller sig friare till OÄ-planeringen i den klass hon arbetar med. Under året arbetar hon med flera längre egna teman som inte har direkt samband med det som görs i klassrummet:

12.20 går jag upp till Lotta som är i PA-lokalerna i samma hus som bamba fast på övervåningen. Halvklass, först läsning av kapitelbok, vi sitter i det innersta lilla mysrummet, barnen på madrasser och kuddar på golvet, Lotta på en låg pall. Glad och avspänd stämning även här, dock lite pratigare och ”friare” än i klassrummet.

Efter läsningen arbetar barnen med en tidigare påbörjad uppgift, att göra ett ”tv-program”. De arbetar 2-3 tillsammans, gör olika typer av program, nyheter, väder, reklam osv. Några grupper visar upp vad de gjort mot slutet av passet, t ex en väderleksprognos med en ritad karta och ett reklaminslag. Några har konstruerat en filmkamera av kartong som används vid uppspelningen. (Obs, Nyatorp)

Samtidigt menar även Lotta att arbetet i skolan ställer annorlunda krav än fritidshemsverksamheten på hennes förhållningssätt och hennes sätt att lägga upp arbetet. De krav hon säger sig känna kommer dels ur barnens förväntningar på att ”skolan”, om än på en PA-lektion, ska innehålla strukturerad verksamhet, dels de allmänna förväntningar hon anser finns på att hon inom skolans ram skall kunna visa upp konkreta resultat av verksamheten, ”presterar” något mera påtagligt. Hade det då varit möjligt och/eller önskvärt att bygga PA-verksamheten på barnens initiativ, som på fritids?

L: Jag tror kanske i och för sig att det hade gått, men att man ändå... man måste ju ändå ha idéer om... det går ju inte att komma helt oplanerad, utan man måste ha någon struktur på det.

I: Bara för att det är i skolan eller?

L: Bara för att det är under lektionstid.

I: Vem säger det?

L: Ja jag tror, jag har lite erfarenhet utav det också, jag tror att barnen efter en tid skulle komma och säga att: Vi gör aldrig något. Kan vi inte göra något? För jag har nog försökt det här lite... att dom får göra ganska så mycket fritt och då har dom sagt att när ska vi börja, när ska vi sätta igång?

I: Så det kommer via barnen då?

L: Ja jag tycker det. Men sen, jag känner att jag har krav på mig att jag ska ha presterat någonting...

I: Krav från...?

L: Ja, skolan, just det att... jag känner att, visst, det här passet kan vi leka, ok, idag, det kan vi göra. Men vi kan inte leka hela nästa pass också och just för att jag har svårt att kanske plocka in dom sen nästa vecka, för då vet jag då händer det mycket. Det är att hålla lite balans på det där, det tror jag att man måste göra. (Intervju, Lotta)

Hon beskriver sin roll på fritidshemmet som ”mera avslappnad” och säger samtidigt att hon på skoltid, särskilt på tidigare arbetsplatser där barngrupperna varit mera svårhanterliga än den hon har nu, känt sig tvingad av situationen att, som hon uttrycker det ”spela en roll som jag inte har varit så där speciellt förtjust i själv egentligen, mer styrande.” Louise pekar på

liknande skillnader i sitt förhållande till å ena sidan de inskrivna barnen på fritidshemmet, å andra sidan de barn hon möter i skolan:

L: Skolbarnen, det är under lite mer ordnade förhållanden, ja, det är ju lite mer skola, det *är* ju skola, fast jag inte har de här inlärningslektionerna, och jag har ju inte lektioner på det sättet, utan... Men även om vi inte ska ha lektioner eller vad man nu ska säga, så blir det ändå lektion över det hela, för vi har ju ändå såpass många barn som man ska nå fram till. Om vi ska jobba med lera, eller vad vi nu ska göra, så måste man ju berätta lite innan vad det är vi ska göra och hur vi ska gå tillväga och hur vi ska avsluta det hela. Och för att man ska göra det så måste man ju ha en samlad grupp och, ja, då blir man ju lite fröken där på nåt sätt... Så att jag tror att jag är lite mer fröken, jag har nog inte den här kompisbiten där då, den faller nog bort lite mer med skolbarnen. (Intervju, Louise)

Hon väljer att inta en hållning med något mera distans i skolan, att vara "fröken", och menar att detta är nödvändigt för att arbetet ska fungera och att detta förväntas av henne. "Kompisbiten" som faller bort står för det mera personliga förhållande till barnen på fritidshemmet som hon beskriver som "kompis-mamma-fröken":

L: Vad jag är för nåt? Ja, nånstans lite kompisfröken, är jag nog. Jag är inte mamma, för att dom berättar mer för mig än för mamma vissa gånger, såna saker som man egentligen kanske inte ska säga, eller göra eller så. Men ändå är jag den, lite grand, som bestämmer. Det vill jag vara också, för jag tycker att man ska ha riktlinjer och lite bestämmelser att gå efter, för annars flappar man ut. Så jag tror att det är nånstans lite så där: Mamma ibland, när man har gjort sig illa och kompis ibland när man vill berätta nåt som man egentligen kanske inte borde, ja, lite ord och lite sånger kanske, småsnuskiga eller så här lite småfula som man kanske inte ska sjunga om skolan eller som barnen tycker, att man inte ska göra då. Ja, jag tror det är nästan där, lite kompis-mamma-fröken kanske. (Intervju, Louise)

På Hagmark uppfattar de flesta fritidspedagogerna sin roll som klart skild från lärarrollen, även i skolsammanhang. Det finns visserligen en skillnad i struktur mellan arbetet i skolan och verksamheten på fritidshemmet, men denna skillnad ses framför allt som knuten till barngruppens storlek och den begränsade tiden, inte i främsta rummet till dess plats inom skoldagen och därav följande upplevda krav och förväntningar på konkreta resultat:

E: Jo jag tror dom ser skillnaden i vad vi gör för olika... skillnaden på fritidshemmets verksamhet... det som vi gör inne på fritidshemmet och verksamheten som görs inne i skolsalen. Jag tror det är där dom ser skillnaden. Dom ser sin fröken i skolan som sin *Fröken*, så att säga. Och att fritidshemmet då är ett avbrott i skolan

som inte är riktigt samma... ligger på samma undervisningsnivå, utan att det är skilt. Jag tror att ungarna ser det den vägen.

I: Är du olika när du arbetar med skolan och när du jobbar på fritidshemmet, eller är du likadan?

E: Jag är nog i stort sett likadan. Det enda är att jag får ju... jag känner ju att jag är lite lite mer auktoritär när jag jobbar med skolan på fritidshemmet än vad jag är när jag har fritidsverksamheten på eftermiddagen. Och det känner jag att jag är tvungen att vara. Bara för att det är en mycket mycket större barngrupp och man har ett arbete som man ska göra och slutföra under den tiden som barnen är inne, så måste jag ju vara det för att kunna få barnen att arbeta under den tiden. (Intervju, Eva)

Samtidigt betonar Eva att denna mer "auktoriära" roll har hon själv valt, hon intar av praktiska skäl en tydligare ledarroll för att, med hennes ord "det ska bli något av det", på samma sätt som hon kan göra detta i vissa situationer och i vissa mer organiserade aktiviteter på fritidshemmet. Rollen som sådan beskriver hon inte som en "lärarroll" utan understryker snarare att hon har en roll skild från lärarens, att barnen ser tydlig skillnad och att hon själv är densamma både inom skolverksamheten och på fritidshemmet. Också Inger tillbakavisar att hon skulle inta olika roller, hon är densamma:

In: Ja för annars så föreställer jag ju mig, jag är ju inte... då är jag ju två olika typer och det klarar jag ju inte av att vara. Sen kan man ju också vara två olika typer, men inte... där, för det ska dom ju känna då att man... jag vill ju ge samma... Om vi sitter här och målar masker med låt oss säga X och Y så vill jag ju ge dem lika mycket här som jag ger skolbarnen i klassen. (Intervju, Inger)

Åsa framhåller skillnaderna i verksamheter mellan läraren och fritidspedagogen som betydelsefulla för hur barnen uppfattar de vuxnas roller och för vilken roll hon själv har i skolan. Liksom Eva hänvisar hon till tidspressen som för med sig starkare styrning, men trots denna är hennes ideal uppenbarligen att bibehålla så mycket som möjligt av den typ av relation hon har till barnen på fritidshemmet även i skolan:

Å: Egentligen så har jag ju inte olika roller, jag tycker att jag... Det är ju klart om jag går in i klassen om dom sitter och räknar och skriver... Men det är ju mer praktiska saker vi gör, det är ju skapande och vi leker. Och jag tycker att dom skall känna att nu är det kul att gå till fritids. Och det känner jag ju när jag är ute: "Åh, får vi inte komma till fritids snart, det är så kul, du har så mycket idéer och lekar". Så jag tror det är bra att man har den här kombinationen då. [...] Ja vi ska ju ändå prestera nåt. Det är ju det, vi har begränsad tid och vi ska prestera nåt. Men jag tror ändå inte... jag tror men jag vet inte, att jag är ganska mig själv som jag är på eftermiddan också, att ha den här nära rollen till barnen... ja. Men sen,

visst att man känner den här tidspressen, att man kanske känner sig lite mer tjugig ändå och vill att... nu har vi den här tiden på oss att göra färdigt det här. Men ändå så... nej jag tror att jag försöker ha samma roll.

I: En del säger så här att dom känner sig mer som lärare när dom är...

Å: Nej det gör jag absolut inte... Nej det gör jag inte, inte det vi jobbar med just nu... nej, nää. (Intervju, Åsa)

Lisa från det fristående fritidshemmet som ännu inte startat samverkan föreställer sig att rollen som fritidspedagog går att "ta med sig" oförändrad in i skolan:

I: Det som du beskrev förut som fritidspedagog, kan man vara det i skolan också?

Lisa: Jag tycker nog det. Om jag skulle gå in och jobba i skolan så skulle jag vara densamma. För jag menar, dom barnen som jag träffar i skolan kanske jag inte har på fritidshemmet. Dom, jag kan ju göra nånting bra för dom med. Och eftersom jag tycker liksom att det sättet är bra så finns det ju ingen anledning att ändra på det. (Intervju, Lisa)

Två av fritidspedagogerna på Hagmark har en syn som mera liknar fritidspedagogerna på Nyatorp: Ann-Marie och Kristina som båda tidigare har arbetat med samlad skoldag. De skiljer båda mellan en fritidspedagogroll på fritidshemmet och en slags lärarroll i skolsamverkan. Kristina beskriver hur hon noggrant planerade och genomförde lektioner hon hade inom den samlade skoldagen, att hon ägnade tid åt att väcka intresse och skapa motivation för det som skulle göras, vilket hon såg som väsentligt för att hålla gruppen samlad runt den gemensamma uppgiften och säger om sin roll härvidlag att för att det skulle kunna fungera måste hon vara, med hennes egen formulering, "som en lärare i skolan". Ann-Marie använder orden "undervisning" och "undervisande" om sin roll under skoldagen och menar också att denna roll skiljer sig från hennes roll på fritidshemmet, i förhållande till barnen:

A-M: Det finns det ju, på nåt sätt, ett annat... klimat, nja, inte klimat, jag vet inte hur ska jag uttrycka det. Men jag menar, jag är mer då en undervisande med hela klassen när jag har dom tillsammans här. Kommer dom sen på eftermiddan så blir det ju inte den undervisande rollen... Jag kan ju ändå hålla på med samma sak, men där är det mer frivilligt, eller det är ju inte det här att jag *måste* ha hela gruppen, göra detta, utan det är då mer... kanske fritt. [...] Ja, man kan väl säga att barnen har ett annat sätt, kanske, att se på mig i den rollen jag har då. (Intervju, Ann-Marie)

Strukturen på och innehållet i fritidspedagogernas skolverksamhet på Hagmarkskolan är också i viss mån annorlunda än på Nyatorp/Gamle-

torp. De ovan citerade observationerna från Nyatorp visar en uppdelning av passet i flera moment, t ex Brittias PA-pass som består av högläsning, en skapande och en fritt vald aktivitet (spel) utan egentlig inbördes förbindelse. Man skulle kunna se det som en spegling, om än i miniformat, av skoldagens struktur där olika moment följer på varandra, som svenska, OÄ, matematik, gymnastik, etc. På Hagmark är det betydligt vanligare att fritidspedagogens verksamhet består av *en* sammanhängande aktivitet under hela passet, antingen det som för Åsa och Eva handlar om arbete inom ett längre fristående tema eller för Inger och Ann-Marie en aktivitet i anslutning till lärarnas OÄ-undervisning. En uppenbar förklaring till skillnaden är att PA-passen på Nyatorp/Gamletorp är betydligt fler och oftast också längre än motsvarigheten på Hagmarksskolan – man har helt enkelt mer tid att fylla. Men man kan också tänka sig att det förhållande att fritidspedagogerna på Hagmark inte i samma utsträckning ser sig som (med eller mot sin vilja) införda i en lärarroll gör att de förhåller sig friare gentemot skolans verksamhetsformer men också i högre grad inriktar verksamheten huvudsakligen på praktiska/skapande aktiviteter – vilket, som tidigare diskuterats är den kompletterande kompetens som lärarna antar att fritidspedagogerna har.

Fritidspedagogen ur barnens synvinkel

En ytterligare belysning av skillnaderna mellan skolorna finns i barnens syn på verksamheten tillsammans med fritidspedagogerna på respektive skola. I intervjuerna beskriver barnen vad de gör och lär tillsammans med fritidspedagogerna under skoltid, men också på fritidshemmet, om de är inskrivna där. Frågorna till barnen specificerar inte vilken verksamhet som avses utan utgår från enskilda personer på foton⁵² där barnen berättar som svar på frågan: Vad är det ni gör när ni träffas? och senare i intervjun: Vad är det du lär dig tillsammans med de här?

På Nyatorp framstår fritidspedagogernas verksamhet på skoltid som mycket central i barnens medvetande, men också relativt ”skollik”. Alla fem barnen har med ”skriva” och ”rita” i sina beskrivningar av vad man gör med fritidspedagoger. Övrigt som återkommer i beskrivningarna är

⁵² Se vidare kap 4 Metod; Det empiriska materialet; Barnintervjuer.

”lekstund”⁵³, ”läser bok”, ”spelar spel”, ”jobbar med klockan” och ”ritar månaderna”. Några påtagliga skillnader mellan inskrivna och icke inskrivna barn kan jag härvidlag inte urskilja. Endast ett av fritidsbarnen nämner en aktivitet som inte refererar till skoltid: äta frukost. På frågan om vad de lär sig av fritidspedagogerna refererar samtliga i första hand till sådant som ingår i PA-verksamheten: att skriva, om klockan, om månaderna, nya sånger. Två av de tre fritidsbarnen tillägger dock att de även lär sig något på fritidshemmet, t ex att väva, om naturen eller bra bords-skick.

De tretton barn på Hagmark som inte har fritidshemsplats berättar samtliga om de projekt man arbetar med tillsammans med fritidspedagogerna, rymden och planeterna i åk 2 och sagotemat i åk 1, att man sjunger och leker lekar och gör ”skojiga saker” och flera nämner också tidigare aktiviteter från höstterminen, som baka bröd, koka soppa och vara i skogen. Några av dem tillägger att fritidspedagogerna hjälper till i klassrummet vissa lektioner. Av fritidspedagoger lär man sig antingen faktakunskaper: om rymden och planeterna, om skogen, om kor, eller praktiska färdigheter som att baka bröd eller hur man gör en planet av papper maché. Några barn har svårt att identifiera vad de egentligen lär:

Ja vi brukar... vad vi lär oss då?... att hitta på roliga saker. Och så brukar vi... vad brukar vi mer? Jag kan inte komma på vad vi lär. (Flicka, åk 1)

De nio fritidsbarnen på Hagmark berättar däremot alla om aktiviteter före/efter skoltid, som spela pingis, baka, läsa sagor, bygga, leka, sy, åka på utflykt, prata, kramas, äta frukost och mellanmål. Tre av dem (alla i åk 1) säger utöver detta att man tillsammans med fritidspedagogen bygger en modell i papper maché, en sagofigur. Denna aktivitet är den enda skolaktivitet som barnen spontant nämner i samband med fritidspedagogerna. På min direkta fråga till de övriga om de inte gör något tillsammans med fritidspedagogen under själva skoldagen svarar fyra nekande och två att fritidspedagogerna hjälper till i klassrummet ibland. När det gäller vad man lär sig skiljer sig dessa barn från de övriga i det att de antingen säger

⁵³ Ett av barnen förklarar som svar på min fråga: ” ”Lekstund” har man i skolan, förstår du. På fritids leker man bara ändå”.

att de inte lär sig något särskilt från fritidspedagoger eller, vilket är det vanligaste, att man lär sig sociala färdigheter av olika slag:

Jaa... jag har lärt mig att... att alla får vara med när man spelar fotboll och handboll och tävlingar och det där ute. (Pojke, åk 1)

Jag lär mig nog att vara snäll och vänlig. Och inte bråka och så. För att det får man inte vara, man får inte springa inne och... man behöver inte vara så jättelugn, men man får ju inte springa och välta ner grejer och så, det gillar inte [fritidspedagogen]. (Flicka, åk 1)

Av [fritidspedagogerna] lär jag att man inte får sparkas och hysta sten och sånt. (Pojke, åk 1)

Endast ett barn från fritidshemmet refererar till skolaktiviteter i samband med lärande tillsammans med fritidspedagoger, en flicka som menar att hon lär sig något när man bygger modellen av sagofiguren. På min fråga vad hon lär sig då, svarar hon:

Att ha *tålmod*, att den blir fin snart. Från början så tyckte inte jag den var fin och så för den var inte riktigt klar, den var alldeles konstig. Men sen så tänkte jag att den kanske blir finare sen...

För att ytterligare belysa detta ur barnens synvinkel kan vi i intervjuernas avslutande ”sorteringsövning” – barnen får i uppdrag att efter eget huvud sortera fotografierna av de vuxna – se att de allra flesta barn oavsett skola använder personernas yrkesfunktion som sorteringsgrund. De vanligaste modellerna innebär att man delar fotona i två grupper, antingen med förklaringar som:

Dom träffar jag i klassrummet [egen klass- och speciallärare, fritidspedagoger] och dom träffar jag inte så ofta [samtliga övriga].

eller i andra fall:

Dom är klasslärare [den egna och övriga klasslärare] och dom är hjälplärare [speciallärare, resurslärare, fritidspedagoger].

De enda tydliga avvikelserna från dessa modeller kommer från å ena sidan åtta av de nio fritidsbarnen på Hagmark, å andra sida två av de tre fritidsbarnen på Nyatorp. Fritidsbarnen på Hagmark sorterar ut fritidspedagogerna i en egen grupp med förklaringar som:

Dom hör ihop för att dom jobbar på vårat fritids.

Ett av fritidsbarnen från Nyatorp använder också denna sorteringsprincip medan de två övriga intressant nog, använder sig, av helt andra kriterier och sorterar korten i par med utgångspunkt från *hur de vuxna ser ut eller är klädda, men oberoende av yrkesfunktion*:

Dom två hör ihop för dom är väldigt lika, i ansiktet menar jag. Och dom två har kort hår.

Det var svart på A's tröja och på B's. Och C har rött på sin tröja och det har D med.

Detta skulle kunna tas som en indikation på att de olika yrkesfunktionerna inte framstår lika tydligt och inte är en lika självklar grundval för sortering som de tycks vara för barnen på Hagmark. En anledning till detta kan vara de integrerade lokalerna på Nyatorp till skillnad från Hagmark där barnen huvudsakligen möter de olika yrkesföreträdarna i olika lokaler (klassrum/fritidshem). Ett annat skäl antyds i barnens beskrivningar av vad de gör och lär tillsammans med fritidspedagogerna – de beskriver fritidspedagogerna på nästan samma sätt som de beskriver lärarna (se vidare Hansen, 1994), vilket, som framgått tidigare, inte är fallet med fritidsbarnen från Hagmark, där skillnaderna är påtagliga.

Sammanfattande kommentar

Sammanfattningsvis kan vi se att fritidspedagogerna på de båda skolorna medvetet eller omedvetet valt olika strategier i sitt förhållande till arbetet inom skoldagen. Fritidspedagogerna på Nyatorp/Gamletorp har en roll som ligger nära (den uppfattade) lärarrollen och ett innehåll och en struktur som i flera avseenden speglar skolans, medan deras kollegor på Hagmark i allmänhet förhåller sig friare gentemot lärarrollen och innehållet i verksamheten är i högre grad komplementärt, med huvudsaklig inriktning på det praktisk/estetiska området. Trots de skilda strategierna är det dock inte självklart, sett ur barnens synvinkel, att de olika strategierna leder till olika resultat – även om verksamheterna uppfattas ha något olika innehåll, förefaller det främst vara de barn, fritidsbarnen på Hagmark, som finns på vad man skulle kunna kalla ”mera traditionellt fritidshem”, som uppfattar fritidspedagogens funktion som klart annorlunda än lärarens. För de övriga barnen blir fritidspedagogen ”en sorts lärare”, och

eventuellt kan man i förlängningen se en ytterligare sammansmältning, på gott och ont, i de två Nyatorpsbarnens val av yrkesneutrala kriterier.

Yrkesidentiteter och yrkeskulturer

I många avseenden kan vi konstatera att det i slutänden är lärarnas snarare än fritidspedagogernas definitioner av situationer och företeelser i samband med de beskrivna mötesplatserna som förefaller att dominera. De förändringar som sker går oftast i riktning mot att fritidspedagogerna antar ett lärarperspektiv, även om undantag finns. Samtidigt baseras detta ”lärarperspektiv” hos fritidspedagogerna i mångt och mycket på en relativt ytlig schablonbild av vad läraryrket innebär och det är snarare lärarens yttre beteende än hennes underliggande strategier som antas. På några områden finns tecken på att fritidspedagogerna tilldelar sina uppgifter i skolmiljön nya innebörder som skiljer sig från lärarens men närmar dem till de definitioner man har inom det egna yrket. Ett tydligt exempel är rasterna på Hagmark där fritidspedagogerna antar lärarnas handlings sätt (att cirkulera snarare än att delta i aktiviteter tillsammans med barnen) men i viss mån tilldelar detta en ny egen innebörd (att samtala med och lära känna barnen). Däremot finns få antydningar om att lärarna under den tid studien omfattar förändrar sitt handlande eller tänkande i riktning mot fritidspedagogernas.

I flera tidigare studier har liknande fenomen uppmärksammats. Läraryrkets högre status kombinerat med skolans mer etablerade ställning i det allmänna medvetandet förefaller att få fritidspedagogerna att i skolmiljön i många avseenden träda tillbaka i förhållande till lärarna. Lindén och Øie (1993) noterar i sin utvärdering av norska fritidshem⁵⁴ att fritidshemspersonalen där i stor utsträckning anpassar sig efter det man uppfattar vara skolans behov och också att man påverkas av skolans sätt att organisera strukturerad verksamhet. Också Haug (1992) konstaterar i sin studie av de norska försöken med 6-årsverksamhet att förskollärarna som arbetade i skolmiljö i stor utsträckning valde en betydligt mer ”skolliknande” strategi än dem av deras kollegor som arbetade med samma typ av verksamhet i daghemsmiljö. Det finns en klar risk för ”skolifiering” av fritidspedagogens verksamhet i skolmiljön anser Lindborg och Nilsson (1997).

⁵⁴ No ”skolefritidsordning”.

Gustafsson (1996) menar i sin studie av fritidspedagogens yrkesroll att lärarens tolkningsföreträdare inom den samlade skoldagen är uppenbart och att detta i sin tur leder till att lärarna har makten över innehållet och att skolans tradition därmed dominerar den gemensamma verksamheten – en slutsats som även Calander (1997a) drar. Flising (1995) finner också att fritidspedagoger ofta hamnar i en slags, ibland starkt schabloniserad, lärarroll men påpekar samtidigt att det faktum att i princip all samverkan sker under skoltid, inte fritidshemstid, har stor betydelse härvidlag. I Ullmans (1988) studie beskriver fritidspedagogutbildare fritidspedagogers förhållande till lärare både som ”kompletterande” och ”konkurrerande”. Mellan lärare och fritidspedagoger tycker man sig se tecken på en ofullgången yrkesmässig avgränsning av olika ansvarsområden såväl som starka ideologiska laddningar, påtagliga yrkeshierarkier och grundläggande oenigheter kring barns behov.

För fritidspedagogerna innebär underordningen under lärarkulturen objektivet sett ett hot mot den egna yrkesidentiteten. Det motsatsförhållande mellan å ena sidan pedagogisk verksamhet i klassrummet och å andra sidan icke-pedagogisk verksamhet utanför detsamma som ingår i lärarkulturen är främmande för fritidspedagogerna. Deras syn sammanfattas snarare i den beskrivning Larsson (1990) gör av förskollärare i det här avseendet:

Motsättningen står inte mellan omsorg och pedagogik, motsättningen står mellan barnpassning och det goda sociala systemet. (s 49)

Skolans och lärarnas syn på många företeelser innebär därmed en omvärdering och en degradering av sådant som inom fritidspedagogernas egen yrkeskultur varit högt värderade pedagogiska uppgifter, som utevistelse, måltider, fri lek etc.

Lärarkulturens dominerande ställning gentemot fritidspedagogkulturen har oftast diskuterats i termer av yrkesstatus och verksamheternas samhällsliga position. Ser vi istället till karaktäristika i de två yrkeskulturerna finns andra möjliga tolkningar. Om vi återvänder till bilden av skolan som arbetsplats och fritidshemmet som hem och betraktar dem och den verksamhet som äger rum där som manifesteringar av respektive yrkeskultur blir skillnaderna dem emellan i termer av struktur och styrning intressanta. Bernstein (1996) påpekar att även om det är vanligt att man i

kulturanalys ser skola och andra samhällseliga institutioner som avspeglar av den samhällseliga struktur och de samhällseliga maktförhållanden i vilka de verkar, uppmärksammas i mycket liten grad dessa institutioners interna struktur, strukturen i det han kallar "den pedagogiska diskursen", som möjliggör denna makt. För att förstå pedagogiska processer och hur dessa påverkar medvetande och kunskapsutveckling krävs därför också vad Bernstein kallar "an explication of the inner logic of pedagogic discourse and its practice" (s 18). Han utgår härvidlag från sina grundläggande begrepp "makt" och "kontroll". I detta specifika sammanhang avser "makt" förhållandet *mellan* olika grupperingar. Makt skapar, legitimerar och upprätthåller gränser mellan olika kategorier av grupper, som kön, klass, ras, mellan olika kategorier av diskurser, mellan olika kategorier av aktörer. "Kontroll" hänför sig i detta sammanhang till skapandet av legitima former av kommunikation *inom* en given kategori – dvs i det här fallet, i den pedagogiska praktiken. I denna analys använder han sig av två begrepp: ett för tolkning av makt och maktrelationer, ett för kontrollrelationer: Klassifikation och inramning (*framing*). Klassifikationsprincipen anger gränserna för diskursen, inramningen formerna för förverkligandet av denna diskurs, reglerna för produktionen av diskursen och de sociala relationer som följer ur den.

Både klassifikation och inramning kan vara stark eller svag. En stark klassifikation innebär här att gränserna mellan kategorierna är tydliga, vardera kategorin har en unik identitet och egna specialiserade regler och verksamhetsformer, medan den svaga har mer flytande gränser och lägre grad av specialisering och mindre av en unik identitet. Inramning i den pedagogiska praktiken handlar om vem som kontrollerar vad, i val av kommunikationsformer. Stark inramning innebär att ledaren har en uttalad kontroll över val av innehåll, tempo, ordningsföljd, kriterier för kunskap och den pedagogiska praktiken blir *synlig*. I en svag inramning har deltagarna/elevna mera av initiativ och kontroll (– men Bernstein understryker att denna kontroll ibland är enbart skenbar). Den pedagogiska praktiken blir här mer *osynlig*. Allmänt sett identifierar Bernstein två typer av pedagogiska modeller: kompetensmodellen (*competence model*) och prestationsmodellen (*performance model*). Den förra har svag inramning och syftar till en bred utveckling av den enskildes förmågor liksom en betoning av interpersonella förmågor. Den senare har en stark inramning och betonar

specifika och specialiserade kunskaper och förmågor. Den förra förbinder Bernstein främst med förskola och de lägre klasserna i skolan (primary school), den senare med högre utbildning (secondary school).

I det följande använder jag Bernsteins begrepp i en analys av lärares och fritidspedagogers pedagogiska diskurs och verksamhet. Här, liksom vid många andra tillfällen genom denna studie, vill jag betona att jämförelsen är relativ – dvs den är beroende av *vilka som jämförs*. Begreppen ”stark” och ”svag” används med andra ord inte i en absolut mening utan kan snarare sägas innebära ett kontinuum där de relativa positionerna avgör det inbördes förhållandet mellan grupperna.

(Lågstadie)lärare och fritidspedagoger är två distinkta yrkesgrupper med (ursprungligen) två olika verksamhetsområden, skola och fritidshem, separata utbildningar, historiskt sett olika uppdragsgivare och olika samhällsuppdrag i den utbildning och fostran av yngre barn som schematiserat kunde beskrivas som å ena sidan kunskapsmål för lärarna, omsorg och allmän utveckling för fritidspedagogerna. Formulerat i dessa termer kan klassifikationen uppfattas som stark. Det finns flera tecken på att aktörerna själva uppfattar tydliga gränser mellan yrkena och också i vissa fall markerar och betonar dessa tänkta gränser. Andra faktorer pekar i motsatt riktning. Samverkan har inneburit ett gemensamt ansvar för barnens hela dag – numera kodifierat i den nya läroplanen. Aktörernas beskrivningar av det egna yrket pekar inte i någon större omfattning ut helt unika kompetensområden utan visar istället många gemensamma drag mellan yrkena, arbetsuppgifterna och kunskapsområdena – eller med andra ord – klassifikationen är i dessa avseenden svag. Möjligen kan man se en historisk förändring i riktning mot en svagare klassifikation i takt med den ökade andelen gemensam verksamhet och rörelsen från separat till gemensam styrning och ledning av arbetet. Generellt sett, menar Bernstein, är svag klassifikation av förhållandet mellan grupper en förutsättning för samverkan och integration.

Jämför vi de två grupperna med avseende på inramning finns ett mönster i de skillnader vi kan urskilja. Läraren är en tydligare ledare av arbetet medan fritidspedagogen i större utsträckning följer barns initiativ. Också innehållet i verksamheten är i högre grad initierat och kontrollerat av läraren, medan fritidspedagogen i större mån överlåter detta till barnen.

Kriterier för vad som är kunskap och i vad mån eleven/barnet har tillägnat sig dessa kunskaper finns i större utsträckning på skolans område än på fritidshemmets. Skolans lokaler har en högre grad av inriktning på bestämda verksamheter – olika typer av verksamhet förläggs till olika lokaler, t ex studier i klassrummet, fysisk aktivitet i gymnastiksalen, slöjd i slöjdsalen, måltider i matbespisningen, lek på skolgården etc. Fritidshemmet har däremot en miljö som är tänkt att lätt kunna anpassas och användas för sinsemellan mycket olikartade verksamheter, som skapande, rörelse, samtal, avkoppling, måltider, lek och fysiska aktiviteter, dvs en låg grad av specialisering. Även när det gäller tidsanvändning har, som diskuterats i ett tidigare kapitel, skolan en striktare inramning än fritidshemmet. På de flesta områden kan vi alltså se en svagare inramning och en svagare ”intern klassifikation”⁵⁵ på fritidspedagogens område och en motsvarande starkare på lärarens. Som en följd av detta har lärarna en, som Bernstein uttrycker det, mera synlig pedagogisk praktik och fritidspedagogerna en mera osynlig. Ullman (1988) uttrycker dilemmat i den osynliga pedagogiska praktiken som:

Att *inte* kunna illustrera de tankeprocesser som är förbundna med avvägningar som görs i den praktiska verksamheten, *innebär* att dessa mer eller mindre kompetenta totalbedömningar förblir osynliga. För den utomstående betraktaren *syns* bara den isolerade handlingen, frikopplad från sitt tankemässiga sammanhang. (s 81, originalets kursiv)

Häri kan ligga en del av förklaringen till lärarkulturens dominans i de mikropolitiska förhandlingarna mellan lärare och fritidspedagoger: Ju mera ”synlig” pedagogik, desto lättare att hävda dess berättigande och omvänt. Den synliga pedagogiken kan också knytas till tydligare mål och mer verifierbara kunskaper. Vad barn kan tänkas lära (och pedagogen åstadkomma) är förhållandevis självklart om innehållet i verksamheten rör matematik eller bokstäver. Vad barn lär och vilken funktion pedagogen har är betydligt mindre uppenbart om barnet istället leker, äter, samtalar, bygger eller målar.

Ullman (1988) berör ytterligare en aspekt som är av betydelse för att tolka lärarkulturens dominans i förhållande till fritidspedagogkulturen.

⁵⁵ Detta är den term Bernstein använder för att beskriva arrangemang av utrymmen och lokaler och tingen i dem.

Ullman, liksom Gustafsson (1996), båda med hänvisning till Ve (1982), använder begreppet ansvarsrationalitet för att beskriva den rationalitet som styr fritidspedagogens handlande och innebär en inriktning på empati och inlevelse och identifikation i interaktionen med omgivningen. Motsatsen är en teknisk rationalitet som syftar till rationell produktion och bygger på ett mål-medeltänkande som betonar effektivitet och prestation. Enligt Gustafsson, även här med hänvisning till Ve, karakteriseras skolan i högre grad av denna typ av rationalitet⁵⁶. Ett genomgående tema i Ullmans studie av lärarutbildare inom barnomsorgsyrkerna är betoningen av inriktningen mot ett ansvarsrationellt förhållningssätt inom dessa yrken. En följd av detta förhållningssätt blir därför ett ideal som kan uttryckas som:

...att samspela jämlikt med varandra och andra, utifrån en genuin önskan om att förstå och ta hänsyn till allas behov och önskemål samt att söka konsensuslösningar som överskrider de individuella förväntningarna på makt och tolkningsföreträde (Ullman, 1988, s. 81)

Detta i sin tur leder till vad Ullman kallar ”ödmjukheten som yrkesmässig akilleshäls”, dvs att fritidspedagoger liksom annan barnomsorgspersonal i sin vilja att söka samförståndslösningar dels kan framstå som beslutsbenägna och villrådiga, dels har svårt att hävda sina ståndpunkter i mötet med skolans mer tekniskt rationella organisation.

⁵⁶ Enligt Gustafsson (1996) antar även fritidspedagoger ett tekniskt rationellt förhållningssätt inom skolverksamheten samtidigt som ansvars/omsorgsrationaliteten bibehålls i fritidshemsverksamheten.

