



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Är du redo?

En studie om blivande lärare i fritidshem och deras tilltro till självförmåga inför det dubbla uppdraget och en kluven yrkesprofession.

Namn: Evelina Carlsson och Ann Wallsten
Program: Grundlärarprogrammet för yrkesverksamma med inriktning mot arbete i fritidshem



Uppsats/Examensarbete: 15 HP

Kurs: [LRXA1GY](#)

Nivå: Grundnivå

Termin/år: HT 2020

Handledare: Louise Peterson

Examinator: Bengt Edström

Nyckelord:

Självförmåga (eng. self-efficacy), professionell identitet, lärare i fritidshem

Abstract

Syftet med vår uppsats har varit att undersöka hur blivande lärare i fritidshem beskriver sin tilltro till självförmåga inför sitt kommande yrkesliv. Då vi har valt att arbeta med vår studie utifrån att det är ett dubbelt arbetsuppdrag som väntar; både som lärare i fritidshem men också som ämneslärare har vi också bearbetat vårt material utifrån begreppet professionell identitet. Syftet tydliggörs utifrån följande frågeställningar: 1) Hur uttrycker lärarstudenter att utbildningen förbereder dem inför det kommande *dubbla arbetsuppdraget*? 2) På vilket sätt beskriver lärarstudenterna sin kommande *yrkesprofession*? 3) Vilka kritiska aspekter lyfter lärarstudenterna fram som avgörande för sin kommande *professionella identitet*? För att ta reda på hur studenterna upplever och hur de uttrycker sig samt beskriver företeelser så har vi valt kvalitativ metod. Vi har använt oss av fokusgruppdiskussion och enskilda intervjuer för att få svar på våra frågor. Vi har analyserat vårt material utifrån tidigare forskning och Banduras (1977) teori om tilltro till självförmåga. I resultatet ser vi att det primära för att stärka blivande lärare i fritidshem i deras tilltro till självförmåga men även professionell identitet är rätt förutsättningar från utbildningen, men även från rektorer och ledning i form av *verbalt stöd och support* samt planeringstid. Tilltron till självförmåga hos studenterna är hög när det gäller fritidsverksamheten men desto lägre inom ämnet som ingår i utbildningen. Studenterna efterfrågar mer praktiska moment i utbildningen att ha med sig som ett redskap i sitt yrkesutövande.Handledning, kunskap samt inspiration av andra och varandra som yrkesverksamma verkar vara viktiga faktorer för att utveckla en professionell identitet. Den dubbla yrkesrollen samt yrkets status är faktorer som kommer belysas.

Förord

När vi bestämde oss för att skriva examensarbete tillsammans hade vi valt ett ämne som intresserade oss båda och som handlade om något helt annat än vad det blev. Vår handledare Louise identifierade några nyckelord i vårt första PM och ett av de orden var kompetens och det var där den här terminens gemensamma resa startade. Vi känner oss båda två lite osäkra på vår kompetens, trots lång yrkeserfarenhet och upplever att vi inte har tilltro till vår självförmåga fullt ut inför det dubbla uppdrag som väntar. Vår första plan var att få intervjua studenter som inte har yrkeserfarenhet men en pågående pandemi och tidsbrist satte käppar i hjulet för den planen. Vi fick vända oss till andra GRY-studenter i vår bekantskapskrets för att samla det empiriska materialet vi behövde i vår studie. Resan börjar närma sig sitt slut och den har varit lärorik på många sätt. Genom Banduras(1977) teorier om self-efficacy och de fyra faktorer som påverkar den reflekterar vi både i arbetslivet och privatlivet hur den påverkar oss. Men också att få ha tagit del av all spännande forskning och litteratur har skapat en bredare kunskap hos oss båda inom det fritidspedagogiska forskningsfältet.

Vi vill tacka de studenter som har ställt upp och medverkat i våra intervjuer, utan er hade vi inte kunnat genomföra vår studie. Vi vill också tacka vår handledare Louise Peterson för all formativ respons på våra texter, för alla tips om litteratur på vägen och för alla glada hejarop. Vi vill även tacka våra fantastiska familjer som funnits där och stöttat oss när det känts tungt, tagit hand om barnen och fixat mat åt oss när vi kommit i flow och spenderat timme efter timme framför datorn, ni är guld värda. Sist men inte minst vill vi tacka varandra för den här resan som har varit backe upp och backe ner växelvis. Det har varit ett bra samarbete och många timmar har spenderats ihop på olika dokument i Google Drive samt även många timmars prat i telefon har det blivit och skrivande i chatten där vi delat dokument, ideer och tankar med varandra. Nu är vi framme vid slutdestinationen på vår resa och parkerar med en hyfsad tilltro till självförmåga inför att faktiskt ha fixat detta examensarbete och snart även kan titulera oss lärare i fritidshem!