10: Möten i den gemensamma vardagen

I detta avslutande resultatkapitel når vi till sist själva kärnpunkten i mötet mellan läraren och fritidspedagogen – de konkreta situationer i det dagliga arbetet där de två yrkesgrupperna möts och interagerar. Det är här som den tydligaste manifestationen av likheter och skillnader mellan de två yrkeskulturerna står att finna. Framför allt handlar det om hur man som individ tolkar andra individers agerande och hur dessa tolkningar kan ses i ljuset av att de personer som möts tillhör olika yrkeskulturer. I fokus står de olika men förgivettagna definitioner av situationer som respektive yrkesgrupp för med sig in i detta möte och vilka konsekvenser dessa medför. Resultatet av mötet är en form av kulturkrock i den mening jag tidigare definierat, dvs det läge då interaktionen inte resulterar i en av båda förväntad gemensam handling, alternativt att handlingen inte har samma innebörd för båda parter på grund av att de (oftast) förgivettagna premisserna är olika. ”Krocken” kan i sin tur utvecklas till en konflikt. Ball (1987) understryker samtidigt att allt som sker i interaktionen inte är konflikt:

Much of what goes on in schools, on a day-to-day basis is not marked by dispute or strife among the teachers. Everyday talk and interaction is centred upon the routine, mundane and, for the most part, uncontroversial running of the institution (s 19f)

Konflikter förblir därför oftast osynliga och icke uttalade, även om de då och då kommer upp till ytan. Det är också viktigt, menar Ball, att betona att det mikropolitiska synsättet inte nödvändigtvis ser konflikter som något negativt, till skillnad från systemteoretiker som ser dem som något destruktivt som bör undvikas. En konflikt behöver inte heller innebära en öppen och aggressiv konfrontation. Blase (1991) beskriver med hänvisning till Gronn (1986) konflikter på en glidande skala från aktiv till passiv: Förutom *öppna* konflikter finns *dolda* (t ex en grupp undertrycker

sin önskan att protestera), *latenta* (t ex frågan ses som personliga problem, inte arbetsrelaterade), *censurerade* på grund av självcensur (t ex en grupp avstår på grund av andras makt) och *passiva* på grund av omedvetenhet – situationen accepteras utan att ifrågasättas.

Kapitlet inleds med ett avsnitt om en i det här sammanhanget mycket väsentlig historisk skillnad mellan de två yrkeskulturerna: lärare har traditionellt sett alltid arbetat ensamma, medan fritidspedagoger åtminstone under de senaste trettio åren ingått i arbetslag och arbetat sida vid sida med andra vuxna i det direkta barnarbetet. Dessa sinsemellan skilda praktiska yrkeserfarenheter utgör en viktig bakgrund till de strategier som utvecklas i det gemensamma arbetet. Återstoden av kapitlet rör de handlingsstrategier som utvecklas i interaktionen och de tolkningar man gör av det egna och de andras handlande samt av de konflikter som uppstår som en följd av dessa tolkningar. I ett kortare avsnitt behandlas möten under arbetsdagen utanför den egentliga verksamheten – i personalrummet. Det längre och avslutande avsnittet rör interaktionen i det gemensamma arbetet och de strategier som utvecklas härvidlag.

Ensamarbetet och lagarbetet

Ett grundläggande drag i lärarbetet är att det i stora delar är ett ensamarbete, medan fritidspedagoger, åtminstone de flesta av nu yrkesverksamma, arbetar tillsammans med minst en kollega – som emellertid inte alltid är en fritidspedagog utan också kan vara en förskollärare eller en barnskötare. Här avses dock ”ensamarbete” i en viss bestämd mening – i det faktiska arbetet med barnen. Arfwedson (1994) ställer sig kritisk till den i skolforskning mycket vanligt förekommande ”hypotesen” om att lärares arbete är ett isolerat arbete och att detta i sin tur skulle leda till att lärares ”praktiska kunskap” blir både individuell, privat och enbart relaterad till den egna undervisningserfarenheten. Han menar att isoleringen bara är skenbar och endast gäller i en ytlig mening – att läraren befinner sig i ett separat klassrum. Det väsentliga är att lärare trots det vet mycket om kollegornas tanke- och arbetssätt, bland annat för att skolor, i motsats till många andra arbetsplatser, *inte* är hierarkiskt organiserad, i den meningen att alla lärare på en skola organisatoriskt sett befinner sig på samma nivå. Lärare är, understryker Arfwedson, inte mer isolerade från åsikter, synsätt och människor i och runt arbetet än t ex ”tjänstemän, lokfö-

rare, forskare, tandläkare, advokater, snickare osv” (s 102). En tolkning av denna starka betoning från forskarhåll av lärarens isolering skulle då vara att det

... handlar om ideologiska försök att förändra skolan: samarbete, lärarlag, temaundervisning förutsätter ett samarbete som med nödvändighet ofta går utöver de gränser som kan sättas av personliga övertygelser, individuella erfarenheter och målsättningar. Ur *detta* perspektiv samarbetar säkert lärare inte tillräckligt, snarare framstår de som individualister, som hävdar egna synsätt. (s 102, originalets kursiv)

Min användning av termen ”ensamarbete” är inte ett ställningstagande i denna debatt om lärares förmenta eller verkliga isolering och dess övergripande konsekvenser. Jag sätter därmed *inte* likhetstecken mellan ”isolering” – med denna terms ideologiska övertoner – och ”ensamarbete”, som snarare är en *beskrivning av arbetsförhållanden*. ”Ensamarbete”, som jag ser det, är inte nödvändigtvis ett värdeomdöme, utan framför allt ett konstaterande av de faktiska förhållanden som råder på de skolor jag studerat (och i dagens läge, än så länge också på flertalet andra svenska skolor). Dessa faktiska förhållanden, att läraren oftast är ensam i genomförandet av den konkreta undervisningsverksamheten, får vissa konsekvenser för lärares sätt att handla och uppfatta situationer, medan det faktum att fritidspedagoger ofta är två eller flera i det konkreta arbetet med barnen genererar andra sätt att uppfatta och andra handlingsmönster.

En kritisk punkt och som jag ser det, en av de mest centrala i samverkan mellan lärare och fritidspedagoger är lärarnas övergång från ensamarbete till arbetslag. Runt denna fråga rör sig flera problemkomplex och vi kan också se att frågan ter sig olika ur fritidspedagogers och lärares synvinkel. De båda yrkenas olika villkor skapar olika förutsättningar för arbetet i arbetslag och direkt samverkan. Lärare skolas för ensamarbete, fritidspedagoger för lagarbete. Lortie (1975) betonar, liksom Arfwedson (1994) och Zeichner och Gore (1990), de erfarenheter den nyblivne läraren gör i sitt yrke och den betydelse dessa har för formandet av den egna yrkesrollen. Lortie använder uttrycket ”sink or swim” för att beskriva den utsatthet läraren upplever då han/hon ställs inför sin första klass och förväntas på egen hand, utan stöd i den konkreta situationen, uppfylla samma förväntningar och klara samma uppgifter som kollegor med fem, tio eller trettio års erfarenhet klarar. Detta är grunden, menar Lortie, till den

individualism som lärare utvecklar, på gott och ont. På den positiva sidan utvecklas självständighet och självförtroende, på den negativa osäkerhet, kritikrädsla och rädsla för förändringar som kan rasera med stor möda uppbyggda men fungerande arbetsformer. Ulla från Hagmarksskolan, som är relativt ny som lärare även om hon tidigare yrkesarbetat inom andra områden under rätt många år, berättar om sina upplevelser av inledningsskedet. Hon menar att det var mycket lite hon hade med sig från utbildningen och mycket av hur arbetet gick till fick hon leta sig fram till på egen hand, även om hon fick en del tips och råd av kollegor:

U: Jag kanske poängterar detta att jag är ny, därför att man förutsätter att en äldre människa ska kunna då, och man vill inte... man kan inte allt och jag tycker att då måste man tala om det och våga tala om det för sina kollegor. För dom är det självskrivet att si och så ska det göras. Och dom har ju fått många goda skrott av mig här. Jag menar när vi började med en etta med alla de konstiga klippövningar de kom med här och jag gick hem och gjorde dom först för att jag ville vara förberedd – och inte fick ihop det. Och så sa jag: Arma barn, vad ska dom göra? Hur ska dom få ihop detta? Ja men det förstår du väl! Jaja... Men det är ju nyttigt också för då ser man ju faktiskt barnens situation, att det här ska dom försöka få ihop till ett tåg och jag själv klarar inte av att få ihop dom här figurerna till ett tåg, enligt den mallen som dom önskar osv. Dom skrattade många gånger åt mig: Ja, men det har vi alltid gjort! Ja, visst... Och det var många såna där grejer man har, fackuttryck som man inte har lärt sig, som man... Snacket! Snacket omkring... Jag tror också att sånt som stegen... jag menar som det stegvisa på matematikens område, hur man går fram där, det hade jag inte sett, eller upptäckte jag inte under utbildningen. För jag tycker att det vi sysslade med på lärarhögskolan, det var ju gymnasie matematik och ytterst ytterst lite för mindre barn... ja lite räknasagor och sånt men det kunde man ju fantisera ihop själv, ungefär. Men sedan då nu, här har jag upptäckt då att det finns faktiskt en steg, ett sätt som går framåt, som börjar från det lilla... (Intervju, Ulla)

Jämfört med lärarna kan fritidspedagogerna sägas vara försedda med ”simdyna” vid yrkesstarten, dvs en eller flera kollegor som finns med i det direkta arbetet och som både kan ses som stöd och som förebilder. Detta gemensamma arbete ger också större utrymme för ett inflöde av ”nya idéer” från utbildningen – klyftan mellan utbildningen och den sk ”verkligheten” förefaller mindre bland fritidspedagoger än bland lärare. Britta (fritidspedagog/förskollärare) säger apropå detta:

B: Ja, framförallt hela den här säkerheten man har, nu när man har så lång erfarenhet och tryggheten man har i sig själv då, att ha den här väldigt stora grunden att stå på, att ha 20 års erfarenhet tycker jag, det gör ju att man agerar helt an-

norlunda, man drar helt annorlunda slutsatser om barn och föräldrar och allt det här. Det tycker jag är en enorm tillgång. Om man tittar på ett arbetslag, så tror jag att det är viktigt att man har nån som är ganska nyutexaminerad, för dom har ju alla dom här idéerna och kraften, som man då saknar lite grand kanske när man har varit ute länge, plus då nån som har flera års erfarenhet, så man hela tiden kompletterar varandra, det känner jag. (Intervju, Britta)

Ett exempel på ett sådant arbetslag är Inger och Åsa på avdelningen Björnen på Hagmarksskolan. Inger har en mycket lång erfarenhet som fritidspedagog medan Åsa är nyutexaminerad. I konkreta situationer underlättas Åsas inträde i yrket av Inger och vid flera tillfällen kan hon få ett gradvis närmande till arbetsuppgifterna – till skillnad från nyblivna lärarkollegor som direkt måste hantera dem fullt ut på egen hand. Ett exempel är hur de första föräldrasamtalen⁵⁷ på fritidshemmet hanterades den första hösten. Åsa uttryckte oro inför dessa – under sin praktiktid hade hon inte varit med på sådana samtal ”för det ville inte föräldrarna” och hennes kunskaper var därför framför allt teoretiska:

Det var ju det som jag hade från skolan, att den jobbigaste biten det är samverkan med föräldrarna och att där har du något tungt att bita i. Alltså jag hade gått ut med... aaah... jag kände ju det, det vet ju du också, inför de här kvartsamtalen så var det en jättetung bit för mig, fruktansvärt tungt. Och Inger och jag diskuterade det här just, om vi skulle vara bägge två eller om jag skulle vara själv. Jag menar, samtidigt så är jag ju inte 20 längre, jag har ju erfarenheter, man kan ju prata med dom flesta så, det är ju inget problem. Men jag vet inte, jag hade byggt upp en stor grej kring det då, jag hade hört att *det* är den jobbigaste biten, det var vad alla sa, det är detta med föräldrarna. (Intervju, Åsa)

Den lösning man på Ingers initiativ enades om var att Åsa fick de ”lättaste” föräldrarna, dvs Åsa fick välja de föräldrar hon redan tyckte sig ha bra kontakt med och där inga direkta problem fanns för barnens del, medan Inger själv med sin erfarenhet åtog sig de lite ”svårare”. Några samtal som man såg som mer komplicerade tog man gemensamt och i dessa fall åtog sig Inger att i huvudsak föra ordet. Åsa var mycket nöjd med utfallet och menade att hon fått en möjlighet att lära som hon knappast kunnat få på annat sätt, även om hon också, som hon sa, ”läste på” och ”fräschade upp” sina teoretiska kunskaper före dessa samtal:

⁵⁷ Av etiska hänsyn var jag själv inte närvarande vid några föräldrasamtal. Data på det här området är därför framför allt hämtade ur intervjuer.

Å: Ja, jag tycker själv att det var väldigt spännande efteråt och nu ser man fram emot, nästan, nästa kvartsamtal. Samtidigt visste jag ju att jag har lite svårare för vissa och då kände jag att Inger var en trygghet, för att hon sa: Dom tar jag. Jag tar det du känner att du inte klarar av. Så det kändes väldigt tryggt för mig, otroligt tryggt. Jag hade ju varit tvungen att ta det om... Nu kanske jag klarar det, men inte som första samtal då, när jag känner att det inte riktigt funkar fullt ut. [...] I: Jag tycker mig höra att du inte tyckte att det var riktigt så förskräckligt som du hade fått det uppmålat för dig?

Å: Nej, precis, när jag var klar med det då, så jag kunde summera det något då. Så det är klart, nu känner jag att nu kanske jag inte skulle vara rädd för att ha ett sånt [dvs ett mer komplicerat] samtal själv. (Intervju, Åsa)

Även i övrigt, både i samarbetet med Inger på fritidshemmet och med Eva i skolverksamheten är närheten till fritidspedagogkollegan viktig för Åsa som ny i yrket:

I: Vad är det man vinner på att vara två, alltså förutom att det inte blir så många barn per skalle?

Å: Ja man har ju alltid nån att bolla tillbaka och känna stöd ifrån också. Det skulle kännas som ett tungt ansvar att ha en hel grupp själv och speciellt nu, när man känner sig lite grön och så, det känns tryggt att ha någon att vända sig till, vi har ju samma barn, vi ser ungefär samma saker, har jag bedömt det här fel, har jag gjort rätt? Ja, det känns tryggt många gånger, då kan jag direkt gå till henne, gjorde jag rätt här? Du känner barnet, var det fel att jag gjorde så? (Intervju, Åsa)

Detta innebär också en betydande överföring av gemensamma attityder och förhållningssätt i arbetet och detta i sin tur är, som jag ser det, en viktig orsak till de inbördes likheter i uppfattningar som framkommer i kapitlet om yrkesidentiteten (kap 6) bland fritidspedagoger, medan lärarna (i kap 7) istället, på grund av sitt ensamarbete, utvecklar mer divergerande synsätt och är mer varierade i sina beskrivningar av kompetens och yrkesinnehåll. Det stadium av "lärlingskap" (apprenticeship) som Lortie (1975) menar saknas för lärares del och som i sin tur i vissa avseenden – främst när det gäller själva undervisningen och förhållningssättet till den – förhindrar uppbyggnaden av en kollektiv yrkesidentitet, finns alltså i högre grad inom fritidspedagogyrket.

Att mötas på arbetsplatsen

Med dessa underliggande skilda förutsättningar och yrkeserfarenheter inom de två yrkeskulturerna som bakgrund tar vi steget in på arbetsplatsen och börjar i personalrummet.

På en av de tidigarenämnda studiedagarna om samverkan berättade en fritidspedagog från en mellansvensk stad om sin och övriga fritidspedagogers försök att som hon uttryckte det, "bli sedda" av lärarna då de, när de flyttat in i skolbyggnaden, började komma till det förutvarande lärarrummet, numera personalrummet, på sina raster. "Ingen brydde sig om oss, ingen sa att vi var välkomna, ingen frågade om vi ville ha kaffe, dom bara fortsatte med sitt", sa fritidspedagogen. "Dom var inte ovänliga, det var snarare så att ingen verkade ens se att vi var där överhuvudtaget". Efter flera diskussioner bland fritidspedagogerna beslöt dessa sig för att på ett mera drastiskt sätt demonstrera att de "fanns till" och rusade därför en dag i samlad tropp in i personalrummet, jagade varandra under vilda indiantjut och hoanden runt rummet och ut igen och reaktionen från lärarna blev – i stort sett ingen alls. Besvikna satte sig fritidspedagogerna till ett nytt krigsråd och beslöt pröva en ny taktik: En av dem hade tillgång till dykutrustning, drog på sig denna och gick upp till personalrummet och slog sig ner bland de övriga, i full grodmansdräkt, drack sitt kaffe (så gott det gick), konverserade om väder och vind, men lyckades inte avlocka lärarna knappt ens ett synbart höjt ögonbryn och ännu mindre några kommentarer eller frågor, varpå fritidspedagogerna erkände sig besegrade och gav upp.

En fritidspedagog från en annan skola i samma stad berättade i anslutning till detta att historien gått som en löpeld bland fritidspedagogerna i kommunen. Man hade inte vetat att historien var sann utan sett den som en visserligen rolig, men dock, skröna, samtidigt som en mycket vanlig kommentar varit att om man gjort samma sak på deras egen skola var de övertygade om att lärarnas sätt skulle varit detsamma. Både min sagesman och den andra fritidspedagogen var uppriktigt konfunderade över lärarnas reaktioner – eller snarare brist på reaktioner – och hade mycket svårt att tolka innebörden i deras handlingsätt. Den mest näraliggande tolkningen från fritidspedagogernas sida var dock att historien speglade lärarnas totala ointresse för att umgås med andra yrkesgrupper än den egna och också att de var ovilliga att släppa in "inkräktare och nykomlingar" på sina domäner. De kontrasterade på samma gång detta förhållningssätt med vad de ansåg vara praxis inom barnomsorgen: att nykomlingar i personalrummet och -gruppen tvärtom uppmärksammas extra mycket och att man anstränger sig för att dra med den nya i samtalet och gemenskapen.

Denna historia är något drastisk och jag är inte helt övertygad om allmängiltigheten i den, som det sades mig, totala bristen på reaktioner från lärarnas sida. I mina egna observationer finner jag dock att också fritidspedagogerna på Hagmark och Nyatorp/Gamletorp visade tecken på en viss tvekan och eventuellt också osäkerhet inför det gemensamma personalrummet. Namnbyte från ”lärarrum” till ”personalrum” har genomförts på båda skolorna och särskilt Annelie, Hagmarksskolans rektor, betonar detta uttryckligen, kanske med tanke på att lärargruppen är i mycket stor majoritet på skolan. Hon uppmanar också i olika sammanhang fritidspedagogerna att besöka personalrummet på sina raster, för att de ska ”komma in” i gruppen. Fritidspedagogerna har dock ofta en rad skäl till varför de inte gör detta: tidsbrist, annorlunda rasttider, organisatoriska problem, gångavståndet mellan lokalerna etc.

Personalmöte på fritidshemmet [...]

Annelie frågar Inger [fp] om de brukar gå till personalrummet (lärarrummet) på rasterna.

Inger: Det har inte gått nu under inskolningstiden, eftersom vi har haft barn under den tiden, ettorna börjar sent och slutar tidigt. Vi ska försöka göra det sedan.

Annelie: Bra om ni gör det. (Obs, Hagmark)

Fritidspedagogerna säger inte att de inte *vill* gå till personalrummet, utan snarare att det ”blir inte av”, eller att ”vi hinner sällan”, samtidigt som det i olika sammanhang framskyntar att när man då och då faktiskt kommit dit, trots att man bemöts vänligt, ändå känt sig lite utanför, mest varit hänvisade till att prata med varandra –”och det behöver vi ju inte gå hela vägen dit för att göra”.

Personalrummet på Gamletorp liknar Hagmarksskolans i det att lärarna är i majoritet. Lotta, som under studiens första år är den enda fritidspedagogen med daglig verksamhet på Gamletorp⁵⁸ berättar om hur det varit på hennes förra arbetsplats där personalrummet i vissa avseenden känts mycket främmande:

⁵⁸ Under studiens andra år är det tre fritidspedagoger och en förskollärare som helt eller delvis har sin verksamhet under själva skoldagen förlagd till Gamletorp och därmed mer eller mindre regelbundet kommer till personalrummet.

L: Men jag undvek det periodvis, delvis för att ibland när jag kom in och den läraren jag jobbade tillsammans med, hon hade inte tid att prata med mig utan det var så väldigt hetsiga diskussioner på rasterna då, intimt två och två och jag var väldigt fascinerad av det. Jag stod och betraktade det många gånger, när dom satt där två och två och pratade och det fanns inte *någon* som kunde bryta in, det fanns inte en chans att komma emellan. Man fick tyst stå där och vänta tills dom var färdiga. Och det kunde vara någon unge som kunde stå ute och gråta eller någonting, men man kom inte in! Och ibland kände jag liksom att... jag kände mig bufflig för jag stövlade in, för jag kunde inte vänta. Det kanske var något som var så viktigt och jag gjorde det inte gärna. Men... jag trivdes ganska bra där ändå. (Intervju, Lotta)

Samma skillnad mellan skolans och barnomsorgens personalrum som fritidspedagogerna i den inledningsvis återgivna incidenten tycker sig se, finns också i Lottas upplevelse av sin tidigare arbetsplats:

L: Jag kände ju mig inte lika välkommen i lärarrummet som jag gjorde när jag gick till daghemmet med den personalen som jag kände bättre och gick in och fikade, för där kunde man bara gå och sätta sig på en stol och sen så var man med i samtalet. Det var mer... där satt man inte lika mycket två och två, utan kom det in en tredje eller fjärde person så tog man med dom i samtalet också. Och så var det inte riktigt i lärarrummet. (Intervju, Lotta)

Hon menar dock att Gamletorp i viss mån är annorlunda i det här avseendet, för att det är en liten skola och för att man sedan länge haft en tradition av ”god stämning” på skolan, även om hon tycker att det trots det ändå inte är helt jämförbart med ett personalrum inom barnomsorgen.

Även lärare kan uppleva att det är svårt att ”ta sig in” i gemenskapen i ett personalrum i skolan. Carina, som är relativt nytexaminerad och därför har bytt skola flera gånger under sina första år som lärare, ser ”lärarrummet” som en av stöttestenarna vid ankomsten till en ny skola:

C: Det är ju alltid slitigt att komma till en ny skola just, att jobba in sitt klassrum, att hitta materialrum och var alla saker finns och att känna av stämningen i lärarrummet, vad som är tillåtet och inte och vad som diskuteras och pratas och var gränserna går och sånt, innan man börjar lära känna de andra kollegerna, det tar nästan en termin tycker jag. För det var ju oerhört mycket tacksammare att börja denna hösten än förra hösten och komma tillbaka då, efter sommarlovet, till ett känt ställe. (Intervju, Carina)

På Nyatorp är däremot en stor majoritet av dem som använder personalrummet fritidspedagoger, förskollärare och barnskötare medan lärarna är mycket få. Det är därför rimligt att anta att personalrummet här snarare präglas av barnomsorgens än av skolans förutsättningar.

När det gäller förutsättningar för personalrummens funktion inom de båda systemen finns en rad skillnader. Ett personalrum i skolan är oftast antingen tomt (= lektionstid) eller fullt av folk (= rast) medan personalrummet inom barnomsorgen har en mer eller mindre kontinuerlig ström av människor under dagen – alla kan inte ta rast samtidigt eftersom det skulle innebära att (de ibland mycket små) barnen lämnades ensamma. Tiderna är inte så exakta, det finns inga fastslagna ”lektionstider” och verksamhetens karaktär tillåts ofta styra när rasten börjar och slutar. Dessutom används ofta personalrummet på daghem/fritidshem för enskild planering eller planering i mindre grupper under sk barnfri tid, dvs tid som är avsatt för detta under arbetsdagen.

Personalrummen i skolan är ofta större än inom barnomsorgen, av det enkla skälet att de ska rymma fler personer än det mera begränsade antalet på ett daghem eller fritidshem. Av detta följer också att barnomsorgens personalrum brukar vara möblerade med en gemensam soffgrupp med därav följande mer ”oundviklig kontakt” medan skolans ofta innehåller flera mindre grupper. Detta gällde dock inte Gamletorp där personalgruppen var tillräckligt liten för att rymmas runt ett och samma bord – vilket kan ha bidragit till fritidspedagogen Lottas upplevelse av att känna sig mer ”hemma” här än i tidigare skolors personalrum. Inte heller på Hagmark fanns mer än en sittgrupp, men på grund av det stora antalet sittplatser och flera soffbord på rad fungerade det trots det ofta som flera mindre snarare än en stor grupp. Ju större gruppen är ju troligare är det att man rimligtvis framför allt väljer att sätta sig tillsammans med de personer man känner bäst och har mest gemensamt med – vilket framför allt innebär kollegorna på det egna stadiet. Läraren Kerstin bekräftar att sådana uppdelningar finns också på Hagmark när hon berättar om ett personalmöte på skolan på kvällstid för all personal:

K: Sen har vi ju haft ett sånt personalmöte [för hela skolan] och det gav en hel del. Och vi hade tvärgrupper, alltså, det är ju nyttigt att träffa mellanstadielärarna också och sitta och samtala i smågrupper och lära känna varandra. För det är ju

mycket ändå att låg- och mellanstadiet är för sig även i lärarrummet och pratar. Det blir dom man känner. (Intervju, Kerstin)

Samtidigt är det vanligt att man inom barnomsorgen använder även andra utrymmen för raster eller mer informell samling. På Nyatorp samlades på morgonen den tidiga personalen på den avdelning som hade hand om frukosten, vid lunchtid använde man sig av den ena av fritidsavdelningarna som dels stod tom vid den här tiden, dels är centralt belägen i huset vilket underlättade uppsikten av barnen under lunchrasten, dels har matbord och stolar vilket tillät den personal som inte åt med barnen att sitta mera bekvämt under sin måltid än vid personalrummets soffbord. Fritidspedagogerna på Hagmark åt också ofta sin lunch på sin avdelning och stannade mestadels kvar där under resten av sin rast – barnen hade vid den här tiden normalt sett lunchrast och fanns ute på skolgården.

En annan skillnad är barnens förhållande till skolans respektive barnomsorgens personalrum. Fritidspedagogerna är i de flesta fall mer lättåtkomliga för barnen på sina egna raster – personalrummet är inte ”fredad zon” i samma utsträckning som i skolan och det händer också att man, som på Hagmark, förlägger rasten till den egna avdelningen. Därmed finns det barn i de vuxnas närhet även under rasten:

Ann-Marie [fp] och Inger [fp] förbereder för Agnes klass inne på Björnen, de ska göra grönsakssoppa. Två bord med vaxduk, vad huset förmår av skalare och knivar läggs fram. Två barn som inte går i Agnes klass kommer, Inger går med dem in till Eva [fp] och Åsa [fp] på Lejonet och kommer tillbaka och säger (på skämt): Det gjorde dom gott, där satt dom och sa att det var skönt att ha rast utan barn för en gångs skull och inte behöva få en hel drös som vi får nu! (Obs, Hagmark)

Till skolans personalrum på Hagmark och på Gamletorp har barnen inte utan vidare tillträde. Det är dock möjligt att nå sin lärare om man knackar på den oftast stängda dörren och ber att få tala med henne. På Nyatorp, där dag- och fritidshemspersonal är i majoritet är gränsdragningen mindre strikt, dörren sällan stängd utom vid mer formella möten och barnen är ibland med i rummet, särskilt på tidiga morgnar eller sena eftermiddagar då personalen är fåtalig. Som lärare reagerar Erika över barnens närvaro:

Lunchrast i personalrummet: [...] Först ett, därpå ytterligare ett barn från Erikas klass kommer in i personalrummet, vill visa teckningar som de gjort (de har pga

regn fått tillåtelse att vara inne på rasten, dock ej i klassrummet). Erika tittar på teckningarna, säger någon uppskattande kommentar och ber sen barnen gå igen.

Erika lite ursäktande: Dom borde väl inte få lov att springa här.

Reaktionen från övriga lite förvånad – ingen annan verkar direkt reagera, lite prat om det: Nej, vadå... Nej men det gör inget...

Erika: På Gamletorp är det mycket strängt, till sist blev det så att man i princip inte får komma om man inte direkt blöder...

Karin [elevass.] försöker skämta: Jaha, blöder. Om man har brutit benet då och det inte blöder... ?

Övriga verkar inte se det som nåt större bekymmer.

Erika trots det ursäktande, särskilt gentemot kökspersonalen: Ni vill väl sitta ifred på er rast.

Dessa skakar på huvudet och säger: Nejdå, det är ok för vår del. (Obs, Nyatorp)

Om vi återvänder till den inledande episoden och de två fritidspedagogernas tolkning av lärarnas (icke)reaktion som ett tecken på avvisande och ovilja att ”släppa in” andra kan vi jämföra detta med det bemötande jag själv fick i lärarnas egna klassrum. Särskilt under den första tiden, innan både barn och lärare hade lärt känna mig och vant sig vid att jag då och då besökte klassen, välkomnades jag oftast uttryckligen av läraren vid ankomsten och barnen uppmärksammades på min närvaro.

I Agnes/Monas klassrum, tidig morgon [...]

Barnen ställer sig vid bänkarna, säger godmorgon i korus som svar på Monas godmorgon.

M: Vi har en gäst idag. (syftar på mig)

Barnen vänder sig mot mig, flera hejar.

En flicka: Ska vi ta upp namnskyltarna?

M: Javisst! (Obs, Hagmark)

Att ”ta upp namnskyltarna” och ställa på bänkarna är ytterligare en markering av välkomnandet av mig som besökare i klassrummet. Detta gällde för övrigt inte enbart mig utan också andra besökare, fritidspedagoger, föräldrar, andra lärare etc. Däremot hittar jag få motsvarigheter till detta vid mina besök på fritidshemmen eller på PA-pass eller annan skolverksamhet. Fritidspedagogerna hälsade själva men endast undantagsvis påpekade de för barnen att jag eller någon annan vuxen, förälder eller lärare, var närvarande, presentationer förekom i regel inte och den utifrån tillkommande personen förväntades utan vidare ”smälta in” i det pågående skeendet. I de fall, i det inledande skedet, då jag berättade för barnen vad jag gjorde där och varför jag satt och skrev i min lilla bok, skedde det helt på eget initiativ, eller som svar på frågor från barnen. Det var där-

emot vanligt att lärare frågade mig om jag ville berätta för barnen vad jag höll på med.

Det förefaller alltså som om lärarna och fritidspedagogerna har sinsemellan olika definitioner av de två situationerna verksamhet respektive (egen) rast. För fritidspedagogen är verksamheten med barnen en situation där ofta flera vuxna ingår. Ingen av dessa har *ensam* huvudansvaret för det som pågår, det är mycket vanligt och förgivettaget att andra vuxna, kanske framför allt föräldrar, men även personal, kommer och går under dagen och barnen är oftast inte samlade i en gemensam verksamhet. Att gå på rast till personalrummet – vilket som vi sett tidigare vid olika tillfällen kan bytas ut mot ett antal andra lokaliteter – betyder ett fortsatt samtal med de arbetskamrater man har omkring sig snarare än en särskild händelse.

Läraren å andra sidan har ensamansvaret för verksamheten i sin klass och även om det inte heller här är uteslutet att andra vuxna någon gång under dagen kommer in i klassen är det inte lika självklart att det sker. Läraren uppmärksammar såsom ansvarig för verksamheten den utifrån kommande vuxne, hälsar den välkommen till *sitt* område. Personalrummet däremot är inte den enskilde lärarens område. Det är snarare en plats utanför och helt avskild från verksamhetsdomänen. Hit kommer vare sig barn eller föräldrar⁵⁹, åtminstone inte utan uttrycklig invitation. Samtidigt erbjuder personalrummet något som finns få andra tillfällen till under en lärare arbetsdag: att samtala med andra vuxna. Fritidspedagogen Lotta har insett detta när vi talar om det utanförskap hon säger sig ha upplevt i personalrummet på sina tidigare arbetsplatser:

I: Hade det att göra att du var fritidspedagog eller att du kom utifrån, eller var det dom som i största allmänhet inte hade släppt in någon oavsett vem?

L: Nej men dom pratade inte barn, dom pratade andra saker.

I: Jaha?

L: Jo men det har jag fått förklarar av den lärare som jag jobbar med nu, hon säger det att vi är själva så mycket och har lektionerna och det är liksom... så sen när vi kommer hit, då kan det bli så säger hon. Och nu kanske jag har lite mer

⁵⁹ På Hagmark ordnas efter diskussioner om föräldrabesök i personalrummet ett särskilt rum för föräldrar som under skoldagen är med sina barn i skolan. Till detta rum hänvisas också praoelever.

förståelse för det kunde bli så intimt runt den där utlandsresan eller bakrecepten eller vad det nu var för något... (Intervju, Lotta)

Ett sätt att förstå dessa skillnader mellan kulturerna är att betrakta dem i Goffmans (1979) dramaturgiska termer. Goffman använder sig av begreppen "regioner" och "regionbeteenden". Den "främre regionen" (front stage) är den plats med fasad⁶⁰ av viss anpassad inramning där "framträdandet" inför "publiken" äger rum. I det här fallet motsvarar platsen klassrummet eller fritidshemmet och framträdandet individens uppträdande i sin yrkesroll som lärare eller fritidspedagog – och publiken är barnen/eleverna. I inramningen innefattas både de yttre attribut och de underförstådda förutsättningar som karaktäriserar klassrummet/fritidshemmet, på det sätt som beskrivits i föregående kapitel. Men liksom det till varje teaterscen finns en "bakre region" (back stage) finns det tillfällen under arbetsdagen då läraren och fritidspedagogen lämnar sin yrkesroll och blir mer eller mindre privat – scenens "bakom kulisserna" motsvarar skolans/barnstugans personalrum. Denna bakre region är ofta, påpekar Goffman, klart avskild rent geografiskt från den främre, även om främre och bakre region är inte nödvändigtvis är platsbundna utan knutet till själva framträdandet – t ex är en butik eller restaurang före öppnandet bakre, efter öppnandet främre. Gemensamt är dock att individer som tillhör "publiken" inte utan vidare har tillträde hit. Denna plats bakom scenen är ett nödvändigt andningshål för att framträdandet i den främre regionen skall fungera; här återhämtar man sig, här kan man "vara sig själv", här kan man förbereda sitt kommande framträdande:

Där kan den agerande koppla av; han kan lägga av sin fasad, vila från sina repliker och kliva ur sin rollgestalt (Goffman, 1979 s. 102)

Hammersley (1991) noterar i en studie av samtalen i lärarrum att dessa förefaller att fylla en viktig funktion för att "protect the teachers" professional identity" (s 155), dvs att återställa balansen i de fall då man känner att denna identitet är hotad, t ex av elevers uppförande i klassrummet.

60 "Fasad" är i Goffmans terminologi "den del av individens framträdande som fungerar på ett allmänt och fastställt sätt för att definiera situationen för de personer som observerar framträdandet". Fasaden innefattar den "expressiva utrustning av standardtyp som avsiktligt eller omedvetet används av individen under hans framträdande" (Goffman, 1979, s. 28)

Ett annat karaktäristiskt drag för den bakre regionen är att det är ”tillåtet” att bete sig på ett sätt som inte är acceptabelt i den främre. Goffman nämner t ex att kverulera och klaga, att använda slang, dialekt och svordomar, slarvig och okonventionell klädsel, diverse fysiska uttryck som att gnola, vissla, tugga tuggummi, småäta och rapa. Ett typexempel som gäller både lärar- och fritidspedagogkulturerna är rökning, som går an ”back stage” men anses helt otillbörlig i ”publikens” – barnens – åsyn. Helt bortsett från att det ur hälsosynpunkt vore olämpligt att röka i barnens närvaro, finns det också en moralisk dimension: I både lärar- och fritidspedagogrollen ingår det att framstå som ett föredöme för barnen och följaktligen bör barn helst inte ens se att de vuxna röker så länge de befinner sig i den främre regionen, även om det sker t ex på avstånd och utomhus⁶¹. Däremot anses det inte i sig oförenligt med dessa yrken att vara rökare, så länge det hålls ”back stage”.

Men om vi återvänder till den konkreta situationen – det gemensamma personalrummet och det som sker i mötet mellan yrkesgrupperna – finns det en möjlig tolkning av kulturkrocken i Goffmans termer. Båda yrkena har en främre och en bakre region, men definitionerna av vad som gäller i respektive region är sinsemellan olika. Lärarkulturen har en striktare avskildhet mellan regionerna, både rent geografiskt och i framträdande, ”publiken” är ständigt närvarande i den främre regionen, men har i stort sett inte alls tillträde till den bakre. Det är inte orimligt att tänka sig att detta förhållande har samband med att anspänningen hos individen med därav följande behov av avslappning är större hos läraren, där publiken/barnen har sin uppmärksamhet koncentrerad runt den ensamme läraren. Lortie (1975) understryker detta drag i yrket med en talande bild: ”Teachers act in fishbowls” (s 70), dvs alla lärarens handlingar och hen-

⁶¹ På 70-talet då hälsorisker och frågan om passiv rökning knappast var lika allmänt kända och debatterade som idag fanns trots det, åtminstone inom barnomsorgskulturen, ett starkt moraliskt fördömande av att låta barn se de vuxna i för barn olämpliga situationer. Ett exempel: Då jag tillsammans med kollegor vid denna tid gjorde studiebesök på danska fritidshem häpnade vi över det otänkbara: att se våra danska kollegor både röka och dricka en pilsner i barnens närvaro och hos somliga av mina svenska arbetskamrater orsakade upplevelsen en mycket häftig moralisk indignation. De danska kollegorna förklarade saken med att barn hursomhelst är väl medvetna om att vuxna både röker och dricker.

nes agerande gentemot varje individ bland barnen kan normalt sett ses och höras av alla barn. Fritidspedagogen delar ofta sitt framträdande med en annan individ och på grund av verksamhetens karaktär (om man undantar arbetet inom den egentliga skoldagen) har hon inte på samma sätt barnens uppmärksamhet ständigt fokuserad på sin person. Därav följer att behovet av avskildhet i den bakre regionen är mindre för fritidspedagogerna och regionerna tillåts i större utsträckning att överlappa. Till detta kommer den mentala bilden av respektive område, klassrummet och fritidshemmet, som den tecknats i föregående kapitel: Med klassrummet som arbetsplats finns en tydlig delning mellan arbete/icke arbete, medan det för fritidshemmet innebär att det, som i det vanliga hemmet, finns en glidande skala mellan arbete, sysslor, lek och rekreation.

Man skulle därmed kunna tolka lärarnas reaktion i den inledningsvis refererade händelsen inte i fritidspedagogernas termer av avvisande utan snarare som tillåtande, dvs: Det är visserligen knepigt men dock OK att hoa som indianer eller dricka kaffe i grodmansdräkt, om det är vad man önskar⁶² – det är ju inte så lätt att veta vad fritidspedagoger brukar göra på sina raster. Bemötandet av utifrånkommande i den främre regionen hänger samman med denna tolkning. Läraren hälsar gästen välkommen till sin arbetsplats och sitt ansvarsområde, men bibehåller sin funktion – t ex förväntar sig ingen att en förälder ska överta delar av undervisningen för att hon/han besöker sitt barns klassrum. Fritidspedagogen däremot delar med sig av/överlåter till den inkommande en del av sin funktion – ansvaret för verksamheten delas med arbetskamraten, ansvaret för barnen delas med föräldrarna, eftersom detta är en del av de förutsättningar som gäller för fritidshemmet.

Sammanfattande kommentar

Den konflikt som finns på området kan, med terminologin från Blase (1991), i huvudsak karaktäriseras som *dold*, dvs missnöjet med situationen finns främst bland fritidspedagogerna men dessa väljer i de flesta fallen att inte konfrontera lärarna utan undviker istället personalrummet, finner

⁶² Beteendet kanske till och med kan betraktas som rimligt utifrån en schablonbild av fritidspedagogen som ”en som tycker om att leka med barnen” – och kan också tänkas förstärka/bekräfta en sådan bild.

ursäkter för att stanna på avdelningen, väljer att gå någon annan stans, samtalar om det sinsemellan inom gruppen etc. Den tolkning fritidspedagogerna gör av situationen är genomgående att man som fritidspedagog möter någon form av utestängning från lärarnas sida. De skäl man ser till detta "avvisande" varierar mellan antaganden om allmänt ointresse, ovilja att släppa in nykomlingar, bristande förståelse för andra yrkesgrupper. För lärarna förefaller konflikten i huvudsak vara *passiv* – dvs man är i stort sett inte medveten om att en konflikt existerar. Fritidspedagoger bemöts på samma sätt som övriga kollegor i personalrummet, man söker sig till dem man känner bäst, samtalar med dem, låter övriga "vara ifred" och accepterar att de ägnar sig åt vad de för tillfället anser sig ha behov av. Lärarna har sällan tillfälle att själva erfara personalrum inom barnomsorgen med dess annorlunda premisser och det är dessutom ovanligt att fritidspedagogerna verbaliserar sin upplevelse av skolans personalrum för lärarna. Dessa har därmed få eller inga källor till en insikt om fritidspedagogernas tolkning av situationen. Samtidigt stämmer fritidspedagogernas tolkning av lärarnas beteende väl in med den allmänna bild man har av lärarna som en grupp med högre status än den egna och därmed en grupp från vilken man kan förvänta sig en viss nedlåtenhet. Bemötandet i personalrummet blir därmed för fritidspedagogerna en bekräftelse av den syn man tillskriver lärarna. En viktig del i det hela är att tolkningarna från båda parter är förgivtagna snarare än reflekterade, vilket leder till att ingendera parten ifrågasätter sina respektive tolkningar.

Att mötas i den gemensamma verksamheten

Den mest centrala och samtidigt mest kritiska punkten i samverkan mellan yrkesgruppen ligger som jag ser det i det direkta gemensamma arbetet i barngruppen/klassen. Det är främst här som de skilda tolkningarna av den gemensamma uppgiften möts och kommer till uttryck och konflikter uppstår. Först analyseras de två utgångspunkterna: lärarnas respektive fritidspedagogernas sätt att förhålla sig till den egna yrkesgruppen i konkreta samarbetsituationer. I det avsnitt som följer därpå behandlas sedan förhållningssättet i möten *mellan* yrkesgrupperna.

Gemensam verksamhet: lärare med lärare

Lärare ingår idag i allt större utsträckning i arbetslag av olika slag – arbetsenheter, lärarlag etc men är trots det fortfarande oftast ensamma i klassrummet. Traditionellt sett finns det vid de tillfällen mer än en lärare är involverad i det direkta klassrumsarbetet en tydlig ansvarsfördelning – t ex mellan klassläraren som ansvarar för klassen som helhet och specialläraren som ansvarar för vissa barn eller resursläraren som ansvarar för vissa avgränsade moment av undervisningen eller genomför arbetet i enlighet med klasslärarens planering. Samtidigt är en förändring i riktning mot mer gemensamt ansvar för verksamheten idag skönjbar på skolor där lärare i olika samverkansformer arbetar i täta lärarlag.

På Hagmarksskolan var lärarna indelade i arbetslag⁶³ som omfattade de lärare som för tillfället arbetade med en viss årskurs: klasslärare, speciallärare, resurslärare samt, om än i mindre omfattning, de fritidspedagoger som arbetade med årskursen. I dessa arbetslag planerades, med varierande grad av detaljering, arbetet inom olika ämnesområden, kanske främst OÄ, men också områden som matematik och svenska. Planeringen tillsammans med fritidspedagogerna skedde också här – varvid vissa av arbetslagen avsatte speciell tid för just denna typ av planering. Varje klasslärare genomförde sedan själv den planerade verksamheten i respektive klassrum även om speciallärare eller resurslärare i vissa fall var med i klassen. Ofta gjordes därpå en gemensam summering eller utvärdering av specifika arbetsområden vid ett senare planeringstillfälle. Till genomförandet av verksamhet som planerades tillsammans med fritidspedagogerna återkommer jag.

På Nyatorp/Gamletorp fanns, eftersom den var enparallellig, inga årskursvisa arbetslag. Erika är under det första året den enda klassläraren på Nyatorp men deltar däremot i veckokonferenser med de övriga lärarna på Gamletorp. Tillsammans med fritidspedagogerna planerar hon den verksamhet som rör de gemensamma delarna, dvs i det här fallet främst

⁶³ Andra indelningar förekom också vid sidan av arbetslagen, t ex "arbetsenheter", som innebar en vertikal delning i två enheter, där alla tre årskurserna och fritidspedagogerna var representerade och där frågor av mer övergripande karaktär behandlades. Dessutom fanns en "ledningsgrupp", ledd av rektor och med representanter för både låg- och mellanstadiet.

OÄ-områden. Hon uttrycker dock ofta, särskilt i början, att hon saknar ”kollegor”, något som får en del av den övriga personalen att irriterat påpeka att ”huset är ju fullt av kollegor, vad menar du?” Man tar detta som ett tecken på att deras egna yrken av Erika inte värderas lika högt som läraryrket. Min tolkning är däremot att vad Erika avser är inte att hon saknar andra vuxna att umgås och tala med – det är snarare något som hon framhåller som något mycket positivt, särskilt vad det gäller att dela ansvaret för barnen i mer allmän mening – utan att hon saknar andra lärare att, som hon uttrycker det, ”bolla med”, dvs diskutera specifikt undervisningsanknutna frågor. Läraren Cecilias ankomst det andra året hälsas därför med tillfredsställelse av Erika. Beteckningen ”kollegor” används av Erika framför allt om de övriga lärarna – ”kollegorna på Gamletorp” – medan övriga, fritidspedagoger, förskollärare och andra betecknas som ”arbetskamrater”. Vid flera tillfällen noterar jag att hon i uppskattande termer talar om ”arbetskamraterna på Nyatorp”, vid vecko-konferenserna med ”kollegorna” på Gamletorp.

De situationer jag observerade som inbegrep mer än en lärare i det direkta arbetet med barnen var av flera slag: Klasslärare och speciallärare i vanliga dagliga undervisningssituationer i klassrummen, tillfällen då en annan lärare fanns med som en allmän resurs i klassen tillsammans med klassläraren, lärare med speciella ämnen, t ex musik och rytmik, som genomförde lektioner med klassläraren närvarande, tillfällen då två eller flera klasslärare genomförde en gemensam aktivitet där vardera lärarnas halva eller hela klasser deltog. En annan typ av situationer som innebar ett gemensamt framträdande men som inte involverade barnen var föräldramöten.

Ett mycket vanligt tillfälle allmänt sett är det då klasslärare och speciallärare arbetar tillsammans i en klass. I klasserna på Nyatorp förekom det dock endast undantagsvis att speciallärare fanns att tillgå och specialundervisningen genomfördes i stor utsträckning av klasslärarna själva eller av en resurslärare. På Hagmark fanns däremot två speciallärare, Mona och Ebba, som var knutna till de olika lågstadieläroverdelarna. De två speciallärarna säger sig i förhållande till klasslärarna ha en något annorlunda position. Båda menar att de i stor utsträckning väljer att låta klassläraren i det klassrum de för tillfället befinner sig styra verksamhet och arbetssätt, oavsett vilka egna pedagogiska preferenser de själva har. Är man i klassen

samtidigt med klassläraren är det klassläraren som har initiativet och ”sista ordet”, är man ensam med klassen är det ändå klasslärarens regler som gäller:

M: Man märker det annars, om man skulle gå in som vikarie i en klass så ska ungar testa och dom vill se hur långt dom kan gå... Det behöver dom inte om jag kommer, för då vet dom att jag kan reglerna och jag gör på samma sätt. Och det är nog väldigt viktigt tror jag att det är lika, att man jobbar ihop med den klassläraren så att det blir lika för barnen, så att man inte kommer med dubbla budskap. Det här med att man gör på samma sätt som dom är vana vid för då fungerar det bäst.

I: Jag vet att vi diskuterade det där nån gång, det där att när man går mellan klasser och lärarna är olika...

M: ... så måste jag ändra mig också. (Intervju, Mona)

Samtidigt innebär detta en konflikt för speciallärarna i de lägen då klasslärarens syn på arbetet och verksamheten avviker allt för mycket från den egna uppfattningen. Det är i allmänhet inte lämpligt, menar både Ebba och Mona, att direkt kritisera en klasslärare, komma med invändningar eller ta egna initiativ (utom när det gäller den egentliga specialundervisningen). En strategi för att hantera de fall då man har en klart avvikande mening är att i stor utsträckning ta ut barnen som får specialundervisning ur klassen, en annan är att, som Mona uttrycker det, ”så frön”, dvs att genom att berätta om vad man själv gjort eller i olika sammanhang tala mer allmänt om vad och hur man kan göra:

M: Man försöker då att... det finns så många tillfällen där man kan prata... och man kan lägga fram förslag och så, ofta så kommer då förslaget ifrån dom, mitt förslag kommer tillbaka, såhär att: Jag har tänkt att jag ska göra såhär, vad tycker du om det? Mm.

I: Och då är det nåt som du har planterat...

M: Ja, då planterar jag lite frö och så får dom gro. Och då... det går mycket bättre.

I: Men det går alltså inte att öppet kritisera eller så?

M: Nej. Jag skulle inte göra det. Jag vet inte vad som händer, för jag har aldrig gjort det, jag skulle aldrig få för mig att göra det. (Intervju, Mona)

I en av klasserna har Mona en lektion per vecka på grund av ordinarie klasslärarens nedsättning i tjänst. I några korta utdrag ur en observation av ett sådant tillfälle kan vi följa hennes förhållningssätt till klassen och klassläraren Agnes.

Mona har klassen första lektionen. Helklass [...]

Mona: Vi ska jobba i A-Ö boken som vi brukar.

Lätt småprat medan barnen kommer igång, tar fram böcker, hämtar material (en del hänger på väggen längst bak i salen). De flesta börjar jobba, några sitter mest och tittar. Mona går runt, stannar här och där. En pojke, Lasse, reser sig, går snett över rummet till pojkgruppen, står en stund och småpratar.

Flickan Karin uppmärksammar det, säger ganska högt: Nu passar han på. Det skulle han inte ha gjort om Agnes vore här.

Lasse pekar finger (långfingret upp) åt Karin som ropar: Mona, han gjorde så (visar med fingret) åt mig. Mona nickar, ignorerar det i övrigt. Småpratet dör bort, alla jobbar mer eller mindre nu.

Mona går mellan barnen, hjälper sådana som behöver, aktiverar över samma, svarar på frågor, dämpar tendenser till prat och smågruff bland barnen, stämningen lugn, barnen arbetar i sina böcker.

8.40 – Agnes kommer in, nickar tyst, barnen uppmärksammar det knappast. Agnes sysslar med något vid ett bord med material, börjar sen skriva på blädderblocket längst fram [...]

Surret i klassen ökar något, Agnes skriver med ryggen mot klassen men tittar då och då över axeln, med omedelbar effekt (dämpande). Mona går runt som tidigare.

Agnes har skrivit färdigt, vänder sig till barnen: Ja då får ni väl plocka ner då.

Mona går ut med tre pojkar och läseböcker, men återvänder efter någon minut⁶⁴, pojkarna sätter sig igen, Mona stannar vid dörren till gruppummet.

Agnes: Då skulle vi syssla med eken idag. Titta på orden här (pekar på blocket). Vad är det för ord?

[Samtal mellan Agnes och barnen om eken. Mona står tyst vid sidan av klassrummet.]

Agnes: Ja så var det. Då kan ni ta fram era böcker och klistra era pressade eklöv på ena sidan och skriva på den andra. Lite lätt rassel medan man plockar fram.

Agnes: Nej nu får ni skärpa er. Mona, hjälp Lasse du. Mona sätter sig hos Lasse, förblir sittande där under större delen av passet. [...] (Obs, Hagmark)

Under den första delen av observationen är Mona den ledande, hon initierar arbetet och ansvarar för att det fortgår i önskade former. Även då Agnes kommer in har Mona kvar ansvaret för klassen, Agnes förblir i stor utsträckning ”osynlig” under cirka en kvart, fram till den signal som tillkännager att hon ”träder i tjänst”, dvs hennes yttrande: ”Ja då får ni väl plocka ner då.” Härmed övergår initiativet till Agnes och Mona drar sig tillbaka och återgår till sin speciallärarroll, som här innebär att rikta sig

⁶⁴ Mona förklarar senare att det var ett misstag – pojkarna utgjorde en särskild läsgrupp, som Mona hade hand om vissa gånger per vecka, men man hade tagit fel på dag.

mot specifika barn, läsgruppen, pojken Lasse, men inte klassen som helhet.

Samma "följsamhet" gentemot klassläraren som Mona och Ebba beskriver, ger också Ulla uttryck för när hon berättar om sin tid som resurslärare och vikarie i början av sin yrkesverksamma tid⁶⁵:

U: För att i början så gick jag som resurslärare... Skillnaden är ju då att jag får vara mig själv nu, dom här tre åren eller fyra åren som jag har varit här. Dom första åren fick jag ju inte vara mig själv, då skulle jag ju vara en kameleont och anpassa mig efter varje klassrum, till den läraren som var där och klippa rätt och sätta R i rätt hörn osv. När man sedan äntligen fick en egen klass, det tycker jag var enorm skillnad. [...]

I: När du arbetade som resurs så beskrev du dig själv som kameleont...

U: Ja, ja just det. För det tyckte jag att jag behövde då, för då gick jag i såpass många klasser så jag hade ju inte det ansvaret, utan man fick ju hoppa in där tåget var. Det är ju nästan en resurslärares uppgift många gånger, på många skolor ju, att gå in: Kan du ta den där... Man får snabba order: Ta det! Gör det! Sätt dig där med den, den behöver läsa! (Intervju, Ulla)

I båda dessa typer av fall är det (i allmänhet) klassläraren som har överblicken, sätter reglerna, anger gränserna och fördelar arbetet medan övriga anpassar sig. I andra fall, t ex när klassläraren deltar i en lektion som en annan lärare leder, kan förhållandet vara det omvända. Den följande observationen är från en musiklektion i klassläraren Carinas klass:

När jag kommer in i Carinas klass är musikläraren i klassen. Bänkarna är skjutna lite åt sidan och musikläraren leder en rytmikövning med barnen. Carina står vid sidan av, deltar inte utan tycks snarare svara för ordningen (som dock är god). Hon rör sig sakta runt utkanten av ringen, talar med låg röst till enskilda barn då och då, jag kan inte uppfatta vad hon säger. Av vad barnen gör framgår att det hon säger rör dels att hjälpa dem tillrätta med rörelserna, dels att få dem att delta och inte prata för mycket med varandra. Musikläraren leder helt och hållet, Carina håller sig i bakgrunden, men sjunger med när man övergår till att sjunga. Carina säger till musikläraren att man i mellantiden sen förra musiklektionen övat mer på de sånger de lärt sig de senaste gångerna. (Obs, Hagmark)

Här överlåter klassläraren ledningen av verksamheten fullt ut till musikläraren och intar själv en tillbakadragen och assisterande roll. De uppgifter hon tar på sig är riktade mot att understödja den andre läraren: att

⁶⁵ Ulla har vid tiden för intervjun varit färdig lärare i drygt 5 år.

hålla ordningen, hjälpa enskilda barn, förstärka sången (och samtidigt själv lära in sångerna) och också att ”backa upp” den andra lärarens arbete genom att vid andra tillfällen träna de sånger man lärt.

Klassläraren Yvonne uttrycker en liknande ansvarsfördelning i sin beskrivning av hur hon tänker sig arbetet i klassrummet tillsammans med en annan lärare:

Y: Men då är det ju det att om man ska göra något, som jag tycker att alla ska göra på en gång då, om man säger att man ska leda det då, då får man väl göra upp om att leda: Du tar det och jag gör det. Antingen kan jag gå och dra stencilerna eller också kan jag vara med och hjälpa till... så man gör upp det då. (Intervju, Yvonne)

Sammanfattande kommentar

I de flesta observerade situationer då mer än en lärare var närvarande kunde jag urskilja den här exemplifierade ansvarsfördelningen som alltså innebar att en lärare i taget hade huvudansvaret för den pågående verksamheten: Klassläraren i kraft av sitt generella ansvar för klassens arbete, musikläraren i kraft av sin större expertis på ämnesområdet etc. Den ansvarige läraren förväntade och fick under den pågående verksamheten assistans av sin kollega med de praktiska ting som behövde göras och med upprätthållande av ordningen bland barnen. I planeringen mellan lärarna ingick också denna ansvarsfördelning – vem ansvarar för vad – med det underliggande antagandet att var och en skulle förbereda detaljerna i innehållet i och uppläggningsdelen av sin del och därpå leda och genomföra sitt ansvarsområde med den andres assistans. Med Bernsteins (1996) terminologi kan vi karaktärisera förhållningssättet som en kod med stark klassifikation (= tydligt utmärkta gränser mellan kompetens- och ansvarsområden) och stark inramning (= ledaren har det fulla ansvaret för innehåll, tempo och ordningsföljd i det som sker).

Gemensam verksamhet: fritidspedagog med fritidspedagog

Fritidspedagoger som ingår i ett arbetslag ansvarar traditionellt sett gemensamt för fritidsavdelningens verksamhet och de inskrivna barnen. Liknande förhållanden gäller inom förskolan. Men det är inte bara det formella och faktiska ansvaret som är gemensamt, det har också i de flesta fall hittills inneburit att man under kortare eller längre perioder av arbets-

dagen arbetat sida vid sida i det egentliga barnarbetet. På grund av verksamhetens utsträckning över dagen, från tidig morgon till in på kvällen – till kl 6 eller ibland halv 7 – har man under vissa tider varit ensam med barngruppen, men varit två under den tid barngruppen varit som störst. Å andra sidan kan vi samtidigt se en tendens till ökat ensamarbete för fritidspedagoger när dessa kommer in i skolan. Till skillnad från det mera flytande fritidshemsarbetet som inbegriper flera vuxna, planerar och genomför fritidspedagogen i skolan i många fall ensam tidsmässigt väl avgränsade arbetspass och hennes arbete här liknar i detta avseende lärarens traditionella roll (Gustafsson, 1996, Flising, 1995).

På Nyatorp arbetade fritidspedagogerna tillsammans på fritidshemmet och på den ena av avdelningarna ingick även en barnskötare/personlig assistent i arbetslaget. Kontakter mellan de båda avdelningarna förekom också, även om de var relativt sparsamma. Under skoltid var fritidspedagogerna däremot oftast ensamma under de sk PA-lektionerna. På Hagmark var fritidspedagogerna formellt sett indelade i två arbetslag, ett för vardera avdelningen, men arbetade i praktiken ofta gemensamt. Många aktiviteter, som gymnastik och skogsutflykter, liksom frukostmålet var gemensamma. Barnen rörde sig relativt fritt mellan avdelningarna, men gick till sin egen avdelning för vissa aktiviteter, som mellanmål och samling. Det direkta ansvaret för de inskrivna barnen och för kontakterna med deras föräldrar innehades dock av respektive avdelning. Under skoltid var fritidspedagogerna indelade i två ”team”, med en fritidspedagog från vardera avdelningen, som arbetade med respektive årskurs. Formellt sett var det även här i princip en fritidspedagog schemalagd per klass, men det hände ganska ofta att även den andra fritidspedagogen i teamet deltog i den planerade verksamheten i klassen. Särskilt gällde detta när verksamheten innebar att klassen kom till fritidshemmet eller vid utomhusverksamhet, som t ex naturexkursioner. Sådan verksamhet både planerades och genomfördes gemensamt.

Till skillnad från lärarna sätt att fördela arbetsuppgifterna sig emellan med tydliga gränsdragningar använde sig fritidspedagogerna istället i dessa situationer av något som skulle kunna kallas en samspelsmodell. Detta innebar att man ofta talade växelvis till barnen, initiativet skiftade mellan de två vuxna och man ”hjälpes åt” att föra aktiviteten framåt. Det föl-

jande observationsutdraget är från ett tillfälle då fritidspedagogerna Eva och Åsa lär ut en dans till en grupp barn i ettan:

Eva: Vi har gjort *en* version av den här sången – jag tänkte att vi skulle göra *två*.

Åsa: Nää!

Eva: Åsa säger nej men jag tycker det går.

Eva och Åsa visar steg till dansen.

Åsa: Ska vi göra det svåra med en gång, det tycker inte jag.

Eva: Jo det går!

Åsa: OK!

De visar. Barnen försöker härma efter.

Åsa: Jag tror aldrig ni klarar det!

Eva: Hon ska väl inte få rätt nu, eller! [...]

Eva (visar steg, barnen hakar på): Höger, tillbaka, vänster, tillbaka!

Eva till Åsa: Vad säger du nu då!

Åsa: Ja det gick ju bra. [...]

Eva: Nu sjunger vi och använder stegen.

Åsa: Och så börjar vi med höger.

Eva: Ja och så visar vi Åsa att vi klarar det här!

Alla dansar.

Eva: Och så håller vi upp händerna så här...

Åsa: ...så ser det lite ryskt ut...

Eva: Lite ryskt, ja... [...]

Alla har ställt sig i en ring för att sjunga en rysk sång.

Ett barn: Vi gör det fort med en gång. (Sången är bekant sen tidigare, man brukar sjunga den flera gånger i rad, fortare för var gång)

Eva: OK, vi gör det fort!

Åsa: Nej, visst inte, vi tar det sakta först.

Eva: OK, sakta då. (Obs, Hagmark)

Åsa och Eva kan sägas vara sällsynt samspelade och detta är rimligtvis också en fråga om personliga preferenser, personlighet och en följd av god ”personkemi”. Liknande samspelsmönster, om än inte alltid så långt utvecklade, hittar jag dock vid de flesta tillfällen då flera fritidspedagoger arbetar tillsammans på de två skolorna. Ansvarsuppdelning förekommer, men förefaller vara en praktisk fråga, snarare än en följd av strikt planeering och gränsdragning. I den följande observationen görs uppdelningen av ”vem gör vad” direkt i inledningsögonblicket:

11.30 Barnen kommer [till fritidshemmet], halvklass, en lärarkandidat är med. Fri placering – uppmaning från Inger [fp] och Ann-Marie [fp] att sitta fem vid varje bord. Lärarkandidaten sätter sig vid ett av borden.

Fritidspedagogerna står vid diskbänken vända mot barnen.

Inger till Ann-Marie: Vem ska börja, du eller jag?

Ann-Marie: Ta det du!

Inger: Vi ska göra grönsaksoppa. Kan ni först berätta för [lärarkandidaten] vad vi har gjort förut? Barnen berättar om äppelmos och fruktsallad.

Inger visar en grönsak i taget, vänd till hela gruppen, låter barnen identifiera (med vissa svårigheter) vad det är, delar grönsakerna i fyra delar (två grupper, två bord varje gång), delar tillsammans med Ann-Marie ut grönsaker för skalning och delning.

Inger: Ni ska lägga de färdiga grönsakerna i olika skålar, dom som ska koka länge i en och dom som ska koka kort stund i den andra. (Obs, Hagmark)

Vid ett senare tillfälle ser jag samma aktivitet upprepas med en annan klass, men nu med Ann-Marie som inledare. Underförstått ligger att verksamheten är gemensamt planerad och ansvaret gemensamt och personerna är därför utbytbara mot varandra i rollen som inledare. Detta betydde i sin tur att planeringarna mellan fritidspedagogerna var relativt detaljrika vad gällde innehåll och uppläggning av verksamheten och förberedelserna gemensamma. Planeringen förutsattes dock oftast ge utrymme för improvisation vid genomförandet och jag noterade många gånger att ett moment förkortades eller utvidgades under pågående verksamhet, som en anpassning till situationen och till barnens reaktioner. Sådana händelser föregicks regelmässigt av några snabba utbyten mellan de vuxna: ”Äh, vi låter dem fortsätta med det här ett tag till, de jobbar så bra nu” eller: ”Du, vi skippar det här och går vidare istället, tycker inte du det också?”. Jag tyckte mig ofta se liknande justeringar till den faktiska situationen även bland lärarna, men dessa förändringar föregicks mycket sällan av kommentarer mellan de vuxna – dvs besluten fattades framför allt av den för situationen ansvarige läraren.

Sammanfattande kommentar

Utmärkande för de situationer då två eller flera fritidspedagoger var samspelt och det skiftande initiativet mellan de vuxna. Samtliga vuxna förväntades delta aktivt både i att leda och föra verksamheten framåt, göra de nödvändiga praktiska sysslorna och att aktivera och engagera barnen. I den gemensamma planeringen behandlades innehållet relativt detaljerat, med det underliggande antagandet att de vuxna i viss mån är utbytbara mot varandra i genomförandet. Då fördelning av ansvarsområden förekom, vid planeringen eller i själva genomförandet var det underförstått att detta innebar att den ansvarige skulle ta initiativet att starta och leda det aktuella momentet men den eller de övriga vuxna skulle delta aktivt i genomföran-

det. Förhållnings sättet kan karaktäriseras som en kod med svag klassifikation (= få eller inga gränser mellan kompetens- och ansvarsområden) och relativt svag inramning (= ledaren delar ansvar för innehåll, tempo och ordningsföljd i det som sker med en eller flera vuxna). Det bör dock tilläggas att inramningen generellt sett var starkare i skolverksamhet än i fritidshemsverksamhet. I Bernsteins (1996) definition av svag inramning ingår ett mått av deltagarkontroll över verksamheten – barnens inflytande över verksamheten var i allmänhet betydligt mindre under skoltid än på fritidshemstid, även om enbart fritidspedagoger ledde den.

Gemensam verksamhet: Lärare och fritidspedagog tillsammans

Vi kan alltså i observationerna urskilja två olika grundmönster för de två yrkesgruppernas handlanden och förgivettaganden i situationer som inbegriper mer än en vuxen i verksamheten med barnen. Där fritidspedagogerna förväntar sig gemensamt och växelvis deltagande genom hela skendet, har lärarna snarare en ”en-i-taget”-modell, där en lärare leder och ansvarar för det pågående momentet och den andra assisterar, eventuellt med ett därpå följande rollbyte i nästa moment. De underliggande motiven för att samarbeta i genomförandet av en verksamhet skiljer sig också: för lärarna förefaller det främst att vara att på ett bra sätt kunna använda sig av en lärares expertis och/eller mer omfattande förberedelser på ett visst område, samtidigt som det faktiska genomförandet underlättas av att ytterligare en person finns med i det praktiska arbetet. För fritidspedagogerna handlar det snarare om ett utbyte och ett ”bollande”, ömsesidigt stöd och gemenskap i själva genomförandet av verksamheten plus det konkreta faktum att det man gör ofta har många praktiska moment – eller som en av fritidspedagogerna uttrycker det: ”man borde ha helst fyra armar till på varje sida”. Till detta kommer också att ”fyra ögon ser mer än två”, dvs att man är två som samtidigt med verksamheten kan göra iakttagelser av barnens relationer, som individer och som grupp, vilket ger viktig information för att det som Jansson (1992) pekar ut som en central del i fritidspedagogkompetensen: att stödja och utveckla samspel och relationer.

I den följande observationen speglas dessa två handlingsmönster i en situation där två fritidspedagoger och en lärare genomför en gemensam akti-

vitet. Det man gör är en del av ett temaarbete runt en påhittad planet någonstans i världsrymden, Hoppsanplaneten. Temat är planerat och genomfört av fritidspedagogerna Eva och Åsa, men vid det här tillfället, liksom vid flera andra under temats gång, deltar också klassläraren, Kerstin. Kerstin har vid tidigare planeringar fått redogörelser om vad temanplaneringen innehåller.

10.00 Kerstins klass kommer in [på fritidshemmet], Kerstin [lä] är med. Klassen kommer via studiehallen, går inte i led, åtminstone inte vid det laget de kommer in på Hummern. Barnen sätts i en ring på golvet, varannan pojke, varannan flicka – Eva [fp] och Åsa [fp] står för arrangerandet. Kerstin sätter sig i ringen med barnen, sätter sig, förmodligen avsiktligt, intill en av de stökigare pojkarna.

Åsa inleder det hela sittande i ringen (Tror att det är så att Åsa leder när det är Kerstins klass, Eva när det är Yvannes [samma tema genomförs i båda klasserna]).

Åsa: Kommer ni ihåg vad ni fick i läxa?

En flicka: Om hur vi använder kroppsspråket.

Åsa: Just det.

Åsa och några barn ger exempel på hur man ”talar med kroppen”.

Barnen delas in i fyra grupper med 5–6 barn i varje grupp, Eva och Åsa gör detta. Varje grupp får en lapp med en enkel text som de ska försöka framställa innebörden av utan ord. Texterna har anknytning till att komma till Hoppsanplaneten och göra sig förstådd utan att ha gemensamt språk, avser framför allt känslor som hungrig, glad och arg. En pojke vägrar att gå till den anvisade gruppen, vill hellre vara med i en annan där hans kompis finns.

Kerstin: Det bestämmer inte du, det bestämmer fröknarna. Pojken sitter kvar på golvet.

Kerstin går till det anvisade hörnet med hans grupp, kommer tillbaka efter nån minut, säger till pojken: Dom har såna bekymmer här, dom behöver hjälp med att läsa. Pojken reser sig, går med till sin grupp.

Grupperna förbereder sig, Kerstin stannar hela tiden med den grupp hon från början gått med, denna grupp innehåller två av de oroligaste pojkarna. Åsa och Eva går runt i de övriga tre grupperna.

Uppspelning av resultat, Evas och Åsas tre grupper gör ganska självständiga uppspelningar, Åsa och Eva står på ”publik”-sidan, men leder växelvis gissandet på vad grupperna föreställer. Kerstin stannar bakom sin grupp och guidar ganska mycket vid uppspelningen: Vad var det sedan? Glöm inte det där. Ta det en gång till, långsammare. Varje framförande avslutas med applåder och beröm.

Man sätter sig i ringen på golvet igen, uppmanas av Eva och Åsa att sitta på de platser man haft tidigare, dvs pojke/flicka. Eva berättar om Hoppsanplaneten, mycket suggestivt, sänker rösten efter hand, allt tystare, barnen stillnar, andlös tystnad. Berättelsen som på slutet handlar om magiska frön, mynnar ut i en uppgift till barnen till nästa gång: Att fundera på vad de magiska fröna innehåller och hur man vill ha det där man bor.

[...] Kerstin fungerar som diskret ordningshållare, tecknar tyst åt några barn att tala lägre, flyttar på sig vid ett tillfälle och sätter sig mellan två pojkar som har svårt att sitta stilla.

Åsa frågar om barnen kommer ihåg Hoppsansången. Spridda ja och nej, man sjunger första versen. [...]

Åsa: Ska vi ta den igen från början?

Flera barn: Nääl!

Åsa: Jo det gör vi, vi tar den rakt igenom. Hon börjar sjunga, de flesta barnen sjunger med, särskilt i refrängen. Även Kerstin sjunger. (Obs, Hagmark)

Initiativet växlar ständigt mellan Åsa och Eva trots att det formellt sett är Åsa som i det här fallet är ansvarig för klassen och står för inledning och avslutning. Delvis är det en uppdelning på vad var och en är "bäst" på – Åsa står för musik- och sånginslagen, Eva för berättandet. Övriga delar sker gemensamt och växelvis: arrangerandet av barnen på golvet, gruppindelningen, instruktioner för grupparbetet, uppspelningen av resultaten. Läraren Kerstin intar här en klart tillbakadragen hållning. Inte vid något tillfälle gör hon någon antydning om att rikta sig till hela klassen, inte ens i uppspelningen av gruppuppgifterna, då hon istället för att gå över till de övriga vuxna i "publiken" stannar med "sin" grupp. Hon markerar tvärtom synbarligen att hon överlämnat initiativet till fritidspedagogerna genom att inrikta sig på att delta i bakgrunden, hjälpa enskilda barn tillräta och understödja de två fritidspedagogerna genom att lugna oroliga barn.

I en intervju⁶⁶ talar Kerstin om hur hon uppfattar sitt förhållande till fritidspedagogerna i situationer som den i den föregående observationen:

K: Jätteskönt! Det tycker jag. Det är så sällan att man får vara i den här positionen att du kan... då känner jag att jag... att det är dom som håller i det och har det här och vad vi ska göra och... medryckande! Och att jag kan bara sitta och hålla kanske om en elev som är lite orolig av sig. Och samtidigt ger det ju mig själv mycket, en upplevelse, att vi får göra det här. Och jag hinner också se lite mer på mina egna skolbarn, hur dom uppför sig, det hinner jag. Dom hade ju även lite grupparbete, dom skulle dramatisera... så jag tycker det är jätteroligt.

I: Men somliga kan vara lite kluvna inför den här situationen, att man i och för sig tycker att det är bra, men att man har lite svårt att hålla tillbaka i vissa lägen, och ... ja, man kanske gärna vill in och vara med eller nåt sånt...

⁶⁶ Intervjun genomfördes samma vecka som händelsen i den föregående observationen ägde rum.

K: Nej det har jag inte känt, nej. Däremot är ju frågan hur mycket jag ska höja rösten för att tysta ner dom, jag kan känna mig tveksam, hur mycket ska jag... Och där tror jag att jag bör säga till, inte så att jag stör om Eva sitter med en spännande berättelse, jag kanske hellre smyger mig bort och gör så här [gör lugnande gest], eller sätter det där barnet upp som ligger ner.

I: Är *det* mer ditt ansvar eller är det ett delat ansvar?

K: Det är ett delat ansvar, där kanske. *Där* kopplar jag inte av min lärarroll, jag måste ju hjälpa till, men jag låter ju dom hålla i det, när vi kommer in på fritidshemmet. Just med Hoppsan, det var ju nåt som dom håller i, som dom har kunskapen om. Och den här sången om Hoppsan, jag försöker ju sjunga med så mycket jag kan av den. (Intervju, Kerstin)

Kerstin markerar mycket tydligt att hon lämnar över ansvaret till fritidspedagogerna, av respekt för deras ”expertis” på området. Förutom till det vi också kan se i observationen, rollen som ”ordningshållare”, använder hon också situationen till något som hon annars sällan har möjligheter till, nämligen att i lugn och ro göra iakttagelser av barnen och hur de fungerar i gruppen. En ytterligare del är att få ”koppla av ansvaret”, dvs att lämna den position hon ständigt annars känner sig ha som klasslärare, rollen som motor och ytterst ansvarig för det som pågår.

Just markerandet av ”överlämnandet” görs ofta mycket uttryckligt av lärarna – avsikten är, som jag uppfattar det, att visa att man har fullt förtroende för den andra lärarens eller fritidspedagogens förmåga att leda verksamheten:

Britta [fp] och Louise [fp] är med i klassrummet, man ska ha bildvisning; bildsagor på overhead. Dessa gjordes av gula och blå grupperna på PA tidigt under terminen, men har inte visats gemensamt förrän nu. [...]

Erika [lä] sätter sig intill mig längst ned i klassrummet, säger till mig: Det är nog första gången jag sitter ner på hela terminen.

Till pojken som sitter på hennes andra sida, utan att han har sagt eller gjort något speciellt: Nu är det inte jag som är fröken.

Pojken: Ja jag vet.

Erika till mig: Det är roligt för mig att se vad de har gjort på PA.

Gula gruppen börjar. (Obs, Nyatorp)

Erika markerar genom att lämna över den främre delen av rummet till fritidspedagogerna och också genom sina repliker till pojken och till mig. Ett motsatt förhållningssätt, att ”lägga sig i”, uppfattas av lärarna som ett misstroendevotum, en antydning om att man inte tror att den andre ”klarar av” situationen. Ytterligare en faktor som kan ha betydelse för lärarnas

tillbakadragna hållning kan ligga i det förhållande som många av lärarna berättar om; att de ibland kan känna sig något besvärade av att andra vuxna är närvarande. Framför allt gäller det om den andre är helt okänd eller när man är i början av ett samarbete. Under den första observations-tiden frågade jag då och då både fritidspedagoger och lärare hur de upplevde att ”ha mig där”. Fritidspedagogerna sade sig sällan eller aldrig vara besvärade av min eller andra vuxnas närvaro medan lärarna ganska ofta uttryckte ett visst obehag. Det fanns flera anledningar till detta. De mest påtagliga har att göra med ensamarbetet. Under lång tid – de flesta av lärarna hade arbetat som lärare i åtskilliga år – hade man vant sig vid att vara ensam med barnen och kunnat ”göra som man vill”. Det handlade också om rädsla att ”göra bort sig” eller att bli bedömd och betygsatt (många nämner upplevelser från studietiden då man bedömdes av metodiklärare på provlektioner eller av de inspektioner av rektor som förekom förr). Det kunde också handla om att tycka att man i och för sig gjorde rätt, men ändå var rädd för andras kritiska kommentarer. Mona berättar om sin speciallärarutbildning att den gav henne den säkerhet som hon tidigare saknat och som gjort att hon noga stängt sin dörr om sig och sin undervisning:

M: Då hade jag haft specialklass visserligen i sex år och då fick man ju testa en massa teorier och ... Jag började i alla fall mycket med det här ”eget arbete” och med klippövningar, med pussel, med spel, med allt sånt här, så ingen unge gjorde lika, precis som dom arbetar idag egentligen, men det gjorde jag redan då. Men jag kunde inte försvara det. Men när jag gick på lärarutbildningen, speciallärarutbildningen, då fick jag belägg för att det jag hade gjort i sex år det var rätt och det var riktigt och *vaför* det var bra. Så då tyckte jag att då blev jag stärkt. Men jag kunde alltså inte försvara det *innan*. Utan då var jag väldigt noga med egentligen att jag ville ha min dörr stängd så *ingen* skulle se hur jag jobbade. Men sedan... så var det godkänt då, för då kunde jag liksom få belägg för det... (Intervju, Mona)

För att gardera sig mot kritik gentemot det egna handlandet blir det viktigt att inte kritisera eller ”lägga sig i” hur andra gör. Hargreaves (1998) hänför detta till det av många lärare upplevda kravet att upprätthålla ”den perfekta fasaden”. Många av de förväntningar som ställs på lärare handlar om vad som ses som ”rätt eller fel”, ”bra eller dålig” praxis, grundat på vad Hargreaves betecknar som ”tvärsäkra påståenden om vad forskningen kommit fram till när det gäller effektiv undervisning”. Har man inte denna säkerhet blir det

....svårt för lärare att dela sin kunskap med varandra – och ännu svårare att erkänna tvivel och osäkerhet – eftersom man riskerar att en annorlunda praxis uppfattas som en dålig praxis, att man kan få själva sin kompetens ifrågasatt. (Hargreaves, 1998, s. 163)

Fritidspedagogerna däremot tolkar ofta lärarnas tillbakadragna hållning som ointresse eller avståndstagande. Detta grundas i sin tur på hur en fritidspedagogkollega förväntas bete sig – dvs att aktivt delta i verksamheten⁶⁷.

I situationer som de ovan beskrivna, med två ur en yrkesgrupp (i det här fallet fritidspedagoger) och en ur den andra, fungerar de två interaktions-sätten oftast sida vid sida utan konfrontation. Det är främst i situationer när endast en person ur vardera yrkesgruppen arbetar tillsammans som skillnader i förväntningar på den andres agerande tydliggörs. Det finns olika sätt att hantera frågan och olika mönster utvecklades i olika ”par” av lärare och fritidspedagoger. Ett sätt att hantera detta är att ”överta” den andra gruppens mönster. Fritidspedagogerna, både på Hagmark och Nyatorp, antog i allmänhet en tillbakadragen roll när de var med i klassrummen, dvs de betedde sig som en resurslärare och överlät initiativet till klassläraren utom vid speciella, i förväg planerade tillfällen då de själva istället ledde verksamheten. För vissa av ”paren” bibehölls denna ansvarsfördelning oförändrad när man flyttade verksamheten utanför klassrummet, utomhus eller till fritidshemmet:

Gick med Ann-Marie [fö] till Carinas klass. [...] OÄ-lektion byggd på händelse från början av veckan då en elev haft med en fjärilslarv.

Carina: Vad skulle ni vilja veta om fjärilar? Barnen svarar, Carina skriver deras frågor på blädderblock. Hon tar fram böcker, uppmanar barnen att läsa i smågrupper och sedan tillsammans, två och två, skriva ner vad de tagit reda på om fjärilar. Barnen arbetar självständigt.

Carina och Ann-Marie (och även jag) går runt och småpratar med grupperna.

Ann-Marie tar assistentrollen, tillför inget eget. [...]

⁶⁷ Jag noterade för övrigt att förskollärarna på de två skolorna intog en slags mellanposition mellan lärare och fritidspedagogerna i det här avseendet: Det förekom mer interaktion mellan de vuxna än bland lärarna, men trots det en tydligare uppdelning av uppgifterna än bland fritidspedagogerna. Detta något impressionistiska intryck – det gäller mycket få individer – har senare bekräftats i många av de diskussioner jag haft med förskollärare på studiedagar runt om i landet.

Ann-Marie kommer in på fritids med halva Carinas klass, två pojkar som är inskrivna rusar iväg för att leka, Ann-Marie ropar dem tillbaka, påminner om att de inte har slutat än. Pratar om svampar och svamputflykten de gjort häromdagen, barnen uppmärksamma, intresserade. Ann-Marie låter barnen lägga svamphattar på papper för att se sporer, ger dem en teckningsuppgift, att rita en svamp och måla den, de ska sedan hängas upp i taket. Jag konserverar svamp med några barn, håller på het sand. [Jag blir här tillfrågad av Ann-Marie om jag kan tänka mig att rycka in, vilket jag gör]. Lite stressad avslutning, har dragit över tiden, Ann-Marie avslutar hastigt och rusar upp för att hämta grupp nr två. Hon återvänder i sällskap med barnen och Carina. (Jag frågar senare om hon bett Carina följa med, men det hade hon inte, Carina hade kommit av sig själv). Samma verksamhet upprepas, Carina intar en assisterande roll, lik den som Ann-Marie har i klassrummet, går runt och hjälper barnen, jag hör henne hänvisa till Ann-Marie när barnen frågar hur de ska göra. (Obs, Hagmark)

Här ser vi två relativt parallella aktiviteter, i klassrummet, respektive på fritidshemmet. Båda har naturföreteelser som innehåll: fjärilar respektive svampar. Båda utgår från en konkret händelse: att studera en fjärilslarv respektive att plocka svamp i skogen. Verksamhetens utformning skiljer sig något – i klassrummet handlar det främst om att ta reda på fakta och besvara egna frågor om fjärilar, på fritidshemmet om praktiska verksamheter med anknytning till svampar – men de roller de vuxna tar är likartade: Ann-Marie assisterar Carina i klassrummet, Carina assisterar Ann-Marie på fritidshemmet och var och en har själva förberett sina respektive områden – dvs, man använder sig av en ”lärarmodell” snarare än en fritidspedagogdito.

Carina och Ann-Marie inordnar sig utan större synbarliga konflikter i en samarbetsform, främst genom att Ann-Marie medvetet eller omedvetet väljer att acceptera ”lärarmodellen”. Vid andra tillfällen är samordningen mer problematisk. Den följande scenen är från ett klassrum på Nyatorp, strax före jul. Fritidspedagogen Louise har kommit in i Erikas klassrum för att vara med vid förberedelser för en julfest. Förutom Erika, Louise och klassen är också Karin som är assistent för ett handikappat barn, Jessica, närvarande:

Erika: Vi ska sjunga och därför är Louise här för att hjälpa till. Jag har så svårt att sjunga för jag är så förkyld. I morgon [Erikas lediga dag] när jag inte är här så tränar dom [Louise och Karin] med er igen och på torsdag har vi generalrepetition, ni minns det där svåra ordet som vi sa igår. (Repetitionen är inför julfesten, på Gamletorp).

Barnen delas i fyra grupper som placeras i varsitt hörn (Sången är Tomtarnas julnatt).

Erika: Vi tar borden (dvs grupperna som man sitter i i klassrummet) så är det lättare att komma ihåg vilka som är med i vilken grupp.

Instruktioner till barnen omväxlande från Louise och Erika, också från Karin, men främst specifikt för Jessicas räkning. Instruktionerna gäller vilka rörelser barnen skall göra till de olika verserna och hur de ska förflytta sig under sången. Louise tar över mer och mer. Efter en stund är bollen tillbaka till Erika, växlar ett par gånger mellan Erika och Louise, instruktionerna flera gånger motstridiga, problem för att utrymmet är för litet. Barnen rör sig lite planlöst mellan grupperna, stämningen lätt irriterad. Mot slutet går också Karin in med instruktioner till hela gruppen, inte bara till Jessica. [...]

Erika betecknar sig hela tiden som fröken (som hon vanligtvis gör). Hon betonar ordning och ger uttryck för viss irritation, t ex: ”Inga såna kommentarer, det är alldeles onödigt!” (Med skarp röst, under sångövningen. Uppfattade dock inte vilket barn eller vilken kommentar som avsågs) och ”Kristin! Jag ska inte behöva ryta för att du ska höra. Annars kommer du på torsdag och säger: Fröken, jag vet inte vad jag ska göra.”

När jag senare enskilt talar med Louise och Erika (var för sig) om händelsen, menar båda att de själva dragit sig undan och låtit den andre ta över.

Erika om Louise: Jag märkte ju att hon ville bestämma så jag drog mig undan.

Louise om Erika: Hon ville ha det på sitt vis, så jag lät henne få det, det var ju inget att ta strid för.

Utifrån, ur min egen synvinkel, såg det snarast ut som en dragkamp. (Obs, Nyatorp)

Ytligt sett kan de växelvisa instruktionerna tyckas lika det mönster vi fann i den tidigare observationen som gällde fritidspedagogerna Åsas och Evas dansinstruktioner. Här saknas dock samordningen mellan de vuxna, inga utbyten mellan de vuxna förekommer utan alla instruktioner riktas direkt till barnen och dessa instruktioner motsäger ibland varandra, utan att detta kommenteras av de vuxna. Både Erikas och Louises upplevelse av händelsen är tydlig: båda kände sig i samma mån ”överkörda” av varandra och det blir en form av maktkamp. En tolkning av det hela är att båda definierar uppgiften och situationen som ”sin”. Erika gör det i kraft av att det är hennes klass, verksamheten sker på lektionstid, inte PA-tid och avser en julfest i skolan, eller med andra ord, faller inom hennes ansvarsområde som klasslärare. Louise däremot ser sig ha blivit tilldelad uppgiften att träna sången med barnen – Erika säger också inledningsvis att detta är avsikten med att Louise är där – och att det i detta även ingår att träna själva framträdandet. Vare sig den tydliga ansvarsfördelningen som Carina och Ann-Marie hade eller det smidiga samordnandet som vi fann hos Eva och Åsa tillämpas dem emellan i denna situation, därav

konflikten. Däremot såg jag inga liknande konflikter mellan å ena sidan Louise och andra fritidspedagoger, å andra sidan Erika och andra lärare i motsvarande situationer. Vid dessa tillfällen följde man istället den förväntade formen: samspel för fritidspedagogerna, en-i-taget för lärarna.

Även om de skilda förväntningarna och förgivettagandena inte leder till mer eller mindre öppen konflikt eller irritation är det dock möjligt att urskilja skilda handlings sätt för respektive yrkesgrupp trots att man arbetar tillsammans. Ett exempel hämtar jag från ett klassråd på Nytorp där klassläraren Cecilia och fritidspedagogen Lotta deltar tillsammans med klassen. Händelsen inträffar tidigt på höstterminen och Lotta och Cecilia har bara arbetat tillsammans någon månad. Att Lotta vid det här tillfället deltar i klassrådet – i vanliga fall sköts detta av Cecilia ensam – beror på att Cecilia inte hunnit med det tidigare som hon tänkt och frågar Lotta om de istället för att som planerat ha verksamhet i halvklass kan slå sig ihop. Lotta samtycker och man kommer överens om att ägna passet till klassrådet samt marmorering av papper som ska användas till pärmar för arbetsböcker. Det senare är den aktivitet som Lotta ursprungligen tänkt sig för detta pass:

[...] Barnen kommer in i klassrummet, lite stökigt, Cecilia ringer i klockan för att få tystnad.

Cecilia: Vi samlas här för att ha klassråd och marmorera, det är två saker som vi ska göra. Vi ska ha en ordförande, är det någon som vill vara det? Fredrik var det förra gången. Många barn: Jag! Jag!

Cecilia: Jag tycker att vi tar en flicka denna gången.

Flera pojkar: Ööhh. Fem flickor är intresserade.

Cecilia: Vi har ju en anledning att ta Mia för hon fyller år. Kan vi ta Mia? Spridda ja, Mia sätter sig på en stol längst fram. Cecilia säger att hon är sekreterare och antecknar vad som sägs.

Cecilia uppmanar Mia att fråga barnen vad som varit bra under veckan. Hon står framme vid Mia och antecknar svaren. Lotta står vid diskbänken vid sidan av rummet. Till att börja med förhåller hon sig relativt passiv. Hon ägnar sig åt att hålla ordning bland barnen, rör sig diskret runt i rummet, talar lågt till enskilda barn, gör några inpass. Efter hand blir hon mer aktiv i själva klassrådet, först i förhållande till ordföranden Mia genom att uppmana henne att tala högre och hjälpa henne att se vilket barn som står i tur att få ordet. Till sist vänder hon sig också gentemot hela gruppen med frågor, uppmaningar och kommentarer. Vid det

laget har hon också förflyttat sig upp till Cecilias position längst fram i klassrummet.

Den tidigare ansvarsfördelningen var alltså att Cecilia skulle ansvara för klassrådet, Lotta för marmoreringen. Inledningsvis följs denna uppdelning, men när Lotta blir mer aktiv, drar sig Cecilia i viss mån undan – en stund senare är det Lotta som leder klassrådet och Cecilia har dragit sig tillbaka:

[...] Stök, støj, barnen uppslupna, Lotta sschar, står kvar framför barnen, Cecilia har dragit sig åt sidan, mot dörren till, säger inget.

Lotta: Nu ska vi berätta något roligt. Det finns lite pengar kvar att köpa uteleksaker för. Då tänkte Cecilia och jag att ni skulle få komma med förslag. Då är det handuppräckning som gäller.

Lotta till Cecilia: Skriver du?

Cecilia: Ja, jag kan skriva.

Lotta låter barnen föreslå, realistiska och orealistiska förslag om vartannat. De flesta förslagen kommenteras dock inte av de vuxna, oavsett art, Cecilia skriver på blädderblocket. Barnen har mängder med förslag, Lotta hyssjar med jämna mellanrum när barnen talar i munnen på varandra. [...]

Lotta genomför och avslutar momentet medan Cecilia tyst antecknar. Efter klassrådet vidtar marmoreringen:

Cecilia: Nu ska vi börja marmorera. Men alla kan inte göra samtidigt utan två i taget. Medan ni väntar får ni välja något fritt från bordet i klassrummet, eller i de andra rummen eller hoppa på studs mattan. [...]

Lotta: Vilka två vill börja [marmorera]? Flera vill, Lotta tar två, de flesta övriga rusar ur klassrummet, fyra stannar kvar, förutom de som ska marmorera.

Lotta till Cecilia: Ska du eller jag? Svaret går inte att uppfatta, men Lotta går till diskbänken där hon under rasten plockat fram marmoreringsattiraljerna och börjar med de två barnen. Cecilia plockar med lite smått, lägger ut tidningar på ett bord där de marmorerade papperna ska torkas, sätter sig sen vid skrivbordet, rättar böcker.

Rätt mycket oväsen från de angränsande rummen, Cecilia fortsätter rätta, Lotta marmorerar med barnen. [...]

Lotta genomför marmoreringen men vänder sig flera gånger till Cecilia, som för att dra in henne i aktiviteten:

Lotta till Cecilia: Titta här, den gula färgen betar sig annorlunda. Cecilia kommer fram till diskbänken: Den sprider sig mer. Lotta: Ja och tar överhanden. Cecilia återvänder till skrivbordet, arbetar vidare. [...]

Vid ett par tillfällen ber Lotta Cecilia att ”titta till” barnen i de andra rummen, vilket hon gör, varpå hon återgår till skrivarbetet. Under avslutningsskedet lämnar Cecilia skrivbordet:

Lotta går ut, kommer tillbaka med ett par barn som ska marmorera – nästan alla har gjort det nu. Cecilia torkar av överflödigt färg på de färdiga marmoreringarna, 5-6 barn i klassrummet nu, resten i de andra rummen, musik, oväsen utifrån. Marmoreringen börjar bli färdig, Cecilia går runt och säger till om städning, Lotta avslutar marmoreringen.[...] (Obs, Nyatorp)

Både Lotta och Cecilia agerar genom hela denna sekvens i enlighet med sina respektive ”modeller”. Skillnaden är att effekterna inte alltid blir de förväntade. När Lotta under klassrådet sakta makar sig upp vid sidan av Cecilia är det rimligt att anta att hon förväntar sig en gemensam fortsättning enligt samspelsmodellen. Hon talar exempelvis om vad ”Cecilia och jag” tänkte. Effekten blir istället att Cecilia drar sig tillbaka – för att inte inkräkta på Lotta. Lottas fråga: Skriver du? kan ur Lottas synvinkel ses som ett försök att dra in Cecilia igen, ur Cecilias synvinkel som en antydning att det nu är Lottas tur att leda och att hon själv ska ta en mera passiv roll. När Lotta senare, vid starten av marmoreringen frågar Cecilia: Ska du eller jag? förväntar hon sig knappast att Cecilia ska svara: Jag kan ta det! Lotta är den som planerat aktiviteten och tagit fram materialet för den.⁶⁸ En mera näraliggande tolkning är att frågan underförstått är: Ska vi göra det tillsammans eller ska jag göra det själv? Hon gör också flera försök att engagera Cecilia i aktiviteten. För Cecilia handlar frågan snarare om att Lotta vill ha bekräftelse på att det är *hennes* aktivitet. Cecilia ger service åt Lotta, tar fram tidningar, ordnar i bakgrunden och drar sig sen tillbaka till sitt skrivbord och utnyttjar tiden, den tid då hennes service för tillfället inte behövs, till någon annan nyttig syssla, i det här fallet att rätta böcker.

Också i den följande observationen, nu från Hagmarksskolan, som gäller en aktivitet där fritidspedagogen Eva och läraren Yvonne deltar, kan vi se att båda använder sig av sina respektive ”modeller”. Det som tillkommer

⁶⁸ Jfr den tidigare observation (i det föregående avsnittet) där fritidspedagogen Inger ställer en liknande fråga till fritidspedagogen Ann-Marie. I det fallet var däremot verksamheten gemensamt planerad och förberedd och svaret kunde därför bli antingen Ta det du! eller Jag kan ta det!, utan att någongdera skulle väcka förvåning hos frågaren.

jämfört med den föregående situationen är att båda i ett visst skede också *aktivt* agerar olika gentemot barnen, med utgångspunkt från sina respektive tolkningar av det som sker. Observationen gjordes under ett tidigt skede av datainsamlingen. Den fulla innebörden i denna observation kom först så småningom att framstå för mig, även om jag redan vid observationstillfället noterade de två vuxnas olika förhållningssätt, främst i den senare av de två lekarna:

Går med Eva [fp] till Yvones klass kl 12. Halvkl. vi går ut på gräsmattan bakom Majs klassrum. Eva samlar gruppen utanför klassrummet, ger instruktioner (vart, för vad) och går sedan i flock, men inte led, bort till gräsplan. Yvonne säger inget förrän Eva och de flesta barnen börjat gå i riktning mot gräsmattan, samlar då upp några efterslänrare, säger till en pojke: Lyssna på vad Eva säger. Till en annan pojke: Skynda dig nu efter de andra.

Eva instruerar för leken med barnen samlade runt omkring sig, först Ett två tre rött ljus: repeterar det som gäller,⁶⁹ (det framgår att man lekt den vid ett tidigare tillfälle), tar själv första ledningen av leken, låter sedan barnen vara utropare men ingår själv i leken, ser till att inte samma barn får "stå" mer än en gång. (Jag själv deltar inte). Yvonne deltar halvt om halvt, springer några steg, står då och då vid sidan, bredvid mig, eller fungerar som "domare", dvs skickar tillbaka barn som "setts" av utroparen, avstyr småbråk och liknande. Även Eva gör detta [fungerar som domare], men leker samtidigt helt och hållet. Efter en stund avbryter Eva för att man ska byta lek. [...]

Fram till denna punkt liknar denna observation de föregående – Eva leder leken, Yvonne lämnar över, håller sig i bakgrunden och "hjälp till". I det följande förändras Yvones handlingsätt:

Nästa lek: Kom under hökens vingar. Eva samlar barnen omkring sig, repeterar reglerna⁷⁰ (även denna lek är känd av barnen). Eva utnämner Yvonne till första hög, Yvonne säger: Jag kan inte ropa, jag har ju ont i halsen.

⁶⁹ Lekens regler: En person är utropare, står med ryggen vänd mot de övriga som står uppställda på linje på ett visst avstånd från utroparen. Utroparen ropar: Ett två tre, rött ljus! och deltagarna ska under tiden försöka ta sig fram till utroparen och dunka honom/henne i ryggen. Men på "ljus!" vänder sig utroparen om och alla måste då stå helt stilla. Den som blir sedd i rörelse av utroparen får börja om från startlinjen. Den som hinner först fram blir ny utropare.

⁷⁰ Lekens regler: En person är hög, står med utbredda armar och vänder ryggen mot övriga deltagare som står uppställda på linje på andra sidan lekplanen. "Höken" ropar: Kom under hökens vingar! Övriga svarar i korus: Vilken färg? Höken ropar ut en färg, t ex rött, och övriga deltagare försöker finna något rött någonstans på sig själva. Har de något rött markerar de var, och kan då gå fritt in i hökens bo. Har de inte något rött

Eva: Javisst, ursäkta, det hade jag glömt, jag kan börja själv istället. Eva är hög i första omgången, utser ny hög bland barnen när alla är fångade. Yvonne springer lite halvt om halvt, men fungerar främst som bedömare – har barnet den rätta färgen eller ej? Hon går från barn till barn, säger: Titta på tröjan, har du nåt blått där? Har du sett efter på strumporna? Vet du hur turkos ser ut? Vad tror du cerise är för färg? Eva leker med, liksom förut, letar färg på sig själv, blir fångad. Eva utser ny hög efter varje omgång. Slut 12.30, barnen tillbaka in med Yvonne. (Obs, Hagmark)

Eva tar mycket tydligt kommandot över situationen, talar om vad som ska ske, instruerar barnen, fördelar roller i lekarna (utropare, hög). Hon har och behåller själv initiativet och kontrollen men hon försöker också dra in Yvonne mera aktivt i leken bland annat genom att be henne vara hög. Att avsikten är denna bekräftas senare på eftermiddagen då Eva spontant säger till mig apropå förmiddagen:

Jag fick inte med henne [Yvonne] idag men jag har gett mig den på att få henne att tycka om att leka och att vara ute i skogen. (Obs, Hagmark)

Samtidigt som Eva alltså kontrollerar händelseförloppet, *deltar* hon i leken. I bägge lekarna är hon ledare i första omgången och i de följande deltagare. Hon utför samma handlingar som barnen, smyger framåt, letar efter färger på sig själv, blir jagad och fångad.

Yvonne markerar på olika sätt att Eva har ledningen: hon riktar sig inte vid något tillfälle till hela gruppen, uppmanar med låg röst enskilda barn att lyssna på Eva eller att komma med. I den första leken ”server” hon Eva genom att hjälpa till att bedöma vilka barn som rört sig efter att utroparen vänt sig om. Medan hon gör detta står hon vid sidan av lekplanen, bredvid mig eller bakom de uppställda lekdeltagarna. I den andra leken avböjer hon att vara hög. Hon deltar inte heller mer än sporadiskt, springer några steg men letar inte efter färger på sig själv. Hon riktar istället sin uppmärksamhet på barnen; samtalar med dem, kan de identifiera den efterfrågade färgen, kan de hitta färgen på sig själva.

I en tidigare studie (Hansen, 1989) visas hur de intervjuade lärarna och fritidspedagogerna fokuserar olika faktorer och drivkrafter när det gäller

måste de försöka ta sig in i boet ändå, men blir då jagade av höken. Om höken lyckas fånga någon, blir den fångade också hög och hjälper till att fånga andra i nästa omgång tills alla är fångade och en ny hög utses.

förutsättningar för barns lärande, olikheter som eventuellt också är uttryck för en i vissa avseende olika kunskapssyn. Fritidspedagogerna framhåller barnets egen aktivitet och upplevelser med hjälp av alla sinnen som en grundval för lärande: Barn måste få *göra och erfara* för att lära. Också Jansson (1992) gör en likartad beskrivning av fritidspedagogernas syn på lärande i sin studie av fritidshemspedagogik:

Lärande ses som *en process i livet*. Barn kan lära i *många olika* former av verksamhet, rutiner, samtal, situationer i fritidshemsvardagen. Lärande sker i *deltagande*, i handling. (s 30, originalets kursiv)

Lärarna understryker däremot barns *motivation och intresse* som mycket centrala faktorer i barns lärande (Hansen, 1989). En liknande syn framkommer i denna studie i de tidigare kapitlen om lärarens och fritidspedagogens yrkesroll (kap 6 och 7). En tolkning av Evas och Yvannes skilda agerande i lekobservationen ovan kan göras med utgångspunkt från dessa två olika fokuseringar: Vad blir följderna av det ena och andra synsättet när det gäller den egna rollen som pedagog⁷¹?

Om man uppfattar barnets eget handlande och erfarenheter som en central förutsättning för lärande är det rimligt att pedagogens uppgift är att aktivera barnet och bereda möjligheter för att barnet ska göra vissa egna erfarenheter som pedagogen anser är nödvändiga för lärande. Hur handlar man då som pedagog? Ett vanligt tänkespråk som återfinns på anslagstavlor och väggar i många dag- och fritidshem är: *Barn gör inte som du säger, barn gör som du gör*. Detta speglar, menar jag, en mycket utbredd uppfattning inom förskole- och fritidshemskulturen om den vuxne som förebild. Den strategi man använder är att själv göra det som man vill att barnen ska göra, att "leva som man lär". En del i detta är att man ser som en av sina mest centrala uppgifter att stödja barns sociala utveckling, bland annat genom att skapa en personlig relation till barnen och samtidigt vara en förebild. Att leka med barnen och göra som barnen i leken blir därmed en medveten handling från Evas sida. Hon leker och leker fullt ut, men hennes agerande representerar samtidigt ett pedagogiskt förhållningssätt där Eva är förebild för barnen, inte bara när det gäller att

⁷¹ "Pedagog" betecknar här båda yrkesgrupperna i sina respektive yrkesroller gentemot barnen. Båda grupperna sysslar med pedagogisk verksamhet, om än med olika förtecken och inriktning.

lära barnen lekens formella regler, utan kanske framför allt dess informella underliggande regler som uttrycks i socialt handlande, t ex i attityder till kamrater och konfliktlösning. En förståelse för och träning av regelleken och av innebörden i gemensamt överenskomna regler är samtidigt en viktig fas i barns generella utveckling under just den här aktuella åldern, i enlighet med Piagets (1962) syn på lekutveckling.

Om man som pedagog däremot har grundidén att det är barns intresse och motivation som väcker barns drift att lära, blir uppgiften en annan. Här måste pedagogens uppmärksamhet riktas mera direkt mot barnet och de egna handlingarna blir mindre centrala. Yvonne fokuserar i sitt handlande i leken på vad som för henne framstår som ett mera specifikt kunskapsinnehåll som innefattas i hennes ansvarsområde: Begreppsbildning – eller mera exakt i det här fallet, barnens förmåga att identifiera färger. Hon riktar sig direkt till det enskilda barnet med uppmuntran och frågor. Hennes agerande kan tänkas ha flera syften, mer eller mindre medvetna och planerade: Att motivera och intressera barn för att lära sig färger i ett lustfyllt sammanhang, att utnyttja en situation för att stimulera barns lärande och att för egen del vidga sin kunskap om vad de enskilda barnen kan på området. Situationen är i många avseenden idealisk för hennes syften. Jag fick möjlighet att vid flera senare tillfällen observera samma lek med flera olika barngrupper och noterade då att färgerna spelade en stor roll för barnens egen upplevelse av denna lek. Vissa barn kom snabbt underfund med att om man var ”hök” var det viktigt att komma på färger som inte så många hade på sig – man fick då fler att jaga. ”Silver”, ”guld” och ”brons” var vanliga försök i denna riktning. En ännu mer avancerad strategi tillämpades av några få barn: att använda sig av ovanliga namn på färger, t ex violett, gredelin, cerise, turkos. Att kunna identifiera dessa färger betydde i sin tur, om man tillhörde de jagade, att man kunde ”klara sig” längre från att bli tagen. Färger och färgidentifiering får därmed en central betydelse även för barnen själva i denna situation.

I mina observationer finner jag att strukturerade lekar eller lekliknande övningar ofta används av lärarna som en inlärningsform. Det följande exemplet är hämtat från Yvones klassrum:

Yvonne samlar barnen i en halvcirkel på golvet längst fram i klassrummet. Hon lyfter fram sex stolar och ställer dem i en rad vända mot barnen. Hon räcker en stor tärning till ett av barnen och uppmanar honom att slå.

Yvonne: Vad fick du?

Pojken: En fyra.

Yvonne: Kan du då sätta dig på den fjärde stolen?

Yvonne och barnen räknar högt tillsammans: Första, andra, tredje, fjärde stolen. Pojken sätter sig på stolen och tärningen går vidare, tills alla barnen sitter på stolarna i knät på varandra. Barnen fnissar och skojar och småbråkar under tiden, särskilt pojkarna, Yvonne tolererar ganska mycket, men säger vid ett tillfälle: Nu är jag nära gränsen. Jag brukar inte bli arg, men nu blir jag det snart (riktat till ett par av pojkarna). (Obs, Hagmark)

Leken/övningen är tydligt vald med anknytning till undervisningen. Tidigare under lektionen har man sysslat med ordningstal och leken är en praktisk tillämpning av detta. Barnen förefaller att uppfatta det som en lek, att döma av deras uppträdande jämfört med resten av lektionen. Yvonne har också vidare gränser för vad som är ett acceptabelt beteende (ljudnivå, småbråk) än i andra, mer individuellt inriktade klassrumsaktiviteter, även om några barn ibland tycks överskrida den gränsen. Det förefaller som om lärarna drar en av gränserna mellan lek och undervisning just i beteende, både barnens och de vuxnas. En annan lärare säger apropå fritidspedagogernas roll i klassrummet:

Men jag kräver att det ska vara mycket lugnare här [i klassrummet] än vad det är på fritids, det gör jag ju. Och det ser jag ju på både Åsa och Eva när dom kommer hit, att dom tar ju också den rollen då, pratar lägre och så, med barnen. (Intervju, Maj)

De lekar som Eva introducerar i den inledande observationen har däremot inte någon specifik anknytning till verksamhetens kunskapsinnehåll eller till vad som behandlats på lektioner i omedelbar anslutning till detta tillfälle. (Detta utesluter dock inte att Eva och övriga fritidspedagoger vid andra tillfällen, särskilt i skolverksamheten, väljer lekar på samma grundval som läraren i exemplet ovan, dvs som en tillämpning på ett bestämt innehåll). Men lekarna har trots det ett pedagogiskt syfte även om det pedagogiska innehållet uppfattas olika av läraren och fritidspedagogen. Yvonne noterar medvetet eller omedvetet det mera *specifika innehållet*, att kunna identifiera och benämna färger, och griper tillfället i flykten, trots att hon inte själv har valt leken. Eva däremot har mer *generella mål* som handlar om gemenskap, grupp känsla och social kompetens i förgrunden.

”Konflikten” i denna situation uttrycks inte som irritation eller känsla av överkördhet från någondera parten. Trots det finns en underliggande

tolkning av vad ”den andra” gör, som inte stämmer överens med vad individerna själv anse att de gör. För Evas del tolkar jag att hennes uppmaning till Yvonne att bli ”hök” i själva verket är en uppmaning till henne att koppla av ”frökenrollen” och låta barnen lära genom att erfara och delta, dvs hennes egen syn. På samma sätt kan Yvonne tänkas se Evas agerande som ett tecken på att fritidspedagoger inte har det ansvar för barnens lärande som hon själv har, utan istället kan koppla av och leka med barnen – fritidspedagogerna har inte ”kraven” på sig.

Sammanfattande kommentarer

I den gemensamma situationen fokuserar läraren och fritidspedagogen olika delar av barnens lärande: Fritidspedagogen riktar sig mot mera generella utvecklingsmål, medan läraren tar fasta på det mera specifika innehållet i verksamheten. I mötet mellan lärarnas ”starka” kod och fritidspedagogernas ”svaga” blev resultatet att fritidspedagogerna i många fall underordnade sig lärarna och accepterade ”lärarmodellen” för interaktion. Det omvända förhållandet, att en lärare och en fritidspedagog tillsammans använde sig av ”fritidspedagogmodellen” såg jag inte vid något tillfälle på dessa båda skolor. Det är inte orimligt att anta att sådana interaktionsmönster kan tänkas växa fram med tiden, i takt med att antalet tillfällen då man är samtidigt närvarande i verksamheten ökar – för lärarna, om än inte för fritidspedagogerna, är företeelsen relativt ny. En försvagning av klassifikationskoden är enligt Bernstein (1996) en förutsättning för utveckling av samverkan. Om en sådan äger rum skulle det samtidigt innebära större möjligheter för ”fritidspedagogmodellen” att hävda sig vid sidan av ”lärarmodellen” eller för att en ny gemensam synes kan utvecklas. Den andra av de två huvudsakliga ”strategier” som kunde urskiljas när lärare och fritidspedagog arbetade tillsammans var istället att båda parter bibehöll sina egna interaktionsmodeller, med varierande grader av missförstånd eller konflikter som följd. Här, liksom när det gällde förhållandet till personalrummet, har dessa sitt ursprung i respektive yrkesgrupps förgivettagna och ofta oreflekterade tolkningar av situationen och det egna och motpartens handlingsätt.

”Kulturkrocken” och konflikterna

De konflikter som uppstår i interaktionen är sällan öppna, även om det förekommer, utan oftast dolda, censurerade eller passiva⁷². De dolda konflikterna resulterar i många fall i att man inom den egna yrkesgruppen ibland i ganska upprörda ordalag diskuterar ”de andras” handlingsätt, men man avstår samtidigt från en direkt konfrontation för att inte, som man uttrycker det, ”skada samarbetet” eller ”trampa de andra på tårna”. Denna typ förekommer i båda yrkesgrupperna medan de censurerade framför allt finns bland fritidspedagogerna. Man väljer här att avstå från att hävda sin ståndpunkt och sitt synsätt för att ”skolan är så viktig” – eller med andra ord, tolkningsföreträdet överläts till lärarna. De passiva förefaller att vara något vanligare bland lärarna – där fritidspedagoger upplever en konflikt och skilda tolkningar tycks lärarna i flera fall vara omedvetna om detta. Förklaringen till detta kan tänkas ligga i att det främst är fritidspedagogen som går in i skolan och möter en ny miljö med andra förutsättningar medan läraren främst finns i sin invanda och därmed mer ”osynliga” omgivning. Lärarna har, åtminstone med den uppläggning som samverkan har på dessa båda skolor, få tillfällen att delta (annat än frivilligt, utöver sin ordinarie arbetstid) i fritidshemmets verksamhet och ur den synvinkeln möta den andra yrkeskulturen. Slutligen förekommer då och då i båda yrkesgrupperna det som Blase (1991) betecknar som latenta konflikter, dvs att orsaken till konflikten förläggs till samarbetspartnerns mer personliga egenskaper och drag, att konflikten anses bero på att motparten är exempelvis slarvig, rigid, okänslig, egoistisk etc. Som forskare och utanförstående observatör kunde jag dock i flera sådana fall se möjliga ”kulturella feltolkningar” som grundläggande orsak till det som av parterna uppfattades som ”bristande personkemi”⁷³.

Avslutningsvis ska jag utveckla en bild av ”kulturkrocken” mellan yrkesgrupperna i interaktionen i en gemensamt planerad aktivitet i en grupp barn. Bilden är fiktiv i så mening att den inte kan återföras på en enda bestämd sekvens av observationer av ett enstaka händelseförlopp. Snarare är den en syntes av en lång rad observationer, varav en del centrala såda-

⁷² Se Blase (1991).

⁷³ Av etiska hänsyn finns inte denna typ av konflikter beskrivna i studien.

na har behandlats i det föregående. Syftet är att tydliggöra ”typiska” och utmärkande drag i respektive yrkeskultur och i de antaganden läraren respektive fritidspedagogen kan tänkas föra med sig in i situationen och de tolkningar de gör av händelseförloppet. Förutsättningen är här att läraren agerar i enlighet med ”lärarmodellen”, fritidspedagogen enligt ”fritidspedagogmodellen”.

Vi tänker oss att en lärare och en fritidspedagog gemensamt ska genomföra en aktivitet i en grupp barn. Startpunkten är ett planeringstillfälle där aktivitetens innehåll planeras. En ansvarsfördelning görs: Du tar den delen och jag tar den delen.

Innebörd för läraren: Den del jag har hand om planerar och förbereder jag fullt ut själv, den andra delen överlåter jag med fullt förtroende helt och hållet på fritidspedagogen.

Innebörd för fritidspedagogen: Den del jag har hand om bör jag vara lite mer förberedd på eftersom jag kommer att leda den när vi genomför verksamheten. Den andra behöver jag inte ägna mig lika mycket åt eftersom läraren kommer att leda den.

Genomförande: Låt oss anta att aktiviteten inleds med den del läraren har hand om. Läraren vänder sig till barnen och börjar med att berätta vad som ska ske och vad man ska göra.

Lärarens förväntningar på fritidspedagogens agerande: Fritidspedagogen skall här gå åt sidan och lämna ansvaret åt läraren. Istället ska hon utföra de praktiska sysslor som är väsentliga för att verksamheten ska löpa friktionsfritt, dela ut material, hjälpa barn tillrätta, se till att alla barn deltar och att ordningen bibehålls – eller med andra ord, bete sig som en lärarkollega skulle gjort i motsvarande situation eller som hon själv avser att bete sig när fritidspedagogen senare genomför sin del.

Fritidspedagogen gör inte detta. Hon står istället kvar vid sidan av läraren och deltar då och då med kommentarer till och kompletteringar av det som läraren säger.

Fritidspedagogens tolkning av situationen: Detta är en samarbetsituation. Då förväntas jag delta i genomförandet och visa mitt aktiva stöd till min kollega – vilket är vad en fritidspedagogkollega skulle förväntat.

Läraren visar efter hand tecken på irritation och ber sedan fritidspedagogen att gå och hämta material och dela ut detta.

Lärarens tolkning: Fritidspedagogen "avbryter" och "stör" istället för att göra det hon ska. Har hon inte förtroende för att jag har förberett mig ordentligt?

Fritidspedagogens tolkning: Läraren vill inte samarbeta. Hon släpper inte in mig. Hon vill bara att jag ska hjälpa till och serva henne.

Man har nu nått fram till det moment som fritidspedagogen har hand om. Fritidspedagogen vänder sig till barnen. Läraren lämnar den främre delen av rummet, ställer sig vid sidan av rummet eller sätter sig på en stol längst bak.

Lärarens motiv: Nu visar jag att jag med fullt förtroende överlämnar ansvaret till fritidspedagogen.

Fritidspedagogens tolkning: Nu är läraren inte intresserad längre. När det blir min tur går hon och sätter sig.

Fritidspedagogen fortsätter tala med barnen, avbryter sig efter en stund, vänder sig mot läraren och säger apropå det hon talar om: Eller vad tycker du?

Fritidspedagogens motiv: Jag måste få henne intresserad och aktiv igen eftersom vi ska samarbeta.

Lärarens tolkning: Varför frågar hon mig? Det är ju hon som har förberett detta – eller har hon inte det?

Läraren svarar: Jaa, det får du avgöra helt och hållet själv.

Lärarens motiv: Jag markerar än en gång att jag har fullt förtroende för hennes sätt att sköta sitt ansvarsområde.

Fritidspedagogens tolkning: Jaha, det är så! Hon vill inte samarbeta, hon bryr sig inte.

Fritidspedagogen avbryter sig än en gång och vänder sig till läraren: Du kanske har nåt bra förslag?

Fritidspedagogens motiv: Det här går inte. Jag måste få henne att delta om det här ska kunna bli något samarbete.

Lärarens tolkning: Det kan ju vara det att hon känner sig osäker. Fritidspedagoger är ju inte så vana att stå ensamma inför en hel klass.

Där lämnar vi historien. Naturligtvis är min berättelse en nästan övertydlig renodling och en tillspetsning av vardagens betydligt mer nyanserade

förlopp. Samtidigt finns en identifierbar kärna av verklighet i historien, åtminstone i den meningen att den accepterats som en rimlig beskrivning av ett förlopp av många av de lärare och fritidspedagoger som hört den på de tidigare nämnda studiedagarna (se kap 3, Metod). Med ”accepterats” menas här att den av båda läger setts som en rimlig beskrivning av den *egna* gruppen motiv och tolkningar. Den *andra* gruppens tolkning har man tidigare inte haft tillgång till – eller ofta inte ens anat att den avvek från den *egna*. Och här ligger, som jag ser det, själva hjärtpunkten, grundbulten, i det möte som sker mellan de två yrkeskulturerna och i de problem och konflikter som uppstår mellan individer i dessa möten: De förgivettagna, sällan eller aldrig verbaliserade och medvetandegjorda föreställningarna om innebörden i det *egna* och de *andras* yrke och den gemensamma verksamheten. Det förhållande att så mycket är likt mellan yrkena tenderar att överskugga de i sammanhanget betydelsefulla olikheterna. Till detta kommer att man i många fall då man är medveten om att olikheter finns ändå gör förgivettagna ochoreflekterade tolkningar av *vari olikheterna består* – och även dessa tolkningar skiljer sig som vi sett mellan yrkesgrupperna. Det är här den latenta konflikten, personkonflikten, ”samarbetssvårigheterna”, har ett tydligt spelrum. Det man inte förstår eller accepterar i uppträdandet hos en person ur den *andra* yrkesgruppen antas snarare ha sin grund i att personen ifråga har vissa karaktärsdrag eller egenskaper som orsakar beteendet, än att det annorlunda handlings sättet beror på annorlunda innebörder i situationen.

11. Diskussion

Denna avslutande diskussion består av två huvuddelar. Den första är en sammanfattning av studiens resultat som samtidigt innebär en sammanlänkning av de tre huvudområden som utforskats: (1) Lärares och fritidspedagogers tänkande runt sitt eget och "de andras" yrke och yrkeskompetens, (2) deras handlande i konkreta situationer i det vardagliga arbetet tillsammans och (3) den historiska utvecklingen av respektive yrke och dessa yrkens plats i samhället. Sammantaget avser detta att ge en bild av hur de två yrkeskulturerna kan tecknas i förhållande till varandra och av de drag som framträder i mötet dem emellan.

Den andra delen av diskussionen rör samverkan och hur denna ter sig i förhållande till de två yrkeskulturerna, men också konsekvenserna för den fortsatta utvecklingen på området i ljuset av de resultat som framkommit i studien. Också områden för vidare forskning berörs. Den avslutande delen tar upp frågan om kulturstudier och förhållandet mellan yrkeskulturer, både i mera generell mening och på det specifika område som studien behandlar.

Studiens resultat- en syntes

Inledningsvis ställdes tre forskningsfrågor som sammantaget avsåg att ringa in de väsentligaste aspekterna av studiens syfte som är att söka en djupare förståelse av yrkestillhörighetens innebörd i de processer som utvecklas mellan två närstående yrkesgrupper med skilda yrkeskulturer. Vi ska nu återvända till dessa frågor och de svar som studien gett. Här liksom tidigare ligger betoningen på skärningsfältet mellan de två yrkena och yrkeskulturerna. Avsikten är att skapa en syntes av de yrkeskulturella drag som karaktäriserar de två grupperna *i förhållande till varandra*, både när det gäller tänkande, handlingar och historiska och samhälleliga drag.

De mera specifikt inriktade första och andra av dessa frågor kommer därvid att behandlas i ett sammanhang, medan avsnittet avslutas med att detta relateras till den mer generellt inriktade frågan nummer tre.

Den första frågan rörde aktörernas, dvs de involverade lärarnas och fritidspedagogernas bild av sig själva och av varandra. Påtagligt är att medan bilden av det egna yrket i båda fallen är komplex, djup och varierad, är bilden av ”de andras” yrke i samma mån är relativt ytlig och föga nyanserad, trots den i nuläget nära kontakten mellan yrkena. Skälen till denna ytlighet förefaller dock ha olika ursprung hos de två yrkesgrupperna: för fritidspedagogernas del knyts den till en gemensam, generell och schabloniserad bild av läraryrket medan det för lärarnas del handlar om en förhållandevis ringa kännedom och kunskap om fritidspedagogyrket.

När respektive yrkesgrupp beskriver ”de andras” kompetens framstår den inbördes skillnaden som mycket stor – två klart skilda yrken tecknas. Går vi till respektive beskrivning av det egna yrket liknar dessa varandra, över yrkesgränserna, fast man inte förefaller medveten om det. En mycket central del av lärarnas definition av fritidspedagogens kompetens vid sidan av de praktisk-estetiska verksamheterna är *omvårdnad*, medan fritidspedagogerna främst beskriver läraryrket i termer av arbetet med ”läsa-skriva-räkna”. När man talar om det egna yrket nämner också alla fritidspedagoger *omvårdnad* och alla lärare *baskunskaperna*. Trots det är det mycket ovanligt att man ser detta som *huvudsidan* i den egna kompetensen. Det förefaller snarare att vara den nödvändiga bakgrunden, grunduppgiften, som man sedan utvecklar en kompetens runt. De gemensamma dragen härvidlag är att båda yrkesgrupperna ser t ex flexibilitet, lyhördhet, förmåga att tolka och förstå barn och deras behov och att stödja barns lärande som viktiga delar av den egna kompetensen.

På flera punkter kan vi se skilda tolkningar av centrala och gemensamt använda begrepp. Ett viktigt sådant är innebörden i begreppet ”pedagogisk verksamhet”. Lärarna knyter begreppet till situationer med strukturerat och planerat innehåll och förhållandevis väl definierade kunskapsmål. Samtidigt innebär det att läraren/pedagogen har en tydlig ledarroll och initiativet i situationen ligger i stor utsträckning, om än inte alltid helt och hållet, på den vuxne, inte hos barnen. Motsatsen till

”pedagogisk verksamhet” blir därmed ”barninitierad fri lek utan specifika kunskapsmål”.

Fritidspedagogerna definierar verksamhet som ”pedagogisk” i termer av förhållningssätt snarare än i innehåll och struktur. För att en verksamhet ska ses som pedagogisk måste den vuxne inta en medveten hållning som inbegriper att vara en förebild och att den vuxne använder och tillämpar både sina övergripande kunskaper om barn och barns utveckling och sin kännedom om det enskilda barnet och dess personlighet och förhållanden. Ledarrollen är mindre tydligt avgränsad och initiativet i verksamheten överläts i större utsträckning till barnen, samtidigt som pedagogens uppgift blir både att leda och att följa och följa upp det som sker på barnens initiativ. Motsatsen till ”pedagogisk verksamhet” blir därmed ”meningslös sysselsättning med omedvetna och passiva vuxna”.

Detta innebär *inte* att läraren inte har eller inte tillämpar sina kunskaper om barns utveckling i den pedagogiska verksamheten, men däremot att det inte är det centrala i *lärares definition* av detta begrepp. Det innebär *inte* heller att fritidspedagogen inte kan ha mer avgränsade kunskapsmål som syfte vid olika tillfällen eller att hon inte använder sig av strukturerade och planerade inslag i verksamheten, men däremot att dessa företeelser inte är centrala för *fritidspedagogernas definition* av vad som är ”pedagogisk verksamhet”.

Den andra forskningsfrågan rörde aktörernas tolkning av och handlande i de konkreta situationer som finns och uppstår i den gemensamma vardagen. Lärare och fritidspedagoger bygger och formar sin yttre och inre miljö för arbetet med barnen från olika utgångspunkter som sammanfattas med ”skolan som arbetsplats” och ”fritidshemmet som hem”. Knutet till dessa två utgångspunkter finns olika sätt att strukturera det vardagliga arbetet som kort kan beskrivas som, med Bernsteins (1996) terminologi, starkare klassifikation och inramning för lärares del och en motsvarande svagare för fritidspedagogerna. Lärarna definierar (och handlar i enlighet med dessa definitioner) de olika typerna av verksamhet under skoldagen som tillhöriga avskilda kategorier, t ex avgränsas lektioner från raster, matematik från svenska, teoretiska ämnen från praktiska. På samma sätt avgränsas olika typer av lokaler för olika aktiviteter: klassrum för lektioner, skolgården för raster, gymnastiksal för fysisk aktivitet, skolmatsal för

måltider, personalrum för vuxnas raster. En ytterligare parallell finns i fördelningen av ansvaret för olika typer av aktiviteter: klassläraren har ett tydligt huvudansvar för klassen som helhet, specialläraren för specialundervisningen, musikläraren för musiken etc. Denna ansvarsfördelning speglas i sättet att hantera samarbetsituationer då mer än en lärare gemensamt genomför en aktivitet – ansvarsfördelningen är även utifrån sett, i aktörernas agerande, relativt tydlig. Det gemensamma ansvaret för verksamheten och den övergripande helheten konstrueras därmed ur en sammanläggning av de olika ”pusselbitar” som griper in i varandra och sammantaget formar barnen hela skoldag.

För fritidspedagogerna förefaller gränserna i de flesta fall betydligt mer flytande. Olika typer av verksamhet pågår samtidigt och avlöser varandra ofta utan tydliga övergångar. Lokalerna inreds, anpassas och används för en bred variation av olika aktiviteter, gränser mellan ”ute” och ”inne” är svaga och gränser mellan barn- och vuxenterritorium är flytande. Ansvarsfördelningen mellan de olika vuxna är mindre strikt och samarbetsituationer genomförs i interaktion mellan de vuxna. Bilden av helheten och det gemensamma ansvaret för verksamheten kan här snarare liknas vid en rörlig mosaik med en (ibland något otydlig) helhetsbild än ett färdiglagt pussel.

Här ser vi klara paralleller till hur de agerande uppfattar sin position som ledare och den innebörd de tilldelar begreppet ”pedagogisk verksamhet”. Läraren har en tydligare ledarroll och en striktare klassificering av innebörden i ”pedagogisk verksamhet” som knyts till bestämda innehåll och bestämd struktur, medan fritidspedagogen har en mindre markerad ledarposition och en mera generell innebörd i ”pedagogisk verksamhet” som definieras i termer av förhållningssätt oberoende av struktur och innehåll. Också när det gäller vad läraren respektive fritidspedagogen fokuserar när det gäller barns lärande finns denna parallell: Läraren riktar sig mot det specifika kunskapsinnehållet i situationen, medan fritidspedagogen snarare har de generella utvecklingsmålen i förgrunden. Det som fritidspedagogerna framhåller som centralt i barns lärandeprocess, att göra och erfara, återspeglas i deras agerande i konkreta situationer där barn stimuleras att vara aktiva för att åstadkomma utveckling och ett generellt lärande. Läraren framhåller istället motivation och intresse som viktiga faktorer för

lärande och agerar i handling för att åstadkomma och fånga upp detta i förhållande till ett specifikt innehåll.

Mötet mellan grupperna karaktäriseras, ur en yrkeskulturell synvinkel, med de definitioner av begreppet som används i studien, av att vardera yrkesgruppen har inbördes gemensamma sätt att tolka och uppfatta väsentliga aspekter av det egna yrkesområdet och arbetsuppgifterna. I samspel med dessa gemensamma innebörder utvecklas ävenledes gemensamma handlingsstrategier i förhållande till andra ur den egna yrkesgruppen. Gemensamma tolkningar och handlingsstrategier utvecklas också i förhållande till "de andra". Eftersom både tolkningar och handlingsstrategier till stora delar är omedvetna, oformulerade och därmed förgivettagna och självklara leder mötet *mellan* grupperna och mellan individer från de två grupperna till olika former av konflikter, i mikropolitisk mening. Att vi finner gemensamma drag också i hur man inom en yrkeskulturell gruppering tolkar en annan kan tänkas ha samband med denna självklarhet i tolkningen – vi tolkar omedvetet "de andra" och deras handlande i termer av "rätt" och "fel", "likt" och "olikt", i förhållande till den egna kulturen. En fritidspedagog som inte betar sig som en lärare uppfattas i vissa situationer av läraren som en som "gör fel", "beter sig konstigt" eller har ett mindre bra eller ändamålsenligt sätt att göra saker på. Det samma gäller när fritidspedagogen betraktar lärarens sätt att agera. Annorlunda uttryckt, vår förståelse av en annan (yrkes)kultur än vår egen påverkas starkt av det synfält, de "kulturella glasögon" som vår egen kultur erbjuder och detta leder i sin tur till att vi "förstår" andras handlingar i förhållande till den tolkning handlingen har inom vårt eget meningssystem.

Den tredje frågan, som rörde påverkan från yrkeshistorien och den samhälleliga synen på yrkena, har inte i studien fått lika samlade svar som den första och andra utan har snarare funnits med som en bakgrund genom studien till de tolkningar av aktörernas utsagor och handlingar som gjorts. Det är naturligtvis mycket vanskligt att med säkerhet knyta historiska skeenden i stort till enskilda individers handlande och ställningstaganden. Samtidigt tycker jag mig se en inte oväsentlig parallellitet i de mönster som kan urskiljas i mötet mellan individerna och viktiga drag i den historiska utvecklingen inom respektive yrke och yrkesområde.

Lärargruppens yrkeskultur har här beskrivits som en kultur med förhållandevis stark klassifikation och inramning. Går vi till historien är det inte svårt att se en rad faktorer som pekar i samma riktning. Skolans styrning har sedan folkskolans införande haft en starkt hierarkisk struktur med en tydlig ansvarsfördelning mellan olika nivåer i systemet. Innehållet i skolans verksamhet har reglerats via centrala direktiv och läroplaner och gränserna mellan de olika ämnesområdena har varit tydliga. I utbildningen har stor vikt lagts vid den innehållsliga delen och ämnesstudier. Samtidigt har ansvarsfördelningen och det faktum att ensamarbete varit den utan jämförelse vanligaste arbetsformen medfört en relativt stor autonomi och frihet för läraren i själva yrkesutövningen och en därur följande individualism, i den både positiva och negativa innebörd som Hargreaves (1998) lägger i begreppet, där de negativa handlar om motstånd mot förändringar, isolering och därur följande osäkerhet och rädsla, men där de (sällan framhållna) positiva följderna också är självständighet, självtillit, personlig initiativförmåga och kreativt tänkande.

På motsvarande sätt kan vi se paralleller mellan den svagare klassifikation och inramning som karakteriserar fritidspedagogernas yrkeskultur och faktorer i yrkesområdets historiska bakgrund och utveckling. Skolbarnsomsorgen, liksom förskolan, utvecklades i gränslandet mellan familj och samhälle, på privat initiativ av individer och organisationer, utan administrativt reglerade hierarkiska strukturer. Statligt inflytande och reglering nådde området först omkring hundra år senare än skolorganisationen, dvs på 1940-talet. Innehållet i verksamheten har inte varit reglerat – det pedagogiska idealet har tvärtom under lång tid varit att låta barnen och barnens intressen styra valet av innehåll. Däremot har man i utbildningen lagt stor vikt vid att tradera, överföra och utveckla ett gemensamt pedagogiskt synsätt och ett bestämt arbets- och förhållningssätt. Formellt sett infördes arbetslag efter Barnstugeutredningen på 1970-talet, även om man i realiteten också tidigare ofta var flera vuxna i barngrupperna. Att arbeta i lag anses numera närmast som en självklarhet inom barnomsorgen som helhet, inklusive skolbarnsomsorgen. Detta har medfört en positiv beredskap för samarbete och samordning, men kanske också i vissa fall en benägenhet att underordna sig den ”minsta gemensamma nämnaren” i arbetslaget, att inte hävda sin ståndpunkt för att undvika konflikter.

Mötet mellan yrkeskulturerna påverkas i hög grad av den samhälleliga synen på de två yrkena. Det förhållande att verksamheter för förskolebarn och de för skolbarn utanför den egentliga skoldagen långt senare än skolverksamheten kom att ses som ett samhälleligt ansvar, snarare än ett ansvar som helt och hållet åvilade familjen, har stor betydelse härvidlag. Vi kan jämföra detta med den påtagligt lägre status som småskollärarinnan åtnjöt vid seklets början jämfört med sina kollegor inom folkskolan. Statuskillnaden hade sin grund i att arbetsuppgifterna sågs som något som lika gärna kunde utföras i hemmet, av en förälder eller annan vuxen och som ursprungligen inte ansågs kräva speciell yrkesutbildning utöver egen ordinarie skolgång. Idag har lågstadielärares kompetensområde definitivt lämnat hemsfären och barnens skolgång är i denna mening en icke ifrågasatt företeelse. Möjligen kvarstår en viss statuskillnad inom lärarkåren enligt principen ”ju äldre barn, dess högre status” – flera av mina intervjuade antyder att så är fallet – men utvecklingen har tydligt gått i riktning mot en statusutjämning. I förhållande till fritidspedagogerna och till förskolan som helhet finns däremot påtagliga statusgränser kvar. Lärares högre samhälleliga status i förhållande till fritidspedagogen förefaller ha sin grund i graden av samhällelig sanktionering av respektive verksamhet. Skolan är obligatorisk och allmänt accepterad. Däremot tycks förskola och skolbarnsomsorg fortfarande i viss mån vara öppna för ifrågasättande. Särskilt gäller detta de ”frivilliga” eller ”valfria” delarna, främst daghemsverksamhet och skolbarnsomsorg, medan den, om än inte formellt så i praktiken, ”obligatoriska” delen, sexårsverksamheten, intar en mellanställning. Dessa förhållanden avspeglas i det ”tolkningsföreträde” som studiens lärare har gentemot fritidspedagogerna – ett tolkningsföreträde som erkänns av båda parter, grundat på att ”skolan är viktig”.

Samverkan – ett eftersträvat mål

Det finns ingen större tvekan om att ökad samverkan mellan olika grupper inom skolan, lärare av olika kategorier liksom förskollärare och fritidspedagoger, och arbete i arbetslag pekas ut som en önskad utveckling från regeringens och riksdagens sida (se t ex Samverkan för utveckling, Ds 1997:10, Lpo94, 1998). Denna utveckling anses i sin tur gynna en positiv utveckling av skolan. Frågan är dock, som vi vet inte oomstridd eller enkel sedd ur de enskilda aktörernas, dvs här de olika ingående yr-

kesgruppernas perspektiv. I detta avslutande avsnitt gör jag ett försök att blicka framåt, både genom att identifiera centrala svårigheter och problem i samverkan, med utgångspunkt i mina egna empiriska resultat och den forskning som finns på området, men också möjliga utvecklingsvägar. Avslutningsvis presenterar jag min syn på den framtida basen för utvecklingen av samverkan, som från dessa mina utgångspunkter bör ske via en utveckling av tydliga yrkesidentiteter, snarare än via en sammanmältning och en upplösning av gränserna mellan yrkena.

Vad är det då för svårigheter respektive yrkesgrupp möter i övergången till samverkan? Kort uttryckt skulle man kunna säga att fritidspedagogens problem främst består i utökade och förändrade arbetsuppgifter genom att arbetet numera förläggs inom två olika system: skola och fritidshem. Lärares problem handlar framför allt om nya och förändrade arbetsformer och arbetsätt, främst övergången från ensam- till lagarbete.

Fritidspedagogens svårigheter handlar i stor utsträckning om den ”dubbla yrkesroll” (Hansen, 1989, Gustafsson, 1996) som man mer eller mindre medvetet antar eller påförs genom arbetet i både skola och fritidshem. Dels handlar det om en mental omställning mellan två verksamheter med delvis olika syften och förutsättningar, dels om att det förhållnings- och arbetsätt som utvecklats för yrket i en fritidshemskontext inte utan vidare kan överföras och användas i en skolkontext. Även rent praktiskt innebär fritidspedagogens inträde i skolverksamheten att fritidspedagogens arbetsdag splittras upp och, som fritidspedagoger ibland uttrycker det, ”snuttifieras”, dvs arbetsuppgifterna blir ytligare, mer splittrade men också mer strukturerade och tidsbundna, samtidigt som den djupa och varaktiga kontakten med en väl avgränsad mindre grupp barn byts ut mot omfattande men ytligare kontakter med ett betydligt större antal barn i olika typer av gruppkonstellationer som växlar under dagen.

Dessa förhållanden kan i sin tur leda till att fritidspedagoger i vissa fall antar en ”fusklärrroll” i skolverksamheten, dvs en schabloniserad lärrroll där man kopierar lärarens yttre handlingsformer utan att för den skull ha tillgång till lärarens mer komplexa och nyanserade tänkande och motiv för sitt handlande i undervisningssituationer. En annan följd förefaller vara en tydligare resultatriktning, att fritidspedagogerna upplever att arbetet i skolan i större utsträckning än på fritidshemmet måste efterläm-

na synliga spår i form av konkreta ”produkter”, dvs teckningar, lerfigurer, modeller, inlärdna sånger, utställningar, uppvisningar etc. Att som på fritidshemmet bedöma verksamheten i termer av processer, i barns utvecklande av sociala förmågor, i termer av gruppens och individens utveckling och barns och föräldrars tillfredsställelse med verksamheten ter sig alltför vagt i skolmiljön och man drivs att, istället för att som tidigare begagna de praktisk/estetiska verksamheterna som medel eller redskap för de generella utvecklingsmålen, tilldela dessa avgränsade innehållsliga mål.

Denna fokusering på ett innehåll, snarare än på barnets generella utveckling, tenderar att skymma det som, enligt mitt sätt att se, är fritidspedagogens unika bidrag till den samlade kompetensen i skolans arbetslag. Här menar jag att fritidspedagogens inträde i skolverksamheten inte i tillräckligt hög grad har problematiserats. Fritidspedagogens arbetssätt från fritidshemmet är utformat i en verksamhet vars struktur och förutsättningar i många avseenden skiljer sig från skolans och kan därför inte rakt av överföras till skolverksamheten. I förslaget till en ny gemensam läroplan för barn och unga 6-16 år (Växa i lärande, SOU 1997:21) påtalas problemet att urskilja en klar ”domän” för fritidspedagogen i relation till övriga yrkesgrupper i samverkan, grundskollärare och förskollärare, vilket också har återverkningar på fritidspedagogernas möjligheter att, som man uttrycker det, ”skapa en jämbördig position” i arbetslaget. Istället upplever fritidspedagoger, enligt många källor (se t ex Gustafsson, 1996, Johansson, 1996) att deras kompetens inte fullt ut tas tillvara och att de ibland får en position som ”utfyllnad” och ”sammanhållande kitt” i skolverksamheten, dvs att de får hoppa in och ta arbetsuppgifter som ingen annan har tid med. Detta är, menar jag, förödande för fritidspedagogidentiteten, särskilt med tanke på den centrala roll som de nära relationerna till barnen och att kunna ”ta sig tid” har för fritidspedagogernas egen tolkning av innebörden av sin arbetsuppgift.

Därmed inte sagt att fritidspedagogen inte har en plats och en uppgift i skolan. Men det är nödvändigt att i dessa delar av fritidspedagogens arbete utveckla vissa specifika områden som också kan tydligt urskiljas och erkännas av de övriga i arbetslaget. Frågan har diskuterats mycket under senare år och ett förslag som ofta framförts är att förstärka fritidspedagogernas kunskaper i olika praktisk/estetiska ämnen som bild, idrott, musik, dans, slöjd etc för att de därmed skulle få behörighet att *undervisa* i ett

eller flera av dessa ämnen. Som jag ser det löser detta knappast problemet. En ”förstärkning” av fritidspedagogens kunskaper i exempelvis musik eller bild skulle knappast föra upp fritidspedagogen till en jämbördig position med en musik- eller bildlärare med en mångårig utbildning på området och en sådan strategi riskerar att göra fritidspedagogen till en billigare och därmed hotande konkurrent till lärare på dessa områden, samtidigt som fritidspedagogen förblir en ”andra klassens lärare”. Men den viktigaste invändningen mot en sådan strategi är dock att man därmed riskerar att tappa bort det som i min studie framstår som fritidspedagogens egentliga kompetens: att arbeta med grupprelationer, med barnens övergripande sociala och allmänna utveckling och att arbeta i praktiska och konkreta sammanhang med barns lärande.

Istället är mitt förslag härvidlag, *för det första* att förstärka betoningen av de relationsinriktade delarna i fritidspedagogens kompetens. En allt större vikt läggs idag på människors förmåga att samarbeta och att hantera sociala relationer i arbets- och vuxenliv och skolan har otvivelaktigt ett stort ansvar för barns utveckling i dessa avseenden. Man skulle därför kunna beteckna en del av fritidspedagogens framtida roll i skolan som *lärare i social kompetens* (Hansen, 1998). Detta skulle innebära att fritidspedagogen på ett ännu mera riktat och uttalat sätt och som en av sina huvuduppgifter arbetade med grupprelationer och social utveckling även inom skolans ram.

För det andra handlar det om att på ett mera genomtänkt sätt arbeta med *barns erfarenhetsbaserade lärande*. Det enligt aktuell forskning och utvärdering – vilket också stämmer med min personliga erfarenhet – vanligaste mönstret idag för fritidspedagogens arbete i skolan är att fritidspedagogen, som man ofta uttrycker det, ”följer upp” lärarens undervisning i klassrummet med olika former av praktiska aktiviteter och tillämpningar: läraren undervisar om rymden, fritidspedagogen bygger rymdraketer eller konstruerar planetsystem, läraren talar om frukt och grönsaker, fritidspedagogen kokar äppelmos (Hansen, 1997). Barnen uppskattar oftast dessa aktiviteter men utan att de för den skull nödvändigtvis ser sambanden mellan de olika typerna av verksamheter. Pramling (1987, 1988) visar vid ett flertal tillfällen att det ingalunda är självklart att barn spontant upprättar en förbindelse mellan (teoretisk) undervisning i klassrum eller förskola/fritidshem och de praktiska upplevelser eller aktiviteter som peda-

gogen bereder barnen för att underlätta denna undervisning. Fritidspedagogens kompetens att arbeta praktiskt med barnen skulle istället kunna tas till vara på ett sätt som står i nära samklang med läroplanens kunskapsyn och som innebär att riktat arbeta med barns erfärande. Ett sätt är att i skolarbetet starta i att fritidspedagogen bereder barnen möjligheter att göra konkreta erfarenheter och via barnens egna experimenterande och deras reflektion tillsammans med den vuxne få utgångspunkter för det fortsatta lärandet. Poängen i detta arbetssätt är inte att det skolanknutna praktiska arbetet i sig behöver bli innehållsrikt annorlunda utan att det riktas mot de erfarenheter pedagogerna (vilket i detta sammanhang innebär läraren och fritidspedagogen i samarbete) identifierar som nödvändiga för att barnen skall förstå ett teoretiskt/begreppsligt innehåll. Det innebär därmed att det erfarenhetsskapande praktiska arbetet i stor utsträckning förläggs *före* och som inledning till och utgångspunkt för teoretiska arbetsområden, snarare än enbart efter och i form av bearbetning av teorin. För detta krävs ett nära samarbete mellan lärare och fritidspedagog redan på planeringsstadiet, ett samarbete som kan leda till att barnets erfärande tydligare infogas som en integrerad del i lärandet och att fritidspedagogens kompetens i de praktiska verksamheterna på ett mera riktat sätt tas tillvara i skolarbetet. En liknande tanke, om än utan en inriktning på fritidspedagogens uppgift utan gällande skolans verksamhet i allmänhet, framförs av Madsén (1998) som med en term från Mac Murray (1983) talar om skolans uppgift att "återskapa verkligheten genom 'konstgjord konkretion'". Madséns resonemang, som rör främst skolans SO-undervisning, tar sin utgångspunkt i John Deweys pedagogiska tänkande och innebär i korthet att

...man engagerar eleverna känslomässigt, genom att försätta dem i en konkret situation, som är speciellt tillrättalagd för det pedagogiska syfte som läraren har. Eleven upptäcker själva frågeställningar i situationen, som de engageras att undersöka vidare. (s 19)

Ur dessa konkreta situationer och reflektionen runt dessa byggs sedan den mer generella och abstrakta förståelsen. Här finns ett angeläget forskningsområde för att utveckla vad man skulle kunna beteckna som de *didaktiska aspekterna av det erfarenhetsbaserade lärandet* i samverkan mellan de två yrkesgrupperna, företrädesvis i olika former av aktionsforskning.

Ytligt sett kan däremot lärarens arbete tyckas i stora delar oförändrat vid införande av samverkan. På ett yttre plan kvarstår ofta de tidigare förutsättningarna: klassläraren har fortfarande en bestämd klass, det mesta av verksamheten under skoldagen försiggår inom det egna klassrummet, det är (hittills) ovanligt att läraren delar sin dag mellan två typer av verksamhet på det sätt som fritidspedagogen gör, få eller inga väsentligt annorlunda arbetsuppgifter tillkommer. Fritidspedagoger och förskollärare uttrycker också ofta att ”det är ju läraren som får alla fördelarna och vi allt extraarbetet” och menar att samarbetet inte är ömsesidigt eftersom läraren oftast inte deltar i fritidshemmets arbete efter skoldagens slut. Samtidigt upplever fritidspedagoger och förskollärare som vi sett ofta det som att man inte blir ”inläppta” i skolan, att det egna arbetet inte av läraren ses som ”lika viktigt” som det mer traditionella skolarbetet. Med viss irritation lyssnar man sedan till läraren när hon, liksom de själva, ibland tycker att ”samarbete är jobbigt”.

För läraren handlar problemen i samverkan alltså inte i första hand om arbetsuppgifternas karaktär och antalet barn utan om den mentala omställning det innebär att släppa ett invant och förgivettaget arbets sätt, där hon själv har haft en hög grad av kontroll över sitt arbete och dess uppläggning. Liksom fritidspedagogen har format sitt arbetssätt efter de förhållanden som råder på fritidshemmet, har läraren gjort det efter skolans villkor. Att slippa att alltid stå ensam, att som en av mina intervjuade lärare uttrycker det, ”äntligen få någon att prata med som är precis lika intresserad av *just de här* barnen som jag själv är” är något som upplevs som odelat positivt av stora grupper av lärare. Det är också så att de stora flertalet lärare, både i min studie och enligt det i Kap 3 omnämnda studiedagsmaterialet framhåller ”att bli fler” som en av de allra främsta fördelarna med samverkan. Det kan åsyfta att man blir fler för arbetet i klassrummet och vid olika aktiviteter utanför detta, resor, skogsutflykter etc. Det kan avse att man blir ”fler för barnen”, dvs både att det finns fler som barnen kan vända sig till och ty sig till och att det är fler par ögon som ser, uppmärksammar och kan göra iakttagelser av barnen. Vissa talar om ökad helhetssyn och ökad trygghet för barnen när samma vuxna finns med genom hela dagen. Slutligen är en väsentlig aspekt att det finns möjlighet till ett delat ansvar för barnen och gentemot föräldrarna och för kontakterna med dem. Men det finns också sådant som upplevs som

negativt med hänsyn till att bli fler. Ett problem är att tidspressen som redan tidigare upplevdes som stor ökar ytterligare. Många lärare pekar på organisatoriska problem, svårigheter vid schemaläggning, svårigheter att hitta planeringstid, behovet av planering på kvällstid och dessutom, inte helt ovanligt, en minskad flexibilitet. I begreppet flexibilitet innefattas här framför allt flexibilitet i undervisningen. Det man tycker sig förlora eller få minskad möjlighet till när samverkan införs är att som tidigare snabbt kunna kasta om i eller förändra en planering med hänsyn till sådant som händer i själva genomförandet. Det som främst nämns av lärarna är att man tycker sig ha mindre möjligheter att snabbt reagera på initiativ från barnen, att kunna skjuta upp eller förändra den planerade aktiviteten för att istället ta upp aktuella händelser eller spontana frågor som väcks bland barnen, eftersom man är bunden av en planering som involverar fler vuxna än en själv. Planeringen i sig innebär, som tidigare diskuterats, för lärarnas del en ansvarsfördelning, där var och en bör genomföra den del hon/han har ansvar för. Att bryta mot detta betyder att äventyra också de andra involverade vuxnas planering⁷⁴. En ytterligare aspekt är att lärare ofta uppfattar det gemensamma ansvaret – som sedan den nya reviderade läroplanen också är formell – framför allt rör barnen i mer övergripande mening, medan ansvaret för *undervisningen* fortfarande åvilar läraren som därmed alltfört ensam har ”kraven” på sig.

Bland lärare kan frågan om samverkan ibland väcka mycket starka känslor. Vi möter den på andra skolstadier – t ex i den nya gymnasieskolan. Här handlar det inte om lågstadielärare och fritidspedagoger, men väl om lärare med olika traditioner, kulturer och syn på samarbete i omställningen från ensamarbete till lagarbete. En artikel från GP (27 maj, 1998) kan få illustrera företeelsen. Rubriken är sexspaltig: ”Storgräl mellan Partillelärare”. Artikeln berör konflikten mellan, med ett citat från artikeln, ”två pedagogiska grundsyner som möts”, och rör övergången till samverkan och lärarlag. Det handlar om ifrågasättande av vad man uppfattar som

74 Här bör vi notera att i fritidspedagogers och förskollärares innebörd i begreppet flexibilitet förutom lärarens flexibilitet i genomförandet av verksamheten också innefattas flexibilitet i förhållande till organisation och arbetslag, förmågor som rimligtvis utvecklats under den relativt långa tid som dessa grupper arbetat i arbetslag. På grund av detta förefaller fritidspedagogerna anse sig mindre hårt bundna till en gemensam planering – om förändringen kan motiveras pedagogiskt och utifrån barns behov.

identitet, kompetens och lärarkunnande. I artikeln intervjuas också en lärare som sägs vara representant för ”de konservativa”. Han ställer sig skeptisk till nyttan av lagarbete och ställer det mot sin erkända lärarskicklighet och har därför beviljats ”undantag” av rektor, med stöd av berörda elever. Han menar att samverkan är en modenyck och verkningarna obevisade, medan hans egen dialoginriktade undervisning bygger på både vetenskaplig och beprövad erfarenhet. Oavsett vilken syn på samverkan man har, pekar läraren på en central faktor i lärares reaktioner gentemot samverkan: Lärare utsätts för en mycket stark press i en bestämd riktning – mot samverkan – samtidigt som denna press utgör och/eller upplevs som en mer eller mindre klart uttalad kritik av det nuvarande läget inom skolan. Man tycker sig höra att det handlar inte i första hand om att göra ”bra” till ”bättre” utan ”dåligt” till ”bra”. Formuleringar som kan tas till intäkt för denna ”misstanke” är inte svåra att hitta i officiella dokument; ett exempel är från inledningen till Utbildningsdepartementets förslag till ändring av skollagen inför samverkan (Samverkan för utveckling, Ds 1997:10) som inleder sammanfattningen med:

Regeringen har vid flera tillfällen under 1996 framhållit att skolan, förskolan och skolbarnsomsorgen – som ett led i det livslånga lärandet – skall integreras för att *förbättra* grundskolan (s. 3, min kursiv)

Liknande formuleringar återkommer flera gånger i den följande texten. Det ska sägas att man också vid något tillfälle anger att syftet är även det omvända, att likaså ”förbättra” förskolan, men betoningen ligger på förändringen av skolan. Också förskollärare och fritidspedagoger tar enligt min erfarenhet ibland detta som uttryck för att politikerna menar att förskolepedagogiken och förskollärarna och fritidspedagogerna själva är redskapen för denna omvandling, vilket kan leda till att man ser integrationen i skolan som något av en ”mission”, ett uppdrag att reformera skolan. Cederström (1993) påpekar att (reform)pedagogiskt tänkande ofta bygger på implicita antaganden som inte på ett realistiskt sätt anknyter till faktiska villkor för läraren: ett en-till-en-förhållande mellan lärare och elev i den sociala dimensionen, en icke-reglerad, uppgiftsanpassad tidsanvändning, ett elevvalt innehåll och ett erfarenhetsbaserat lärande. ”Sådane forventningar må realistisk sett skuffes” menar Cederström, med hänvisning till att läraren vanligen har 20–30 elever, reglerad tid och bestämt innehåll. Åtminstone i vissa avseenden ser jag större möjligheter för för-

skola/fritidshem att leva upp till dessa ideal – jämför t ex den tidigare diskussionen om monokron/polykron tidsuppfattning (Hargreaves, 1998).

Men det finns samtidigt en dubbelhet i utsända signaler från centralt politiskt håll som orsakar frustration också bland fritidspedagoger och förskollärare. Ett ytterligare citat från ovannämnda skrift (Samverkan för utveckling, Ds 1997:10) speglar dessa dubbla budskap i sina formuleringar och ordval:

I en integrerad verksamhet finns det – enligt arbetsgruppens mening – stora möjligheter för både förskolläraren och fritidspedagogen att, under skoldagen, utföra pedagogiskt kvalificerade uppgifter som anknyter till lärarens undervisning i de olika ämnena. Mötet och samarbetet med kollegor med en annan utbildning och med ett annat synsätt på barnets lärande och utveckling bör kunna påverka skolans arbete i positiv riktning, framför allt för de yngre barnen, men även högre upp i skolan. (s 45)

Om vi granskar formuleringarna kan vi konstatera att det för fritidspedagoger och förskollärare handlar om att ”anknyta till” (inte *delta* i) det man betecknar som ”lärarens undervisning” (inte ”den gemensamma undervisningen”) i ”de olika ämnena” (vilket är skolans organisationsform till skillnad från förskolans/fritidshemmens ämnesintegrerade). Samtidigt talar texten om ”ett annat synsätt på barnets lärande och utveckling” (som är ”bättre” än skolans?) som ska påverka arbetet i skolan ”i positiv riktning” (dvs ”förbättra skolan”). Sammanfattningen av de undermeningar jag (och som jag uppfattar det, också många lärare, fritidspedagoger och förskollärare) läser in i denna och liknande texter skulle då vara att lärarens pedagogik är ”*sämré*” men läraren är och skall förbli *överordnad*, medan barnomsorgens pedagogiska syn är ”*bättre*” men fritidspedagoger och förskollärare skall förbli *underordnade*. Med denna tolkning är det inte svårt att se frustrationer i båda läger.

Med dessa utgångspunkter i åtanke är det viktigt att framgent forskningsmässigt följa utvecklingen av förhållandet mellan de två yrkesgrupperna. Min egen studie berör främst initialskedet i mötet mellan yrkesgrupperna – men vad händer över tid i en fortsatt samverkan? Vad innebär det att en tredje yrkesgrupp, förskollärarna, numera allt oftare är en del av arbetslaget? Till dessa tre kommer även ytterligare lärargrupper i arbetslagen: specialpedagoger, mellanstadielärare, lärare i ämnen som

musik, slöjd, etc – vad får detta för följder? Vad betyder det att ett allt större antal lärare med den nya grundskollärarytbildningen efter hand kommer ut på skolorna? Är det så, som jag då och då hör fritidspedagoger och förskollärare säga, att ”det blir lättare när de ’gamla’ lärarna går i pension, dom som alltid har arbetat ensamma”, eller kommer kanske de nya 1-7 lärarna att i högre grad rikta sina samarbetssträvanden mot övriga lärare i arbetslaget? – ett inte helt orimligt antagande med tanke på att utbildningens konstruktion med inriktning på olika ämnesområden (t ex ma-no och sv-so) förutsätter ett sådant samarbete. En annan fråga i anslutning till tidsförloppet är: Kan vi anta att tiden i sig åstadkommer den förståelse mellan yrkesgrupperna som är önskvärd för utvecklingen av samarbetet eller krävs aktiva och riktade åtgärder för att åstadkomma en sådan?

Till frågan om samverkan hör också ett område som hittills ägnats föga uppmärksamhet. De flesta hittillsvarande studier fokuserar liksom min egen framför allt förhållandet mellan de vuxna parterna, mellan de olika yrkesgruppernas förhållande till varandra och i förhållande till arbetsledning och samhällseliga direktiv. Barnens perspektiv skymtar oftast enbart i marginalen. Det förefaller att finnas ett relativt allmänt antagande om att samverkan bland de vuxna mer eller mindre självklart är positivt för barnens räkning. Några röster (se t ex Gummeson et al, 1992, Ziehe, 1998) ställer dock frågan om vi inte ibland riskerar att skapa en alltför heltäckande tillvaro för barnen, där alla vet allt om alla och alla ”frizoner” för barnens egenstyrda liv är utplånade. För den vidare forskningen på samverkansområdet är det viktigt att uppmärksamma *barnperspektivet*, både när det gäller följderna för barns lärande i förhållande till samverkan och för barns liv i den miljö som samverkan skapar.

Kulturstudiets innebörd och betydelse

”Kulturella olikheter” har idag i den offentliga diskussionen blivit i det närmaste vedertaget som ett av de främsta hindren för samarbete mellan olika grupperingar. Några axplock från samhällsdebatten i skrivande stund (jan-feb 1999) gäller t ex krisen inom sjukvården, särskilt äldreomsorgen, som enligt flera debattörer kan knytas till skilda kulturer för de olika huvudmännen, landsting och kommuner (SR, Studio Ett, 2 feb.1999) eller Volvos planer på samgående med, i tur och ordning, Re-

nault, Fiat och Ford som diskuterats både i termer av företagskulturer och nationella kulturer (se t ex GP 12 jan.1999). Frågan har en mera generell aspekt som har betydelse för tolkningen av den föreliggande studiens resultat: Är olikheter obetingat ett hinder för samarbete/samverkan och omvänt, är likheter ett nödvändigt kriterium för detta?

Alvesson (1993) diskuterar syftet med kulturstudier – i hans fall främst företagskulturer – och ger två vida svar: (1) att förbättra ledarskap och utveckling av organisationen och (2) att vidga förståelse och reflektion. Dessa två skilda syften behöver inte vara ömsesidigt uteslutande, men tenderar enligt Alvesson att vara det. Forskning för att åstadkomma effektivisering tenderar att utesluta komplicerade forskningsdesigner och ”djupt” tänkande, medan underlättande av bred kritisk reflektion förutsätter att den inte underordnas ledningsintressen. Båda dessa syften kan i sin tur ges en offensiv och en defensiv formulering. Den offensiva formuleringen av det första syftet är att producera kunskap som ökar chansen att *förändra* kulturella mönster som är ett hinder för önskad utveckling. Kulturstudiet ses då som ett redskap för att uppnå högre effektivitet. I defensiv mening ses kulturen främst som ett hinder och kulturstudiets syfte blir en fråga om att *kontrollera* kultur så att den inte förhindrar rationella utvecklingsplaner. I det andra syftets offensiva formulering framhålls kulturstudiet som en väg att *frigöra* mänsklig potential genom att en rik, holistisk förståelse av en arbetsplats underlättar förståelse av både positiva och negativa drag i organisationens liv och hjälper till att motverka förgivettagna antaganden och värden som begränsar personlig handlingsfrihet. Kulturanalysen ger insikter som befriar tanken från traditionella mönster. Defensivt formulerat handlar det istället om att *belysa hindren* för utveckling.

Om syftet formuleras som att förbättra verksamheten genom att förändra eller kontrollera kulturen och dess yttringar finns, som jag ser det, ett underliggande implicit antagande om att kulturer måste vara så lika som möjligt för att framgång ska nås i ett möte mellan två yrkesgrupper eller organisationer. Handlar det istället om att vidga förståelse är däremot inte olikheterna mellan (yrkes)kulturerna nödvändigtvis ett hinder för samverkan.

Frågan är alltså om de yrkeskulturella skillnaderna ska ses som ett hinder eller en möjlighet. Många forskare (liksom andra debattörer och inte minst politiker) betraktar skillnaderna mellan skola, förskola och fritidshem som ett hinder som bör ersättas av ett gemensamt handlande och en gemensam vision, antingen det nu handlar om att förskolans syn skall reformera eller ersätta skolans (vilket var den tolkning jag dristade mig att göra av citatet ur "Samverkan för utveckling" ovan) eller om att en ny gemensam vision ska skapas, som t ex Dahlberg och Lenz Taguchi (1994) i en bilaga till en annan statlig utredning, "Grunden för livslångt lärande". Också Haug (1992) understryker nödvändigheten av en gemensam grundsyn och pekar ut avsaknaden av en sådan som den främsta orsaken till att få eller inga förändringar sker i mötet mellan förskola och skola. Att enbart införa förändrade läroplaner och yttre arbetsformer är inte tillräckligt i sig för att åstadkomma en mera djupgående förändring menar Haug. Det krävs istället av aktörerna att de måste

...internalize another tradition, they must acquire the tacit knowledge about the ideology in which they are to function. They must be able to interpret the signals, give them meaning in a new sense. They must have other notions as to what is important, and how educational work can be done. (s 192).

I likhet med Dahlberg, Lenz Taguchi och Haug menar också jag att en gemensam vision är av största betydelse för utveckling av samverkan. Samtidigt väcker detta antagande flera viktiga följdfrågor. En sådan är frågan om hur en gemensam vision uppstår. Samhället ger de yttre ramar för visionen via läroplan och andra officiella dokument men dessa måste, som Haug påpekar, internaliseras av de faktiska aktörerna för att få någon reell effekt. Visioner kan inte "övertas", vare sig från centralt håll eller mellan de ingående yrkesgrupperna utan måste gemensamt skapas och återskapas i aktiv diskussion och reflektion mellan de ingående individerna. Förändringsarbete inom skolan har ofta på senare år diskuterats i termer av perspektiv – top down, bottom up – och det är vanligt att man numera vänder stor vikt vid de faktiska aktörernas aktiva med- och påverkan (se t ex Fullan, 1991, Tiller, 1997, Hargreaves & Fullan, 1992). De avgörande faktorerna härvidlag är tid och handlingsutrymme, tid att föra dessa diskussioner och handlingsutrymme att forma den konkreta verksamheten efter den egna gemensamt uppnådda visionen.

Men en annan viktig fråga är vad en sådan gemensam vision har för konsekvenser för synen på förhållandet mellan olika yrkesområden och kompetenser i det konkreta arbetet. Förutsätter en gemensam vision också ett gemensamt handlande och gemensamma strategier i det dagliga arbetet? I förlängningen av ett sådant antagande ligger en enda gemensam utbildning och en utjämning av skillnaderna mellan de olika yrkena: lärare, fritidspedagog och förskollärare. En sådan utveckling kan jämföras med Alvessons (1993) första identifierade syfte med kulturstudier – att förbättra verksamhet genom att förändra eller kontrollera. Om de tre yrkena slogs samman till ett skulle naturligtvis motsättningarna mellan de olika yrkesområdena på sikt försvinna av sig själv. Som jag ser det vore detta en olycklig utveckling, eftersom det skulle leda till att barnet försvann med det berömda badvattnet. Det förhållande att lärare, fritidspedagoger och också förskollärare representerar olika kompetensområden och olika yrkeskulturer är enligt mitt sätt att se själva poängen med samverkan. För att i olika avseenden förbereda barn för ett vuxenliv i det komplicerade och mångfacetterade samhälle vi lever krävs kompetenser av olika slag bland de vuxna. För att ge en bild skulle man kunna säga att samtliga i arbetslaget runt barnen bör utgå från och enas om samma övergripande helhetsbild, medan *fokuseringen* i denna gemensamma bild med nödvändighet skiftar mellan personer med de olika ingående kompetenserna – det som för en utgör huvudsidan eller figuren i bilden, blir för andra den mindre bemärkta men nödvändiga bakgrunden – och omvänt. Lärande är en komplex process och det är viktigt att slå vakt om mångfaldens möjligheter.

Men också förekomsten av olika yrkeskulturer kan tänkas spela en betydelsefull roll i utvecklandet av den pedagogiska praktiken i arbetslaget. Alvessons andra syfte pekar i den här riktningen: att vidga förståelse genom att frigöra potential via kritisk reflektion. I den pedagogiska diskussionen idag talas ofta om behovet av reflektion för att utveckla det pedagogiska arbetet. Inom forskningsområdet lärartänkande (Teacher Thinking) är reflektion, med utgångspunkt i John Deweys pedagogiska och filosofiska tänkande och Donald Schöns ”reflektionsfilosofi”, ett centralt begrepp (Alexandersson, 1994). Via reflektionen medvetandegörs det som Lauvås och Handal (1993) betecknar som ”praktisk yrkest teori”, dvs de till stor del omedvetna antaganden som läraren/pedagogen har om sin

egen (och andras) praktik och denna blir därmed tillgänglig för förändring och förbättring. I en senare artikel (Alexandersson, 1998) betonar Alexandersson det kollektiva inslaget i denna reflektion:

Om lärare i dialog med andra ifrågasätter den egna verksamheten kan de börja erövra kunskaper om varför praktiken framträder på olika sätt i olika sammanhang. [...] Det är i mötet och samspelet med andra som yrkeskompetensen förvärvas och fördjupas. (s 21)

Alexandersson understryker att denna dialog förutsätter ”en någorlunda korrekt och adekvat tolkning av varandras motiv och syften för handlingar” (s. 21). Men med denna förutsättning uppfyllt ger, enligt min mening, arbetslaget med personer ur olika yrkeskulturer en unik möjlighet att medvetandegöra och reflektera runt den egna praktiken. Perspektivet blir, utan några särskilda arrangemang, både ett utifrån- och ett inifrån-perspektiv: utifrån den egna yrkeskulturen gentemot en annan, inifrån den gemensamma praktiken. Här finns stora möjligheter till ett synliggörande av det förgivettagna som i sin tur öppnar möjligheter att motivera och vidareutveckla praktiken, men också att förändra, förkasta och rensa ut det som blivit rutin och ritual utan innebörd. Också i den pedagogiska diskussionen i arbetslaget bör de delvis skilda pedagogiska utgångspunkterna eller fokuseringarna kunna vara fruktbara.

På många av våra universitet och högskolor diskuteras idag ett närmande mellan de olika typerna av utbildningar som syftar till arbete inom grundskolans ram. Till dels är detta kanske en nödvändig utveckling för att på sikt åstadkomma en gemensam grundsyn på barns lärande och utveckling. Det är också viktigt att yrkena får en jämställd ställning med avseende på status, arbets- och lönevillkor. Men samtidigt är det, menar jag, väl så viktigt att också slå vakt om särarten och de specifika kompetenserna på de skilda områdena. Thomas Ziehe, den tyske samhällsvetaren och skol- och samhällsdebattören, beskriver vår innevarande tid i vad han kallar ”andra moderniseringsfasen” (dvs det som av andra brukar betecknas som senmodernitet, postmodernitet eller reflexiv modernitet) som en tid där det mesta flyter samman:

Det öppna, det hopblandade, hela röran av situationer, är sedan länge det normala. Hur ofta gör vi inte allt på en gång: att gå, äta, prata, titta. Det motsatta är det ovanliga: att låta en situation behålla sin specifika karaktär. (Ziehe, 1998, s 10)

Utän att för den skull instämna i Ziehes kritik av ”reformpedagogiskt tänkande” menar jag alltså, till skillnad från många andra i debatten, att man bör renodla och lyfta fram variationen, att ge både barn och vuxna möjligheter att använda hela sitt register:

Ett friare arbetssätt kräver mera regi och moderation om det inte bara ska hamna i vardagsvanornas soppgröta. En skola för det ovanliga måste göra olika situationstyper möjliga, stabilisera och odla dem, lösliga och koncentrerade situationer, ansträngande och avspända, på gränsen till hantverk och abstrakta – tillspetsade och tydligt olikartade situationer. Min tendens är alltså här att snarare vilja avskilja än blanda. På 70-talet hette det däremot inte utan skäl: det kan man ju inte skilja på! Det kan man. Och ofta är det t o m en berikande erfarenhet (Ziehe, 1998, s 10).

KAPITEL 11

Summary

Introduction and aim

During recent years, a host of new adults have entered into and take an active part in Swedish primary school classrooms. This is due to an explicit political aim, to implement co-operation and teamwork, not only in the primary school but also on all levels of the Swedish school system. The old view of the junior classroom, with its stable group of pupils and "Miss", is therefore no longer an actuality. Special needs teachers, resource centre teachers, teachers of Swedish as a second language and home language teachers now work to an increasing degree from within the classroom of the pupils they are teaching, rather than from their "special rooms" as previously. This obviously demands enhanced co-ordination within the class. However, on top of this, perhaps the most conspicuous newcomers into the class are the pre-school teachers and the free time recreation and leisure educators (= henceforth recreation pedagogues⁷⁵), both of whom come from different professional pedagogical cultures to class-teachers.

These developments have awakened mixed feelings amongst junior school teachers. On the one hand, many of them welcome the opportunity of increased co-operation and shared responsibility, that a host of new adults in the classroom could bring with it, and looked forward to

⁷⁵In the Swedish original "fritidspedagog" (literally: free-time pedagogue) has been translated "free-time recreation and leisure educator" and will henceforth be abbreviated "recreation pedagogue" or simply "pedagogue". The recreation pedagogue was previously envisaged an university educated education officer who looked after the free-time and recreational needs of school pupils under the age of 12, outside of school hours during the "normal" parental working day.

SUMMARY

stimulating exchanges and an influx of new ideas. On the other hand, there are problems and conflicts to be surmounted in the day to day organisation of classroom work, and particularly with respect to the dissemination of responsibility. This double response, positive on the one hand, less so on the other, can also be marked in the reactions of both the pre-school teachers and recreation pedagogues. Many of them welcome the opportunity to work "inside" the school, but also fear that their specific competencies might not be recognised there, and that they may as a consequence find themselves relegated to a form of second level classroom help or ancillary labour (Hansen 1989).

A line of investigations, commissioned enquiries and evaluations have documented some of the difficulties class-teachers, pedagogues and pre-school teachers have had in their attempted co-operation, showing how these difficulties have developed and were solved, or alternatively remained unresolved. Most of these studies have also indicated that a significant obstacle in the development of successful co-operation is formed by the distinctly different professional cultural backgrounds, of the co-operating groups.

The point of departure for my own study of co-operation, is to investigate in which way, concretely, the different professional cultures influence the development of classroom work and professional co-operation. This is done with the adult-adult relations, which have ensued in classrooms, set at centre stage. Focus is on one of these categories of instances of co-operation, the one between junior class teachers (henceforth abbreviated teachers) and pedagogues in school classrooms.

The aim of the study is to create a deeper understanding of the interaction between teachers and this group of pedagogues in respect to the significance of professional background, in the processes that unfold in a centrally imposed co-operation between these two related, yet different professional cultures. Included in this is an analysis of the two professional cultures, mainly in relation to each other. This analysis in turn is related to certain differing social, historical and organisational conditions for the development of the co-operation.

The theoretical framework

Interactionism and culture

The theoretical basis for the study is symbolic interactionism, as developed at the Chicago School of Sociology and especially by Herbert Blumer (1969). The basic assumption of symbolic interactionism is that human beings act on the meanings the world around them has for them and that these meanings do not exist in an objective sense, but are created and interpreted by the individual in interaction with other human beings. Outer circumstances influence these processes but the individual's own interpretation and choice of action in the actual situation is seen as the significant factor. Simultaneously, that is, that the individual is a part of a group, whose life and actions are influenced by both outer and inner factors – and that historical and societal conditions create certain prerequisites for the group, as well as for the individual's and the group's own conscious and subconscious suppositions in relation to the world around them. According to symbolic interactionism, human beings are active and interpreting creatures who act on the meanings of the objects that surround them. The concept of "object" thereby includes physical objects, as well as other human beings or groups, institutions, concepts and acts. The meanings of these objects are created in social interaction with others and are handled and changed through the ongoing process of interpretation that ensues when the individual relates to these objects.

The interpretative framework for the study is thus one that has been constructed from a combination of elements, in order to enhance the understanding of the complex processes that enfold in the co-operation process involving the two professions. A central concept is "professional culture", the definition of which is given as follows: My assumption is that a group of people sharing a profession and a professional education will also share certain ways of apprehending their shared working day. These shared meanings concern those aspects of their daily life together, which have bearing upon the content of their profession and on professional practice. Furthermore, these shared meanings are in part conscious and formulated, in part subconscious and unformulated, and together they constitute the common professional culture. On a more general

level this professional culture is also shared by others with the same profession and professional education, working in similar conditions in other workplaces.

In order to understand the interactional processes that unfold between the two groups, I use certain sociological tools. One of these is the concept of "social identity", defined by Taifel (1982) as "a shorthand term used to describe (i) limited aspects of the concept of self which are (ii) relevant to certain limited aspects of social behaviour" (s. 3). Since the "limited aspect" in this case refers to the professional life of the individual, I have transformed the term into "professional identity".

The interaction between the two professional groups is in part interpreted in the dramaturgical terms used by Goffman (1979, 1997), where a "social role" is a group of roles that can be linked to a certain status or a certain group, and can be repeated to the same or to a similar audience.

Furthermore, the interaction between the two professional cultures takes place in a certain organisational context, schools, which motivates the use of a micropolitical perspective (Ball, 1987, Blase, 1991, Marshall, 1991). In particular I have used the conflict perspective as discussed by Ball and Blase.

My choice of perspective, in summary, is motivated by my view of the concept of professional cultures as more specific and at the same time more overarching than the sociological ones. The focus of the study is not the relation between groups in a general sense, but the relation between two particular groups, that are clearly defined by their respective professional affiliation in a particular surrounding. Each of these two groups also has, through their professions, a distinct belonging to a considerably larger group that is teachers and pedagogues in general. Additionally, this encounter is taking place in a particular context (type of organisation) – but all said and done, the meeting is between individuals, human beings, with their personal ways of interpreting their own world.

The different perspectives and interpretative frameworks used in the study are meant to each supply something uniquely advantageous to the analysis. The sociological interpretation gives us *one* part of the overall picture, the processes that develop between members of two groups in

relation to each other. The cultural perspective adds the interpretations of these processes that tie in with *which* groups are involved in this particular case. The micro-political perspective handles the special type of organisation – schools – within which the meeting takes place. The dramaturgical approach contributes to the understanding of certain differences in patterns of action between the two professional cultures. Finally, symbolic interactionism signifies the overall context within which the individual's relation to these cultures is understood.

Research on teachers, pedagogues and co-operation

In reviewing the available research on teachers and recreation pedagogues, there is a striking difference between these two areas. Whereas research on teachers and teaching is a vast and diverse field, the opposite is true concerning the profession and professional practice of recreation pedagogues. The main areas of research on teachers of interest for my study, are teacher socialisation and the professional culture of teachers, where common; as represented for instance in the work of Lortie (1975), is considered to be the fact that teachers traditionally work alone in separate classrooms. This is usually regarded to be one of the most important factors in the formation of the professional identity of the teacher. This is, in that as Hargreaves (1998) also argues, the resulting teacher individualism – generally regarded as a negative trait that leads to isolation, conservatism and resistance to educational reform – also has a positive counterpart, individuality, that signifies self-reliance and creativity. Other recurrent traits in the characterisation of the teaching profession, especially in a classroom context, is multidimensionality and the combinatory quality of the teacher's work (Arfwedson, 1994).

A recurring problem in the sparse research concerning the recreation pedagogues as a professional group, is to define and demarcate their professional competence and field of work. The professional identity is, by pedagogues themselves and others alike, described as “unclear” and their profession as “unknown” (Johansson, 1994, Flising 1989, Jansson, 1992). The use of the term unclear, alludes to the ambiguous position of the profession, between the spheres of family and school, and the profession is described as unknown, due to its fairly short existence as a distinct profession (roughly 35 years) and the fact that the pedagogues, compared

to teachers, are relatively few in number. In the pedagogues' equivalent to classroom work, the traditional work at the recreational centre, co-operation and teamwork has been common since the 70ies, and the pedagogues tend to regard this as "natural" (Hansen, 1989). Their work at the centre has been characterised as child-centred, with the ideal view that the work should be governed by the children's individual and group related needs (Jansson, 1992).

The main body of the by now fairly extensive research on co-operation between school, pre-school and child care in Sweden, can be characterised as different types of evaluations of experimental work (e.g. Söderlund, 1993, Persson, 1994, Flising, Lehes & Ljungvall, 1996). Instances of research focussing co-operation as such, and the relation between the co-operating parties, are comparatively rare. One of few examples is Haug (1992), whose research interest in co-operation between school and pre-school is "the general and collective rather than the specific and the individual (p. 17)". One of his main findings is that pre-school teachers working in a school surrounding, tend to adapt to the school tradition and work "as teachers", while their colleagues in a traditional pre-school setting, retain their pre-school tradition, notwithstanding the fact that both groups use the same curriculum.

Methodology

The study has an ethnographic character, and the main data components derive from participant observation over a two-year period in two schools that commenced on new forms of co-operation at the time the study began. The observation data has been completed by data from formal and informal interviews with all adults participating in class and recreational co-operative classroom based activities, interviews with pupils and archive material.

The term "ethnography" could, in a more general sense, be said to signify a research method, or rather, a set of methods to explore human relations in the field of social sciences. The classic and most characteristic method is that the researcher herself, openly or covertly, participates in the surroundings and the daily life of the people in whose life and thinking she is interested. The researcher observes events and environ-

ments, listens to conversations and stories, asks questions, collects “whatever data are available to throw light on the issues that are the focus of the research” (Hammersley & Atkinson, 1995, p. 1). This in turn means that the researcher is a part of the phenomena she is studying, since “there is no way in which we can escape the social world in order to study it” (ibid. p. 17). In order to cope with this, the researcher must use her capacity of reflecting on her own role in the world, in order to present an adequate interpretation of the studied phenomena. This approach is summed up in the concept of “reflexivity” (Hammersley & Atkinson, 1995, Ehn & Klein, 1994, Woods, 1996).

The research process

An ethnographic study often has its starting-point in what Blumer (1969) describes as “sensitizing concepts”, as opposed to the strictly defined operational concepts of quantitative research. These sensitizing concepts originate in the researcher’s own suppositions of the nature of the research problem, and are developed in the course of the research process. To me, certain observed situations, sometimes instantly, at other times much later, have stood out as central and significant. In this particular study, the most frequent of these have been situations where at least one from each of the two professional groups studied have been present. A thought has appeared, an idea, a sudden insight that has provided me with a new path to explore, new situations to try out in a variety of contexts.

This has involved, purely concretely, searching existing data for incidents that corroborate or modify the original idea followed by an active search for new but in certain aspects similar situations, in something that could be compared to a quasi experimental series, e.g.: Will I find the same interactional pattern between two observed individuals in both similar and different situations – for example both in and outside the classroom or rec centre? Will I find the same interactional patterns if two others, given the same overall conditions replace the two observed individuals? If these overall conditions are changed, what happens? Are these patterns similar in both of the studied schools or how and why do they differ? In a parallel process, these ideas are tested against other sources of data, mainly informal or formal interviews, but also written material: protocols

from meetings, letters to parents, descriptions of overall goals for the schools. This procedure is prevalent in ethnographic research, and has been summed up in the concept of "triangulation" (cf. e.g. Burgess, 1984, Hammersley & Atkinson, 1995, Larsson, 1994). The main point, however, is that this process as a whole could be seen as an ongoing validation of a growing analysis of interactional patterns. At the same time it is a form of generalisation, where individual action and thought is sorted out from shared conceptions, or what could be assignable to the different professional cultures.

Cultural analysis

The study of the relation between two (professional) cultures is in some senses a special case in cultural analysis. The main focus of a comparative culture study rests in the comparison between two or more cultures. In a sense this study is exactly that. But it is important to underline that my main objective is not to describe and analyse the two cultures as separate entities and then to compare the two. Rather the focus is on *a study of the dynamic conditions that exist and change in the encounter between the two contracting parties*. The comparison, in my case, is to be taken not as a complete analysis of the two cultures then, but as an attempt to map out, systemise and describe the intersecting field between them, the areas where the two cultures do not coincide, in spite of their sometimes striking similarities.

The choice of case(s)

A case study describes one (or as in the current study, two) of a far greater amount of possible cases. The strength of the case study is not founded on the representativity of the case, but rather on the possibility of exploring in depth its unique characteristics, and thereby capturing more of the complexity of its contested realities. In spite of this, my choice of schools for my study was guided in part by a "surface representativity". That is, the two schools represent two of the most common organisational forms of co-operation in Swedish schools today: what we could label "the integrated form" and "the collaborative form".

"The integrated form" means that teacher and pedagogue not only work together, but also share the same premises and have an integrated time-

SUMMARY

table. In "the collaborative form", the co-operation is less regulated: the rec centre is located on school premises, but is not shared and the teachers and pedagogues have a greater amount of influence on the organisation and scope for their co-operative endeavour. Two more criteria guided my choice of cases. Firstly, the co-operation between the two professions should be part of normal activities, rather than a part of a pilot scheme or similar, and no special resources should have been allocated to the venture. The reason for this is that pilot schemes and evaluations of the same with respect to what has become termed as *the integrated school-day*, have been a feature of the educational landscape in Sweden for many years. However, we have moved into a situation where integration is now a top down and enforced initiative, whether it's wanted or not, not a grass roots venture.

As can be suspected, the origins of the initiative could have considerable scope for its outcomes. This was to some extent controlled in the study, by restricting its scope to schools which had been coopted into the integrated day venture, and had not entered by their own volition. Secondly, the co-operative venture in the school should be in an initial stage. This criterion was included for theoretical reasons. During initial encounters between groups and individuals within an organisation, it is suspected that the processes of negotiation between them, as they move to establish a position, will be more visible and accessible for study, as the kinds of fixed routines behind which these may "hide", will not yet have had chance to become established (Benyon, 1985, Larsson 1990). The "initial encounters" in my study can be seen to lend sway at two levels. Firstly at an individual level, as teachers and pedagogues meet inside classrooms as individual representatives of their corps for the first time. Secondly at an organisational level, as a meeting between two education factions within a new context in organised education in Sweden.

The reference to the concept of "case" is therefore somewhat ambiguous. It could be argued that each of the two schools contains a "case", but it is also possible to regard the two schools as one case, concerning the encounter between two professional cultures, the teachers' and the pedagogues', studied in two surroundings with somewhat different organisational conditions. The latter is the interpretation I have used in my study. In the analysis of the teachers' and pedagogues' professional iden-

tity as it appears in their way of talking about their own and the other group's profession, the two groups are seen as two separate entities, independently of which school they belong to. In regard to the actual encounters between them, it is true that the interpretations of these are discussed in terms of the different organisational conditions of the two schools, but at the same time they are taken as examples of the same general phenomena.

The two schools

The two schools exhibit some quite strong surface similarities, but also some significant differences, I shall dwell upon some of both here. The schools have very similar catchment areas; primarily middle-class low rise dwellings with few ethnic minority inhabitants, situated on the edge of a large conurbation. Both schools are first through middle schools (grades 1-6: 7-13 years), and both have plans for age integrated classes in the first three years. The first of the two schools has three parallel classes in each year. The second has a single form intake and single classes in the first three years, and an age integrated middle school (grades 4-6). Both schools started their programme of integration at the same time as the investigation started. In the first case this included the opening of two new rec centres in old school buildings. In the second case new combined rec and school premises were built on the school site.

Co-operation at both schools derives from top down initiatives. But in School 1, the forms for this co-operation have not been regulated. This is not so in School 2, where the overall organisation and timetable are fixed through political decisions, although the headmaster has managed to create some space for the acting out of some individual preferences.

The results

The first part of the results consists of a description and analysis of significant traits in the historical development of the two professions, and of the relation between them. In addition to this is also however included an analysis of the historical development that has led up to the co-operation of today. The two professions started out during the latter part of the 19th century, in different sectors of society (social welfare and education, respectively) and up to as late as the 1980-ies, there have been

few connections between the two. As a result of their differing origins, objectives and of the scarce connections between the two areas, different pedagogical aims and practices have developed over the years, in spite of the obvious fact that both have been working with the same age-group of children between roughly 7 to 9 years of age.

The second and main part of the results concerns the relation and interaction between teachers and pedagogues in co-operation. Initially three questions were posed in order to explore the most important aspects of the aim of the dissertation, which was to seek a deeper understanding of the significance of professional identity in the development of co-operation between two kindred but nevertheless different professional cultures. As stated previously, the emphasis is on the *intersection* between these two professions and the two professional cultures. This is important to keep in mind, since it is reasonable to assume that other characteristic traits in each of the studied professions might appear in relation to other related professions.

Teachers' and pedagogues' conception of their profession

The first of the three questions explored in the study concerned the involved teachers' and recreation pedagogues' mental image of their own profession and each-other's. Conspicuously, while the image of their own profession in both cases is complex, deep and varied, their image of the other profession, is to the same extent comparatively shallow and stereotyped, in spite of what seems at present to be, at least on the surface, close contact between them. The reasons for this, however, seem to differ between the two groups. The recreation pedagogues' image of teachers can be related to a generalised, standardised view of teachers which is in line with their own experience as pupils during many years of schooling, paired with "common knowledge" of "what teachers are like" and with the fact that the profession as such is well-known and frequent in our society. On the other hand, the teachers' image of recreation pedagogues is built on scarce or even no personal experience at all of this profession, coupled with the fact that the profession as such has until recently been (and to some extent still is) fairly unknown to the general public.

In their descriptions of the professional competence of the other group, the apparent differences between teachers and pedagogues are great – and a picture of two fundamentally different professions is drawn up. On the other hand, if we compare how each group describes their own profession, there are many similarities, across the professional boundaries, although there seems to be very little awareness of this. When teachers describe the professional competence of recreation pedagogues, the most important aspect is *care*. When recreation pedagogues describe teachers on the other hand, this is mainly in terms of their work with *reading/writing/arithmetic*. In their description of their own profession all recreation pedagogues mention care and all teachers the three Rs, but not so much as the main component in the professional competence, but rather as the necessary background or foundation, on which this competence is developed. The mutual traits are, amongst others, that both teachers and pedagogues regard flexibility, sensitivity to the needs of children, capacity for interpreting and understanding children and an ability to support and guide children's learning, to be important parts of their own competence.

Teachers and pedagogues in collaborative action

The second of the three questions initially posed, concerned interpretations of and actions in actual situations of the joint working day. Teachers and pedagogues build and shape their physical and mental environment for their work with the children from different perspectives. These can be summarised in the metaphors “school as a work place” and “recentre as a home”. In line with these different perspectives, we can also identify different ways of structuring daily work. This can be characterised in the terminology used by Bernstein (1996): strong(er) classification and framing for the work of teachers, weak(er) classification and framing for that of recreation pedagogues. Teachers define (and act in accordance with these definitions), in which thus, the different types of activities occurring during the school day come to be treated as belonging to separate categories, e.g. lessons are separate from breaks, arithmetic from language, theoretical subjects from practical. Likewise, different localities are used for different types of activities: classrooms for lessons, school yard for recess, gym for physical activities, lunch room for meals, staff room for the adults' breaks. Another parallel is seen in the division of

SUMMARY

responsibility in regard to different areas of activities: the class teacher has the main responsibility for the class as a whole, the special needs teacher is responsible for special education, music teacher for music etc. This division of responsibility is mirrored in the manner situations involving more than one teacher are structured: the division of different areas of responsibility is apparent also in the way teachers conduct actual activities in co-operation. The joint responsibility for a team of teachers is constructed by joining together the interlocking but separate pieces of a jigsaw puzzle, the overall picture of which signifies the complete school day for the children.

For the pedagogues, the boundaries seem to be, in most cases, considerably less pronounced. Different types of activities are simultaneous and flow into each other without any marked transitions. The localities in the rec centre are furnished, equipped and used for a broad variety of activities, boundaries between "outdoors" and "indoors" are less conspicuous, and boundaries between "territories" of children and adults are less marked. The division of responsibility between the adults is less strict and co-operative work is conducted in interaction between the pedagogues, where the initiative in the situation flows back and forth between them. The image here is a moving mosaic, with a sometimes somewhat indistinct overall picture, rather than a fixed jigsaw puzzle.

As well as the above, we can also identify clear parallels in regard to how the actors apprehend their position as a leader and their interpretation of the concept of "pedagogical activity". The teacher has a more marked position as a leader, and a more strict classification of "pedagogical activity", which is defined in terms of situations with a specific structure and a specific content. Put differently – lessons are "pedagogical activities" with an educational aim, recess is not. The pedagogue is less conspicuous as a leader and has a more general interpretation of what "pedagogical activity" is, where the concept is defined in terms of the deliberate choice of attitude and action by the pedagogue, but independent of structure and content. In other words, any kind of situation or activity – indoors or outdoors – could be defined as "pedagogical", as long as the attitude and action from the pedagogue is deliberate, is in accordance

with her knowledge of child development and is attuned to the individual child's or the group's needs and learning.

Each of the two professional groups has its own way of apprehending and interpreting important aspects of its professional identity and practice. The meeting between the two professional groups is characterised also by this, and by the fact that these mutual meanings within the groups are also manifested in mutual strategies in relation to their constituency. Likewise, mutual strategies are developed in relation to members of "the other group". Since both interpretations and strategies are to a great extent tacit and taken-for-granted, meetings between the groups result in different types of conflicts, in a micropolitical sense.

The fact that we find a consensus in the interpretation, not only within the group but also in relation to another group, could be related to this "taken-for-granted-ness": We are subconsciously inclined to interpret "the others" and their actions in terms of "right" and "wrong", "same" or "different" in relation to our own culture. A recreation pedagogue who doesn't act like a teacher is, under certain conditions, identified by the teacher as someone who "does the wrong thing" or as someone whose course of action is not so well adapted to its purpose. Put differently, our understanding of a (professional) culture outside our own, is strongly influenced by our range of vision, the "cultural spectacles" offered by our own culture. This in turn leads us to "understand" the actions of others in relation to the interpretation these actions have within our own system of meanings.

A historical perspective on the two professional cultures

The third question concerned the influence of historical developments on the relation and the meeting between the two professions and by their different positions in society. The answer to this question has been less developed in the thesis than have answers to the first two questions. The reason for this is also to do with how precarious a business it is, to try to align historical courses of events, to the thoughts and actions of single individuals. However, this question has been present in the interpretations of words and actions of the actors throughout the study. Notwithstanding, there are certain striking parallels in the patterns discernible

in the meeting between individuals, which may gell with important trends in the historical development of each of the two professions and their practice forms.

The teachers' professional culture has here been described as a culture with relatively strong classification and framing. It is not hard to identify a line of indicators pointing in the same direction in relation to their professional history. The management of the school system has, since the implementing of the compulsory school in 1842, been hierarchically structured with a marked division of responsibilities between different levels within the system. State directives and national curricula have regulated the content of schooling, and the boundaries between different subjects have been marked. In the professional training, the impact has been on content and subject matter and the division of responsibility, coupled with the fact that teachers traditionally have been working alone in separate classrooms, has brought some relative autonomy in actual professional practice. This in turn has created a characteristic individualism, which has been interpreted in research in negative terms of isolation, resistance to change and fear of critique among teachers, but which, as Hargreaves (1998) notes, also has a positive counterpart in individuality, interpreted as self-confidence, self-reliance and creativity.

Correspondingly we can discern parallels between the weaker classification and framing that characterises the professional culture of the pedagogues and factors in the historical background and development of their profession. School age child care, was originally developed in the borders between family and society, and was initiated privately, by individuals and by charitable and religious organisations, without administratively imposed hierarchical structures. Societal influence and state regulations reached these spheres about a hundred years later than in the school organisation, that is, in the 1940-ies. Further, the pedagogic ideal of regulation in this sphere has rather been left the children themselves. The children's own interests are specified as central in the choice of content, and the pedagogues interpretations of the communicative needs and capabilities of the children, are stressed as of fundamental importance in the negotiations of framing relations for pedagogic communication.

SUMMARY

The above differences in the historical development of State regulation and control of education practices, is also reflected in the shifting emphases of professional training for the professional categories spoken of here. In teacher education, emphasis; as indicated earlier; has been placed more on developing classroom management, didactic skills, and content matter whilst in recreational pedagogue education, the emphasis has been on developing a pedagogical approach, methods of work and certain attitudes towards children. In a formal sense team work was implemented as a result of the Child Welfare Enquiry Commission (SOU 1991: 54), but in practice commonly more than one adult worked in each group of children long before that. Today teamwork is almost a matter of course in pre-school and school age child care. This has created a positive readiness for co-operation and collaboration, but also in some cases a tendency to subordinate to the "smallest common denominator" in the team and to abstain from asserting one's views in order to avoid conflicts.

The encounter between the two professional cultures is largely influenced by the public view of the two professions, and the fact that school age child care came to be regarded as a responsibility for society much later than did the school. This induces, it seems, a status valuation distinction not dissimilar to that between the considerably lower status that the junior school teacher held at the turn of the century, compared to her colleagues in secondary education. This distinction is comparable to that presently discussed between pedagogues and school-teachers, in so much that at the turn of the century, a commonly held view was that the task of the junior school teacher, to teach small children to read and write, was something that any reasonably educated parent or adult could do and that thus, no special education was really necessary for this.

Today the sphere of competence of the junior schoolteacher is clearly separated from that of the parents. Further, the existence of schools is unquestioned, and the status borderlines between different teachers are dissolving. In relation to the recreation pedagogues and the pre-school teachers, though, these borderlines are still sharp. The higher social status of the teacher compared to the pedagogue seems to originate in the degree of social sanctioning of each of the two professions. School is compulsory and generally accepted, whereas school age childcare still seems to a certain extent to be called into question. This is mirrored in the

“precedence of interpretation” that the teachers in my study seem to hold in relation to the pedagogues, a precedence that is recognised by both parties on the assumption that “school is important”.

Concluding discussion

The concluding remarks concern the implications for the future of the co-operational venture in the light of the results of the current study. Both of the professional groups face difficulties in this endeavour, but in somewhat different respects. The greatest difficulty for the pedagogues is to establish a well-defined professional identity in the new conditions they face on entering the school system. The suggested areas for the development of their special professional competence are (1) working with the children in developing their social relations to each other, with what has been labelled “social competence”, and (2) working with experience based learning in close co-operation with the teacher in connection with classroom based learning. The main problem for the teachers seems to be coping with the transition from working alone to working co-operatively in a team. This transition brings positive benefits of “not being alone anymore”, but also drawbacks, in what is sometimes experienced as lack of time, loss of flexibility, and increased organisational difficulties.

Finally, a position is taken in the ongoing Swedish debate on the future development of the three professions: junior school teacher, pre-school teacher and recreation pedagogues. It is often argued that these three professions should be brought in closer contact with each other in teacher education, or even that they should be transformed into a new joint profession, where “the best parts” of the competence of three different professions are retained in the competence of a single profession. My own conclusion is the opposite: Although close contact during teacher education and systematic preparation for co-operation and teamwork are important and in fact necessary, at the same time it is equally important to strengthen, rather than weaken the different competencies. These different points of view are needed to ensure maximal conditions for the complex socialisation process of the child in today’s complex society.

Referenser

- Ahlberg, A. (1994). *Att möta matematiken i förskolan: rita, tala och räkna matematik*. Rapport 1994:12/ Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.
- Ahlberg, A. (1995). *Att möta matematiken i förskolan: matematiken i temaarbetet*. Rapport 1995:14/ Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.
- Alexander, J.C. (1990). Analytic debates: Understanding the relative autonomy of culture. I Alexander & Seidman, (eds.): *Culture and Society: Contemporary Debates*. Cambridge: Cambridge University.
- Alexandersson, M. (1994). *Metod och medvetande*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 96). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Alexandersson, M. (1998). Dynamisk kunskapsprocess eller förstelnad ritual. *Pedagogiska Magasinet* (4), s 17-22.
- Alvesson M. & Berg P.O. (1988). *Företagskultur och organisationssymbolism. Utveckling, teoretiska perspektiv och aktuell debatt*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. (1993). *Cultural perspectives on organizations*. Cambridge: Cambridge University.
- Arbetsplan för förskolan 1. (1976). *Vår förskola. En introduktion till förskolans pedagogiska arbete*. Stockholm: Socialstyrelsen, Liber.
- Arfwedson, G. & Lundman, L. (1984). *Skolpersonal och skolkoder. Om arbetsplatser i förändring*. Stockholm: Liber.
- Arfwedson, G. (1994). *Nyare forskning om lärare. Presentation och kritisk analys av huvudlinjer i de senaste decenniernas engelskspråkiga lärarforskning*. Didactica 3. Stockholm: HLS.
- Arnqvist, A. (1993). *Barns språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Arnqvist, A. (1995). *Barnskola för sexåringar: ett möte mellan förskolan och skolan*. Forskningsrapport / Högskolan i Karlstad. Samhällsvetenskap; 95:7.
- Asklings, B, Ahlstrand E. & Colnerud, G.(1991) *En likvärdig lärarutbildning? UHÄ:s utvärdering av grundskollärareformen; Delrapport 2. UHÄ-rapport 1991:8* Stockholm: Universitets- och högskoleämbetet.
- Att arbeta på fritidshem*. (1978). Lund: Socialstyrelsen, Liber.
- Ball, S. & Bowe, R. (1991) Micropolitics of Radical Change: Budgets, Management, and Control in British Schools. I Blase (ed), *The Politics of Life in Schools. Power, Conflict, and Cooperation*. London: Sage.
- Ball, S. (1981). *Beachside Comprehensive. A Case-Study of Secondary Schooling*. Cambridge: Cambridge University.
- Ball, S. (1984). Beachside Reconsidered: Reflections on a Methodological Apprenticeship. I Burgess (ed) *The Research Process in Educational Settings: Ten Case Studies*. London: Falmer.
- Ball, S. (1987). *The Micro-Politics of the School*. London: Methuen.
- Beach, D. (1991). *Policy och etnografi i lärarutbildningsforskning: en bearbetning av rapporten "Policy making"*. Rapport 1991:10 / Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.

R E F E R E N S E R

- Beach, D. (1995) *Making sense of the problems of change : an ethnographic study of a teacher education reform.* (Göteborg Studies in Educational Sciences 100). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Becker, H. S. & McCall, M. M. (1990). *Symbolic interaction and cultural studies.* Chicago: University of Chicago.
- Bel Habib, H. (1994, 15 juni). Risk för allt fler våldsdåd. *Dagens Nyheter*, s 4.
- Bel Habib, H. (1994, 28 aug). Daghem ger astma och anorexi. *Dagens Nyheter*, s 4.
- Bel Habib, H. (1997, 21 sept). Tidig daghemsstart skadar barnen. *Dagens Nyheter*, s 4.
- Berg, G. (1995). *Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling: en bok för skolutvecklare om skolans styrning.* Göteborg: Gothia.
- Berger, P. (1998). *Invitation till sociologi. Ett humanistiskt perspektiv.* Stockholm: Tema Nova, Rabén & Sjögren.
- Bergman, M. (1995). Lärare för åldern 1 – 15 år. I *Lärarprofessionalism – om professionella lärare.* Stockholm: Lärarförbundet.
- Bernstein, B. (1983). Om samhällsklass och den osynliga pedagogiken. I Bernstein & Lundgren, *Makt, kontroll och pedagogik. Studier av den kulturella reproduktionen.* Lund: Liber.
- Bernstein, B. (1996) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique.* London: Taylor & Francis.
- Beynon, J. (1985). Initial encounters in the secondary school: sussing, typing and coping. *Issues in education and training*, 4, London: Falmer.
- Blase, J. (1991). The Micropolitical Perspective. I Blase (ed). *The Politics of Life in Schools. Power, Conflict, and Cooperation.* London: Sage.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism. Perspective and method.* Los Angeles: University of California.
- Bonniers svenska ordbok.* (1986). Stockholm: Bonnier Alba.
- Bourhis, R.Y. & Hill, P. (1982). Intergroup perception in British higher education: A field study. I Tajfel (ed) *Social Identity and intergroup relations.* Cambridge: Cambridge University.
- Brange, R. (1982) *Från arbetsstuga till Fritid Göteborg. Kommunal fritidsverksamhet och kommunalt föreningsstöd i Göteborg 1926-1975.* Göteborg: Fritid Göteborg.
- Burgess, R. (1984). *In the Field. An Introduction to Field Research.* London: Allen & Unwin.
- Cahill, S. (1995). Erwing Goffman. I Charon: *Symbolic Interactionism. An Introduction, an Interpretation, an Integration,* New Jersey: Prentice Hall.
- Calander, F. (1997a). Lärarna, fritidspedagogerna och kampen om vita tavlan. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 2 (2), s 105-118.
- Calander, F. (1997b). Mot en ökad helhetssyn?: Strukturering av samlad skoldag i en integrerad skola-fritidshemsenhet. I Lindblad and Pérez (red) *Utbildning: Kultur - Interaktion - Karriär. Sidor av en forskningsgrupp,* Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen: Rapport 128, s. 31-48.
- Carlgrén, I. (1995). Professionalism som reflektion i lärarnas arbete. I *Lärarprofessionalism – om professionella lärare.* Stockholm: Lärarförbundet.

REFERENSER

- Carlgren, I. (1996). Professionalism and Teachers as Designers. I Kompf et al (eds): *Changing Research and Practice. Teachers' Professionalism, Identities and Knowledge*. London: Falmer.
- Cartwright, S. & Cooper, L.C. (1992). *Mergers and Aquisitions: The Human Factor*. Oxford: Buterworth-Heinemann.
- Charon, J. M. (1995). *Symbolic Interactionism. An Introduction, an Interpretation, an Integration*. New Jersey: Prentice Hall.
- Christersson, R. (1995). *Samverkan barnomsorg-skola*. Stockholm: Liber.
- Dahlberg, G & Lenz Taguchi, H. (1994). *Förskola och skola – om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats*. Stockholm: HLS.
- Denzin, N. (1993). *Symbolic Interaction and Cultural Studies. The Politics Of Interpretation*. Oxford: Blackwell.
- Deschamps, J-C. (1982). Social identity and relations of power between groups. I Tajfel (ed) *Social Identity and intergroup relations*. Cambridge: Cambridge University.
- Donzelot, J. (1979). *The policing of families*. London: Hutchinson.
- Doverborg, E. & Pramling, I. (1993). *Temaarbete: lärarens metodik och barnens förståelse* Stockholm: Liber utbildning.
- Doverborg, E. & Pramling, I. (1995). *Mångfaldens pedagogiska möjligheter: ett sätt att utveckla barns förmåga att förstå sin omvärld*. Stockholm: Liber utbildning.
- Ds U 1985:5. *Förskola och skola: en historisk återblick: en rapport från Förskola-skola-kommittén*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Ds U 1997:10. *Samverkan för utveckling*. Stockholm: Fritzes.
- During, S. (1994). *The cultural studies reader*. London: Routledge.
- Dzedins, A. (1998) Förskollärarna får stå tillbaka för arbetslaget. *Lärarnas Tidning* (5).
- Ehn, B. & Klein, B. (1994). *Från erfarenhet till text. Om kulturvetenskaplig reflexivitet*. Stockholm: Carlssons.
- Ehn, B. & Löfgren, O. (1982): *Kulturanalys. Ett etnologiskt perspektiv*. Lund, Liber.
- Ehn, B. (1983). *Ska vi leka tiger?: daghemsliv ur kulturell synvinkel*. Lund: Liber.
- Ehn, B. (1996). Närhet och avstånd. I Ehn & Löfgren: *Vardagslivets etnologi. Reflektioner kring en kulturvetenskap*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Ekholm, M. (1995). Lärare, professionalitet och yrkeskvalitet. I *Läraprofessionalism – om professionella lärare*. Stockholm:Läraryrkesförbundet.
- Ellström, P. (1992). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet : problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Stockholm: Publica.
- Englund, A-L & Johansson, I. (1983). *En ny yrkesgrupp växer fram – en studie kring fritidspedagogutbildningen i Sverige*. CD-uppsats i sociologi, Högskolan i Örebro.
- Evaldsson, A-C. (1993). *Play, disputes and social order: everyday life in two Swedish after-school centers*. Linköping studies in arts and science; 93. Linköping Tema, Universitetet i Linköping.
- Flising, B. & Johansson, I. (1978). *Utvärdering av försöksverksamheten med utvidgat fritidshem i Halmstad*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Flising, B. & Johansson, I. (1979). *Utvärdering av utvidgat fritidshem vid Vättnedalsskolan i Göteborg*. Rapport nr 23, Institutionen för praktisk pedagogik, Göteborgs universitet.
- Flising, B. & Johansson, I. (1984). *Fritidssituationen för 7-12-åringar i tre bostadsområden*. Rapport nr 139, Institutionen för praktisk pedagogik, Göteborgs universitet.

REFERENSER

- Flising, B. & Johansson, I. (1987). *Fritidshem i Norden: mål, former och innehåll i verksamhet för omsorg om yngre skolbarn*. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- Flising, B. (1989). *Fritidshem*. I Palmberg (red). *Barnomsorgen 3. Forskning och utveckling*. Stockholm: Liber.
- Flising, B. (1991). *Utvärdering av Kronjuvelen: integrerad skola och fritidshemsverksamhet i Kungsladugårdsskolan i Göteborg. Delrapport 1*. Rapport 1991:18/ Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.
- Flising, B. (1995). *Samverkan skola-skolbarnomsorg: en utvärdering*. SoS-rapport 1995:12. Stockholm: Fritze.
- Flising, L. (1990). *Hagaskolan. Utvärdering våren 1990. Personalens synpunkter*. Rapport 1990:29/ Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.
- Flising, L., Lehes, H. & Ljungvall, R. (1996) *Kronjuvelen: en utvärdering av integration skola-fritidshem*. Rapport 1996:12 / Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.
- Florin, C. (1987). *Kampen om katedern. Feminiserings- och professionaliseringsprocessen inom den svenska folkskolans lärarkår 1860 – 1906*. Acta Universitatis Umensis.
- Fredriksson, G. (1993). *Integration – förskola-skola-fritidshem – utopi eller verklighet? Ett försök att skapa en annorlunda skola i en traditionell miljö*. Stockholm: HLS, Gotab.
- Fröbelföreningens verksamhetsberättelse. (1931). Norrköping: Fröbelföreningen.
- Fröbelföreningens verksamhetsberättelse. (1932). Norrköping: Fröbelföreningen.
- Fröbelföreningens verksamhetsberättelse. (1933). Norrköping: Fröbelföreningen.
- Fröbelföreningens verksamhetsberättelse. (1934). Norrköping: Fröbelföreningen.
- Fröbelföreningens verksamhetsberättelse. (1937). Norrköping: Fröbelföreningen.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. 2. ed. London: Cassell.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected essays*. New York: Basic Books.
- Geertz, C. (1984). On The Nature Of Anthropological Understanding. I Shweder & LeVine (eds.) *Culture Theory. Essays on mind, self, and emotion*. Cambridge: Cambridge University.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967) *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. New York: Aldine.
- Goffman, E. (1979). *Jaget och maskerna. En studie i vardagslivets dramatik*. Stockholm: Tema, Rabén & Sjögren.
- Goffman, E. (1997). *The Goffman reader*. [edited and with preface and introduction by Lemert, C. & Branaman, A.]. Malden, Mass.: Blackwell.
- Gottfridsson, H. (1991). *Samverkan mellan skola och skolbarnomsorg på lågstadiet (Samboprojektet)* Pedagogisk-psykologiska problem nr 557, Inst för pedagogik och specialmetodik, Lärarhögskolan i Malmö, Lunds Universitet.
- Gran, B. (1996) *Professionella förskollärare och fritidspedagoger? En granskning av det barn- och ungdomspedagogiska programmet vid samtliga högsolor i Sverige*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Granström, K. (1995). Om svårigheten att tacka ja till professionell utveckling. I *Lärar-professionalism – om professionella lärare*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Grape, M. & Hademalm, M-B. (1994). *Samverkan mellan skola och fritidshem – Fritidspedagogers och grundskollärares föreställningar om olika faktorerens betydelse för samverkan*. Rapport C-nivå, Pedagogiska institutionen, Umeå Universitet.

R E F E R E N S E R

- Gummesson, M., Flising, B., Qvarsell, B. & Wener, I-L. (1992). *Samverkan för utveckling i skola och barnomsorg*. Stockholm: Fritzes.
- Gustafsson, J. (1996). *Fritidspedagogens dubbla yrkesroll*. (20 p examensarbete). Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet. Göteborg
- Gustafsson, J. (1998) *Initial Encounter – en bortglömd ansats?* Opublicerat manus.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995) (2nd ed) *Ethnography. Principles in Practice*, London: Routledge.
- Hammersley, M. (1990). *Classroom Ethnography. Empirical and methodological essays*. London: Milton Keynes Open University.
- Hammersley, M. (1991). *Reading Ethnographic Research. A Critical Guide*. London: Longman.
- Hannerz, U., Liljeström, R., & Löfgren, O. (1982). *Kultur och medvetande. En tvärvetenskaplig analys*. Angered: Akademilitteratur.
- Hansen, M. (1989) *Lärare och fritidspedagog i den samlade skoldagen* (10 p examensarbete). Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.
- Hansen, M. (1993) *Att bli grundskollärare: sex terminer på väg mot ett nytt yrke*. Rapport 1993:02 / Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.
- Hansen, M. (1994a) *Den nya grundskolläraren: slutrapport från utvärderingen av den nya grundskollärautbildningen*. Rapport 1994:09 / Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.
- Hansen, M. (1994b) *The Child and the Teacher in Two Cooperating Teaching Traditions*. Paper presented at the Fourth European Conference on the Quality of Early Childhood Education, September 1-3, 1994.
- Hansen, M. (1997). *Att utgå från barns erfarenhet*. Opublicerad artikel.
- Hansen, M. (1998). Lärare i social kompetens. *Pedagogiska Magasinet* (2), s 41-45.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1992). Introduction. I Hargreaves & Fullan (eds). *Understanding Teacher Development*. New York: Teacher College.
- Hargreaves, A. & Goodson, I. (1996). Teachers' Professional Lives: Aspirations and Actualities. I Goodson & Hargreaves (eds): *Teachers' Professional Lives*, London: Falmer.
- Hargreaves, A. (1986). *Two Cultures of Schooling: The Case of Middle Schools*. London: Falmer.
- Hargreaves, A. (1991). Contrived collegiality: The Micropolitics of Teacher Collaboration. I Blase (ed), *The Politics of Life in Schools. Power, Conflict, and Cooperation*. London: Sage.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. [översättning till svenska: Sten Andersson]. Lund: Studentlitteratur.
- Hartman, S. (1995). *Lärares kunskap. Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Skapande vetande, rapport 28, Linköpings Universitet.
- Haug, P. (1992). *Educational reform by experiment. The Norwegian experimental educational programme for 6-year-olds (1986-1990) and the subsequent reform*. Stockholm: HLS.
- Hauge, H. & Horstböll, H. (1988) *Kulturbegrebets kulturhistorie*. Århus: Aarhus Universitet.
- Henckel, B. (1990). *Förskollärare i tanke och handling. En studie kring begreppen arbete, lek och inläring*. (Akademiska avhandlingar vid Pedagogiska institutionen), Umeå: Umeå universitet.

REFERENSER

- Henriksson, B. & Månsson, S-A. (1996). Deltagande observation. I Svensson & Starrin (red), *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Hill, A. & Rabe, T. (1987). *Gruppintegrering i fritidshem : utvärdering av ett utvecklingsarbete med psykiskt utvecklingsstörda barn vid Apelsingatans fritidshem i Västra Frölunda*. Rapport 1987:07/ Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.
- Holme, I. & Solvang, B. (1991). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Horstbøll, H. & Nielsen, H. K. (1990). *Delkulturer*. Århus: Aarhus Universitet
- HSFR (1993). *Etik. Forskningsetiska principer för humaniora och samhällsvetenskap*. Stockholm: Humanistiskt samhällsvetenskapliga rådet.
- Jansson, A. (1992). *Fritidshemsvardag. En studie av pedagogiskt vardagsarbete i fritidshem*. FoU-rapport 1992:7. Stockholm: Forsknings- och utvecklingsbyrån, Stockholms socialförvaltning.
- Johansson, B. (1983). *Andligt moderskap. Barnträdgårdsrörelsen och relationen till hemmen*. Pedagogiskt utvecklingsarbete, rapport 90. Linköping: Universitetet i Linköping.
- Johansson, E. (1988). *Kunskapens träd*. Artiklar i folkundervisningens historia II. Scriptum 7. Umeå: Rapportserie utg av Forskningsarkivet vid Umeå Universitet.
- Johansson, E. (1989). *Läser och förstår*. Artiklar i folkundervisningens historia III. Scriptum 10. Umeå: Rapportserie utg av Forskningsarkivet vid Umeå Universitet.
- Johansson, I (1996) *Samarbete för utveckling. Hur fritidspedagoger, lägstadielärare och rektorer i Gävle ser på samarbete*. Gävle: Gävle skolförvaltning
- Johansson, I. (1984). *Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 48). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, J-E. (1986). *Från arbetsstuga till fritidshem: ett bidrag till fritidshemmets historia*. Stockholm: Liber
- Johansson, J-E. (1992). *Metodikämnet i förskolläraryrket. Bidrag till en traditionsbestämning*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 86). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, J-E. (1994). *Svensk förskolepedagogik under 1900-talet*. Lund: Studentlitteratur.
- Jönsson, A. & Rubenstein Reich, L. (1997). *Överensstämmer utbildningen med yrkets faktiska krav och behov? Intervjuer med fritidspedagoger, förskollärare och föreståndare*. Särtryck och småtryck från Institutionen för Pedagogik och specialmetodik, nr 861, Malmö: Lärarhögskolan.
- Jönsson, B. & Paulsson, A. (1979). *Daghem och samhällsekonomi*. Stockholm: Prisma.
- Karlsson, O. (1987) Hur barns fritid pedagogiseras – en diskussion om arbetsstugornas framväxt och pedagogiska program. I *Arbetsstuga, kindergården, förskola. SPOV 2. Studier av den pedagogiska väven 1987: 2*.
- Keesing, R. (1974). Theories of culture. *Annual Review of Anthropology*, vol 3, 1974.
- Kihlström, S. (1996). *Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 102). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kleppstö, S. (1993). *Kultur och identitet vid företagsuppköp och fusioner*. Stockholm: Nerenius & Santérus.
- Knober Markholm, B. (1993) *Fritidspedagogyrket i utveckling. En komparativ studie av fritidspedagogens kompetensutnyttjande och professionaliseringsmöjligheter i fritidshem och heldagskola*. C1-uppsats vid Pedagogiska Institutionen, Lunds Universitet, 64/1993.

R E F E R E N S E R

- Kristijansson, B., Rohlin, M. & Söderlund, A. (1995). *Skolbom nr 2. Verksamhetsrapport nr 2 inom Skolbomprojektet avseende relationen skola-skolbarnsomsorg.*, LHS i Stockholm, Inst för barn och ungdomsvetenskap, Rapport nr 4.
- Krueger, P.J. (1987). Ethnographic Research Methodology in Music Education. *Journal of Research in Music Education*, 2, s. 69-77.
- Kruger, A. & Tomasello, M. (1996). Cultural Learning and Learning Culture. I Olson & Torrance (eds.) *Handbook of Education and Human Development*. Oxford: Blackwell.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. [översättning till svenska av Sven-Erik Torhell]. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, J. (1990). *Mötet, mönstret, magin. Förskollärares yrkeskompetens*. FoU-rapport nr 121. Stockholm: Stockholms socialförvaltning.
- Larsson, S. (1990). *Initial encounters in formal adult education: On decisionmaking in the classroom* (Report 1990:04). Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Larsson, S. (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. I Starrin & Svensson (red) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lather, P. & Smithies, C (1997). *Troubling the Angels: Women Living With HIV/ AIDS*. Boulder, Colo.: Oxford Westview
- Lauvås, P. & Handal, G. (1993). *Handledning och praktisk yrkest teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lennér-Axelsson, B. & Thylefors, I. (1991). *Arbetsgruppens psykologi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- LeVine, R. (1984). Properties of culture: An ethnographic view. I Shweder & LeVine (eds.) *Culture Theory. Essays on mind, self, and emotion*. Cambridge: Cambridge University.
- Lindborg, M. & Nilsson, V. (1997). *Fritidspedagogen möter skolan – en vidgad yrkesroll*. Utvecklingsarbete 1/199. Malmö: Lunds universitet, Lärarhögskolan i Malmö, Utvecklingsavdelningen.
- Linge & Wille (1980). *Arbete, lek och inläring. Om barns uppväxtvillkor: hur barnkultur och vuxenkultur kan mötas*. [översättning Ingrid Artman] Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Linge, P. & Wille, H. P. (1980) *Arbete för barn : en bok om förskolans innehåll*. [översättning: Synnöve Olsson]. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago.
- Lundgren, U.P. (1983). Utbildning och arbete. Ett försök att bestämma utbildningens förhållande till den samhälleliga produktionen. I Bernstein & Lundgren, *Makt, kontroll och pedagogik. Studier av den kulturella reproduktionen*. Lund: Liber.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Lpo 94. (1994), Utbildningsdepartementet. Stockholm: Fritzes.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet. Lpo 94. (1994), Utbildningsdepartementet. Stockholm: Fritzes.
- Läroplan för förskolan. Lpfö 98. (1998), Utbildningsdepartementet. Stockholm: Fritzes.
- Läroplan för grundskolan, Lgr 69. (1969). Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Läroplan för grundskolan, Lgr 80. (1980). Stockholm: Liber.
- Madsén, T. (1998). Återskapa verkligheten genom ”konstgjord konkretion”. *Pedagogiska Magasinet* (1), s 16-19.

REFERENSER

- Malmberg, B. (1964). *Språket och människan*. Stockholm: Aldus/Bonniers.
- Manke, M.P. (1997). *Classroom power relations: understanding student-teacher interaction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marklund, S. (1980). *Skolsverige 1950-1975. Del 1: 1950 års reformbeslut*. Stockholm: Liber.
- Marklund, S. (1982) *Skolsverige 1950-1975. Del 2:Försöksverksamheten*. Stockholm: Liber.
- Marklund, S. (1983) *Skolsverige 1950-1975. Del 3: Från Visbykompromissen till SLA*. Stockholm: Liber.
- Marklund, S. (1984). *Skolan förr och nu : 50 år av utveckling*. Stockholm: Liber.
- Marshall, C. (1991). Chasm between Administrator and Teacher Cultures. I Blase (ed). *The Politics of Life in Schools. Power, Conflict, and Cooperation*. London: Sage Publications.
- McCall, M. M. & Wittner, J. (1990). The Good News about Life History. I Becker & McCall (eds). *Symbolic interaction and cultural studies*. Chicago: University of Chicago.
- Moberg, E. (1945). Barnträdgårdens uppkomst och dess utveckling i Sverige. I Sandels & Moberg, (red.). *Barnträdgården. En handbok*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Moberg, M. & Moberg, E. (1909). *Vår tioåriga verksamhet*. Norrköping.
- Möklebust, L. (1994). *Vad kan en bra förskollärare?* Stockholm: Runa.
- Nilsson, A-K.(odat). *Barnkrubban i Lund 1930-1944*. Opublicerat manus.
- Ord för ord. Svenska synonymer och uttryck*. (1983).Stockholm: Nordstedts.
- Pedagogiskt program för fritidshem*. (1988). Socialstyrelsen, Allmänna Förlaget, Socialstyrelsens Allmänna råd 1988:7.
- Pedagogiskt program för förskolan*. (1987). Socialstyrelsen, Allmänna Förlaget, Socialstyrelsens Allmänna råd 1987:7.
- Persson, M. (1994) *Bamskolan i Sturup. Förskollärare, fritidspedagoger och lägstadielärare intervjuas om sin verksamhet med sex- och sjuåringar*. Pedagogisk-psykologiska problem nr 596, Inst för pedagogik och specialmetodik, Lärarhögskolan i Malmö, Lunds Universitet
- Petterson, A. (1999). Så uppstod konflikterna mellan olika lärartyper. *Lärares Tidning*, 1, s 14-15.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York.
- Pilhammar Andersson, E. (1991). *Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 83). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pramling, I. & Mårdsjö, A-C. (1994). *Att utveckla kunnandets grunder: illustration av ett arbetssätt i förskolan*. Rapporter från Institutionen för metodik i lärarutbildningen; 7, Göteborgs universitet.
- Pramling, I. (1987). *Metainläring i förskolan. En fenomenografisk studie*. Publikationer från Institutionen för pedagogik, 1987:09, Göteborgs universitet.
- Pramling, I. (1988). *Att lära barn lära*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 70). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pramling, I., Asplund Karlsson, M. & Klerfeldt, A. (1993). *Lära av sagan*. Lund: Studentlitteratur.
- Repstad, P. (1993). *Närhet och distans.Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Richardson, G. (1983). *Drömmen om en ny skola: idéer och realiteter i svensk skolpolitik 1945-1950*. Stockholm: Liber

R E F E R E N S E R

- Richardson, G. (1994). *Svensk utbildningshistoria: skola och samhälle förr och nu*. (5:e rev. uppl). Lund: Studentlitteratur.
- Rohlin, M. (1988). *Yrkeskompetensen i barnomsorgen*. Rapport 1988:3/ Institutionen för pedagogik, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.
- Rohlin, M. (1996). *Skolbarns omsorg – en samhällsfråga?: den offentliga skolbarnomsorgen ur ett nutidshistoriskt perspektiv*. Stockholm: HLS; Gotab.
- Sandels, S. & Moberg, M. (red.) (1945). *Barnträdgården. En handbok*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Schullerqvist, U. & Rodin, J. (1981). *Att ha dagis/fritids som granne...: kringboendes attityder till barnomsorgsinstitutioner*. Utvecklingsrapport 1981:8. Högskolan i Karlstad.
- Shweder, R. A. (1984). A colloquy of culture theorists. I Shweder & LeVine (eds.) *Culture Theory. Essays on mind, self, and emotion*. Cambridge: Cambridge University.
- Simmons-Christenson, G. (1991) *Kom, låt oss leva för våra barn. Om den svenska förskolans pionärer*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Simmons-Christenson, G. (1997) *Förskolepedagogikens historia*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Skolans inre arbete*. Regeringens proposition 1975/76:39. Stockholm: Gotab.
- Skolverket (1998) *Barnomsorgen i siffror. Barn och personal*. Skolverkets rapport nr 152, Stockholm: Liber.
- SOU 1961:30. *Grundskolan. Betänkande avgivet av 1957 års skolberedning*. Stockholm
- SOU 1972:26. *Förskolan. Del 1: Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Liber.
- SOU 1972:27. *Förskolan. Del 2: Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Liber.
- SOU 1974:42. *Barns fritid. Fritidsverksamhet för 7-12-åringar. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1974:53 *Skolans arbetsmiljö. Betänkande av Utredningen om skolans inre arbete/SIA*. Stockholm.
- SOU 1975:67. *Utbildning i samspel. Betänkande avgivet av 1968 års Barnstugeutredning*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1985:12. *Skolbarnomsorgen: betänkande av Fritidshemskommittén*. Stockholm: Liber.
- SOU 1991:54. *Skola-skolbarnomsorg, en helhet. Betänkande av skolbarnomsorgskommittén*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1994:45. *Grunden för livslångt lärande: En barnmogen skola. Betänkande av Utredningen om förlängd skolgång*. Stockholm: Fritze.
- SOU 1997:21. *Växa i lärande. Delbetänkande av Barnomsorg och skolkommittén*. Stockholm: Fritze.
- Starrin, B. mfl. (1991). *Från upptäckt till presentation. Om kvalitativ metod och teorigenerering på empirisk grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Ståle, M. (1995). *Barnskolan i Sturup. Personalens attityder*. Pedagogisk-psykologiska problem; 607. Institutionen för pedagogik och specialmetodik, Malmö Lärarhögskolan.
- Sugrue, C. (1996). Student Teachers' Lay Theories: Implications for Professional Development. I Goodson & Hargreaves (eds). *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer.
- Svensson, P-G. (1996). Förståelse, trovärdighet eller validitet? I Svensson & Starrin (red), *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

REFERENSER

- Svensson, R. (1981). *Offentlig socialisation. Det nya fritidshemmet i teori och praktik*. Lund: LiberLäromedel.
- Sydvik, P. (1998, 27 maj). Storgärl mellan Partillelärare. *Göteborgs-Posten*.
- Söderlund, A. (1987). *Karbergsskolan : ett lokal- och verksamhetsintegrerat lågstadium och fritidshem i Stockholm. Delrapport 1: En utvärdering av första verksamhetsåret 1986/87* Rapport 1987:8/ Institutionen för pedagogik, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.
- Söderlund, A. (1989). *Totalintegrerad skola och fritidshem. Vad tycker barnen? Delrapport 2 från Karbergsskolan*. Rapport 1989:4/ Institutionen för pedagogik, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.
- Söderlund, A. (1993) *Totalintegrerad skola och fritidshem som skolmodell. Erfarenheter från 5 års försöksverksamhet vid Karbergsskolan i Stockholm – En utvärderingsstudie*. Rapport nr 1/ Institutionen för Barn- och ungdomsvetenskap, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.
- Södersten, B. (1991, 27 jan). Sverige, dårarnas paradis. *Dagens Nyheter*, s 4.
- Tajfel, H. (1982). Instrumentality, identity and social comparison. I Tajfel (ed.) *Social Identity and intergroup relations*. Cambridge: Cambridge University.
- Tallberg-Broman, I. (1995). *Perspektiv på förskolans historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Tiller, T. (1997). *Den tänkande skolan: utveckling på skolans egna villkor*. [översättning till svenska: Lennart A. Berg]. Stockholm: Gothia.
- Trotzig, E. (1997). "sätta flickan i stånd att fullgöra sina husliga plikter". *Fyra märkeskvinnor och flickors slöjdundervisning*. Linköping Studies in Education and Psychology No. 54. Linköping University, Department of Education and Psychology.
- Turner, J. (1982). Towards a cognitive redefinition of the social group. I Tajfel (ed.) *Social Identity and Intergroup Relations*. Cambridge: Cambridge University.
- Ullman, A. (1988). *Kan man verkligen tala om yrkeskompetens hos fritidspedagoger, förskollärare och barnskötare?* Rapport 1988:7. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik.
- Ursberg, M. (1996). *Det möjliga mötet : en studie av fritidspedagogers förhållningssätt i samspel med barngrupper inom skolbarnsomsorgen*, Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Utbildningsprospekt*, (1940), Fröbelinstitutet, Norrköping.
- Weber, S & Mitchell, C (1996), Using Drawings to Interrogate Professional Identity and the Popular Culture of Teaching. I Goodson & Hargreaves (eds): *Teachers' Professional Lives*, London: Falmer.
- Weber, S. & Mitchell, C. (1995). "That's Funny, You Don't Look Like a Teacher". *Interrogating Images and Identity in Popular Culture*. London: Falmer.
- Wiechel, Anita (1981) *Olika personalgruppers åsikter om barn i förskola och på lågstadium*. Lund: CWK Gleerup.
- Woods, P (1983). *Sociology and the school, an interactionist viewpoint*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Woods, P. (1996). *Researching the Art of Teaching. Ethnography for educational use*. London: Routledge.
- Vygotsky, L. (1982). *Tänkning og sprog I*. København: Hans Reitzel.
- Zeichner, K. & Gore, J. (1990) Teacher Socialization. I Houston (ed). *Handbook of research on teacher education*, New York: Macmillan.

REFERENSER

- Ziehe, T. (1998) Farväl 70-tal. Ungdom och skola under den andra moderniseringen. *KRUT: Kritisk Utbildningstidskrift*, 90 (2/98), s 3 – 11.
- Zulich, J., Bean, T.W. & Herrick, J. (1992). Charting stages of preservice teacher development and reflection in a multicultural community through dialogue journal analysis. *Teaching and Teacher education* 8(4), s 345-360.
- Åberg, G. (1978). *Sveriges småskollärare och deras förbund 1918—1966*. Sveriges lärarförbund, Pedagogiska skrifter; 259. Stockholm: Esselte.
- Årsböcker i svensk undervisningshistoria: Gamla småskolor och deras lärare*. Ekwall, S. (red). Årg 1991, vol 166.
- Øie, A. (1994). De voksnes perspektiv – konsekvenser for barna. I Lidén, Øie & Haug: *Mellom skole og fritid*. Oslo: Universitetsforlaget

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

1. *Karl-Gustaf Stukát*: Lekskolans inverkan på barns utveckling. Sthlm 1966. Pp.148.
2. *Urban Dahllöf*: Skoldifferentiering och undervisningsförlopp. Sthlm 1967. Pp. 306.
3. *Erik Wallin*: Spelling. Factorial and experimental studies. Sthlm 1967. Pp.180.
4. *Bengt-Erik Andersson*: Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg. Sthlm 1969. Pp. 400.
5. *Ference Marton*: Structural dynamics of learning. Sthlm 1970. Pp. 112.
6. *Allan Svensson*: Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment. Sthlm 1971. Pp. 176.
7. *Gunni Kärrby*: Child rearing and the development of moral structure. Sthlm 1971. Pp. 207.
8. *Ulf P. Lundgren*: Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching. Sthlm 1972. Pp. 378.
9. *Lennart Levin*: Comparative studies in foreign-language teaching. Sthlm 1972. Pp. 258.
10. *Rodney Åsberg*: Primary education and national development. Sthlm 1973. Pp. 388.
11. *Björn Sandgren*: Kreativ utveckling. Sthlm 1974. Pp. 227.
12. *Christer Brusling*: Microteaching - A concept in development. Sthlm 1974. Pp. 196.
13. *Kjell Rubenson*: Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män. Gbg 1975. Pp. 363.
14. *Roger Säljö*: Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task. Gbg 1975. Pp. 170.
15. *Lars Owe Dahlgren*: Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance. Gbg 1975. Pp. 172.
16. *Marie Månsson*: Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning. Lund 1975. Pp. 158.
17. *Jan-Eric Gustafsson*: Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions. Gbg 1976. Pp. 228.
18. *Mats Ekholm*: Social utveckling i skolan. Studier och diskussion. Gbg 1976. Pp. 198.
19. *Lennart Svensson*: Study skill and learning. Gbg 1976. Pp. 308.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

20. *Björn Andersson*: Science teaching and the development of thinking. Gbg 1976. Pp. 180.
21. *Jan-Erik Perneman*: Medvetenhet genom utbildning. Gbg 1977. Pp. 300.

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

(Continuation)

22. *Inga Wernersson*: Könsdifferentiering i grundskolan. Gbg 1977. Pp. 320.
23. *Bert Aggestedt and Ulla Tebelius*: Barns upplevelser av idrott. Gbg 1977. Pp. 440.
24. *Anders Fransson*: Att rädas prov och att vilja veta. Gbg 1978. Pp. 188.
25. *Roland Björkberg*: Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm. Gbg 1978. Pp. 252.
26. *Gunilla Svingby*: Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag. Gbg 1978. Pp. 269.
27. *Inga Andersson*: Tankestilar och hemmiljö. Gbg 1979. Pp. 288.
28. *Gunnar Stangvik*: Self-concept and school segregation. Gbg 1979. Pp. 528.
29. *Margareta Kristiansson*: Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69. Gbg 1979. Pp. 160.
30. *Britt Johansson*: Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning. Gbg 1979. Pp. 404.
31. *Göran Patriksson*: Socialisation och involvering i idrott. Gbg 1979. Pp. 236.
32. *Peter Gill*: Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents. Gbg 1979. Pp. 213.
33. *Tage Ljungblad*: Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder. Gbg 1980. Pp. 192.
34. *Berner Lindström*: Forms of representation, content and learning. Gbg 1980. Pp. 195.
35. *Claes-Göran Wenestam*: Qualitative differences in retention. Gbg 1980. Pp. 220.
36. *Britt Johansson*: Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk. Gbg 1981. Pp. 194.
37. *Leif Lybeck*: Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse. Gbg 1981. Pp. 286.
38. *Biörn Hasselgren*: Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development. Gbg 1981. Pp. 107.
39. *Lennart Nilsson*: Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skråväsendets upphörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning. Gbg 1981. Pp. 442.
40. *Gudrun Balke-Aurell*: Changes in ability as related to educational and occupational experience. Gbg 1982. Pp. 203.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

41. *Roger Säljö*: Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text. Gbg 1982. Pp. 212.
42. *Ulla Marklund*: Droger och påverkan. Eleanalys som utgångspunkt för drogundervisning. Gbg 1983. Pp. 225.

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

(Continuation)

43. *Sven Setterlind*: Avslappningsträning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier. Gbg 1983. Pp. 467.
44. *Egil Andersson and Maria Lawenius*: Lärares uppfattning av undervisning. Gbg 1983. Pp. 348.
45. *Jan Theman*: Uppfattningar av politisk makt. Gbg 1983. Pp. 493.
46. *Ingrid Pramling*: The child's conception of learning. Gbg 1983. Pp. 196.
47. *Per Olof Thång*: Vuxenlärares förhållningssätt till deltagarefarenheter. En studie inom AMU. Gbg 1984. Pp. 307.
48. *Inge Johansson*: Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete. Gbg 1984. Pp. 312.
49. *Gunilla Svanberg*: Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys. Gbg 1984. Pp. 194.
50. *Sven-Eric Reuterberg*: Studiemedel och rekrytering till högskolan. Gbg 1984. Pp. 191.
51. *Gösta Dahlgren and Lars-Erik Olsson*: Läsning i barnperspektiv. Gbg 1985. Pp. 272.
52. *Christina Kärrqvist*: Kunskapsutveckling genom experimentcenterade dialoger i ellära. Gbg 1985. Pp. 288.
53. *Claes Alexandersson*: Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande. Gbg 1985. Pp. 247.
54. *Lillemor Jernqvist*: Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education. Gbg 1985. Pp. 146.
55. *Solveig Hågglund*: Sex-typing and development in an ecological perspective. Gbg 1986. Pp. 267.
56. *Ingrid Carlgren*: Lokalt utvecklingsarbete. Gbg 1986. Pp. 299.
57. *Larsson, Alexandersson, Helmstad and Thång*: Arbetsupplevelse och utbildningssyn hos icke facklärd. Gbg 1986. Pp. 165.
58. *Elvi Walldal*: Studerande vid gymnasieskolans vårdlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, självuppfattning. Gbg 1986. Pp. 291.
59. *Eie Ericsson*: Foreign language teaching from the point of view of certain student activities. Gbg 1986. Pp. 275.
60. *Jan Holmer*: Högre utbildning för lågutbildade i industrin. Gbg 1987. Pp. 358.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

61. *Anders Hill and Tullie Rabe: Psykiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola.* Gbg 1987. Pp. 112.
62. *Dagmar Neuman: The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach.* Gbg 1987. Pp. 351.

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

(Continuation)

63. *Tomas Kroksmark*: Fenomenografisk didaktik. Gbg 1987. Pp. 373.
64. *Rolf Lander*: Utvärderingsforskning - till vilken nytta? Gbg 1987. Pp. 280.
65. *Torgny Ottosson*: Map-reading and wayfinding. Gbg 1987. Pp. 150.
66. *Mac Murray*: Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning. Gbg 1988. Pp. 230.
67. *Alberto Nagle Cajés*: Studievalet ur den väljandes perspektiv. Gbg 1988. Pp. 181.
68. *Göran Lassbo*: Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingsekologisk studie av socialisation i olika familjetyper. Gbg 1988. Pp. 203.
69. *Lena Renström*: Conceptions of matter. A phenomenographic approach. Gbg 1988. Pp. 268.
70. *Ingrid Pramling*: Att lära barn lära. Gbg 1988. Pp. 115.
71. *Lars Fredholm*: Praktik som bärare av undervisnings innehåll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförvarsorganisation. Gbg 1988. Pp. 364.
72. *Olof F. Lundquist*: Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall. Gbg 1989. Pp. 280.
73. *Bo Dahlin*: Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor. Gbg 1989. Pp. 359.
74. *Susanne Björkdahl Ordell*: Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv. Gbg 1990. Pp. 240.
75. *Eva Björck-Åkesson*: Measuring Sensation Seeking. Gbg 1990. Pp. 255.
76. *Ulla-Britt Bladini*: Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter. Gbg 1990. Pp. 400.
77. *Elisabet Öhrn*: Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadieelevers lärarkontakter. Gbg 1991. Pp. 211, XXI.
78. *Tomas Kroksmark*: Pedagogikens vägar till dess första svenska professur. Gbg 1991. Pp. 285.
79. *Elvi Walldal*: Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård. Gbg 1991. Pp. 130.
80. *Ulla Axner*: Visuella perceptionssvårigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie. Gbg 1991. Pp. 293.
81. *Birgitta Kullberg*: Learning to learn to read. Gbg 1991. Pp. 352.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

82. *Claes Annerstedt*: Idrottslärarna och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv. Gbg 1991. Pp. 286.

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

(Continuation)

83. *Ewa Pilhammar Andersson*: Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden. Gbg 1991. Pp. 313.
84. *Elsa Nordin*: Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9. Gbg 1992. Pp. 253.
85. *Valentín González*: On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions. Gbg 1992. Pp. 238.
86. *Jan-Erik Johansson*: Metodikämnet i förskolläraryr utbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning. Gbg 1992. Pp. 347.
87. *Ann Ahlberg*: Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande. Gbg 1992. Pp. 353.
88. *Ella Danielson*: Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation. Gbg 1992. Pp. 301.
89. *Shirley Booth*: Learning to program. A phenomenographic perspective. Gbg 1992. Pp. 308.
90. *Eva Björck-Åkeson*: Samspel mellan små barn med rörelsehinder och talhandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie. Gbg 1992. Pp. 345.
91. *Karin Dahlberg*: Helhetssyn i vården. En uppgift för sjuksköterskeutbildningen. 1992. Pp. 201.
92. *Rigmor Eriksson*: Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language. 1993. Pp. 218.
93. *Kjell Härenstam*: Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap. Gbg 1993. Pp. 312.
94. *Ingrid Pramling*: Kunskapens grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld. Gbg 1994. Pp. 236.
95. *Marianne Hansson Scherman*: Att vägra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningssätt till astma/allergi. Gbg 1994. Pp. 236.
96. *Mikael Alexandersson*: Metod och medvetande. Gbg 1994. Pp. 281.
97. *Gun Unenge*: Pappor i föräldrakooperativa daghem. En deskriptiv studie av pappors medverkan. Gbg 1994. Pp. 249, [33].
98. *Björn Sjöström*: Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role. Gbg 1995. Pp. 159.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

99. *Maj Arvidsson*: Lärares orsaks- och åtgärdstankar om elever med svårigheter. Gbg 1995. Pp. 212.

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

(Continuation)

100. *Dennis Beach*: Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform. Gbg 1995. Pp. 385.
101. *Wolmar Christensson*: Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag. Gbg 1995. Pp. 211.
102. *Sonja Kihlström*: Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder. Gbg 1995. Pp. 214.
103. *Marita Lindahl*: Inläring och erfارande. Ettåringars möte med förskolans värld. Gbg. 1996. Pp. 203.
104. *Göran Folkestad*: Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age. Gbg 1996. Pp. 237.
105. *Eva Ekeblad*: Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic. Gbg 1996. Pp. 370.
106. *Helge Strömdahl*: On *mole* and *amount of substance*. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment. Gbg 1996. Pp. 278.
107. *Margareta Hammarström*: Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktorerens betydelse för studiebegåvade ungdomars utbildningskarriär. Gbg 1996. Pp. 263.
108. *Björn Mårdén*: Rektorers tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap. Gbg 1996. Pp. 219.
109. *Gloria Dall'Alba and Björn Hasselgren (Eds.)*. Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology? Gbg 1996. Pp 202.
110. *Elisabeth Hesselfors Arktoft*: I ord och handling. Innebörder av "att anknyta till elevens erfarenheter", uttryckta av lärare. Gbg 1996. Pp. 251.
111. *Barbro Strömberg*: Professionellt förhållningssätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar. Gbg 1997. Pp 241.
112. *Harriet Axelsson*: Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning. Gbg 1997. Pp 326.
113. *Ann Ahlberg*: Children's ways of handling and experiencing numbers. Gbg 1997. Pp 115.
114. *Hugo Wikström*: Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande. Gbg 1997. Pp 305.
115. *Doris Axelsen*: Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students. Gbg 1997. Pp 226.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

116. *Ewa Pilhammar Andersson*: Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik. Gbg 1997. Pp 166.
117. *Owe Stråhlman*: Elitidrott, karriär och avslutning. Gbg 1997. Pp 350.
118. *Aina Tullberg*: Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry. Gbg 1997. Pp 200.
119. *Dennis Beach*: Symbolic Control and Power Relay: Learning in Higher Professional Education. Gbg 1997. Pp 259.
120. *Hans-Åke Scherp*: Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektor, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan. Gbg 1998. Pp 228.
121. *Staffan Stukát*: Lärares planering under och efter utbildningen. Gbg 1998. Pp 249.
122. *Birgit Lendahls Rosendahl*: Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor. Gbg 1998. Pp 222.
123. *Ann Ahlberg*: Meeting Mathematics. Educational studies with young children. Gbg 1998. Pp 236.
124. *Monica Rosén*: Gender Differences in Patterns of Knowledge. Gbg 1998. Pp 210.
125. *Hans Birnik*: Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv. Gbg 1998. Pp 177.
126. *Margreth Hill*: Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier. Gbg 1998. Pp 314.
127. *Lisbeth Åberg-Bengtsson*: Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts. Gbg 1998. Pp 212.
128. *Melvin Feffer*: The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development. Gbg 1999. Pp 247.
129. *Ulla Runesson*: Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll. Gbg 1999. Pp 344.
130. *Silwa Claesson*: "Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning. Gbg 1999. Pp 248.
131. *Monica Hansen*: Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan. Gbg 1999. Pp 399.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

Subscriptions to the series and orders for single volumes should be addressed to:
ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS, Box 222, S-405 30 Göteborg,
Sweden.

ISBN 91-7346-346-9