Ann Wallsten & Evelina Carlsson
2020-11-10

Innehållsförteckning

| | |
|---|-----------|
| Inledning | 1 |
| Syfte och frågeställningar | 3 |
| 2. Bakgrund | 4 |
| 2.1 Resan mot en yrkesprofession som lärare i fritidshem | 4 |
| 2.1.1. Fritidshemmets uppdrag | 5 |
| 2.2 Det dubbla uppdraget | 6 |
| 3. Tidigare forskning | 9 |
| 3.1. Lärares självförmåga | 9 |
| 3.1.1 Praktiska erfarenheter och mentorerers viktiga roll | 10 |
| 3.2 Lärarutbildningen - hur studenter lär sig | 10 |
| 3.3 Lärares professionella identitet | 12 |
| 3.4 Varför är forskning av lärares självförmåga i relation till professionell identitet viktig? | 14 |
| 4. Teoretiskt perspektiv | 15 |
| 4.1. Albert Banduras Self-efficacy teori | 15 |
| 4.1.1 Egna erfarenheter | 15 |
| 4.1.2. Observerande erfarenheter | 16 |
| 4.1.3. Verbalt stöd och support från andra | 16 |
| 4.1.4. Fysiska faktorer | 16 |
| 4.2 Lärares självförmåga | 16 |
| 5. Metod och genomförande | 17 |
| 5.1. Val av metod | 17 |
| 5.1.2 Fokusgrupp intervju samt enskild intervju | 17 |
| 5.2 Beskrivning av urval och tillvägagångssätt | 18 |
| 5.3 Empiriskt material | 19 |
| 5.4 Analys och tolkning | 19 |
| 5.4.1 Bearbetning intervjumaterial | 19 |
| 5.4.2 Analysansats-Tematisk analys | 20 |
| 5.5 Studiens tillförlitlighet och äkthet | 20 |
| 5.6 Etiska överväganden | 21 |
| 6. Resultat och analys | 22 |
| 6.1 Utbildningen | 22 |
| 6.1.1 Yrkesspråk | 22 |
| 6.1.2 Teori kontra praktik | 23 |
| 6.1.3 Verksamhetsförlagd utbildning | 24 |

| | |
|--|-----------|
| 6.1.4 Praktiskt/estetiskt ämne/ ämneslärare | 25 |
| 6.1.5 Yrkeserfarenhet | 26 |
| 6.2 Yrkesidentitet i relation till status | 27 |
| 6.2.1 Yrkestitel | 28 |
| 6.2.2 Komplicerad dubbel yrkesroll | 29 |
| 6.2.3 Rektorer och ledningens påverkan | 31 |
| 6.3 Förutsättningar | 31 |
| 7. Diskussion | 34 |
| 7.1 Resultatdiskussion | 34 |
| 7.1.1 Utbildningens verktyg inför det dubbla arbetsuppdraget | 34 |
| 7.1.2 Kommande yrkesprofession | 35 |
| 7.1.3 En gryende professionell identitet? | 36 |
| 7.2 Metoddiskussion | 37 |
| 7.3 Implikationer för den pedagogiska praktiken | 38 |
| 7.4 Förslag på fortsatta studier | 38 |
| 7.5 Slutkommentar | 38 |
| Referenslista | 39 |
| Bilagor | 41 |

1. Inledning

För grundlärarexamen med inriktning mot fritidshem ska studenten visa;

“[...]sådan kunskap och förmåga som krävs för att självständigt arbeta som grundlärare i den verksamhet som utbildningen avser. Studenten ska även visa kunskap och förmåga för annan undervisning för vilken examen enligt gällande föreskrifter kan ge behörighet ”

(Göteborgs Universitet, 2020).

Efter tre år som student på universitetet är det dags att använda sig av all förvärvad teoretisk och praktisk kunskap i arbetslivet. Utbildningens kurser har varvats med verksamhetsförlagd utbildning ute i verksamheter på skolor och legitimeringen är ett faktum. Det är dags att läsa platsannonser och söka arbete. I annonserna efterfrågas kvalifikationer som att ha förmågan att anpassa aktiviteterna så att alla elever kan delta utifrån sina förutsättningar. Du ska vara beredd på och kunna gå in i klasser om ordinarie lärare inte är på plats, arbeta som stödperson för elever som är i behov av extra stöd. På eftermiddagen arbetar du för att ge eleverna en bra fritidsverksamhet utifrån våra styrdokument som du är väl insatt i och förtrogen med.

Undervisningen ska anpassas utifrån varje elevs förutsättning och du som söker är utbildad fritidspedagog eller är legitimerad lärare för fritidshem med behörighet att undervisa i andra ämnen. Meriterande är om du har behörighet att undervisa i musik, bild och/eller idrott.

Det är tydligt att arbetsgivare betonar det *dubbla uppdraget* som ingår i arbetsuppgifterna för lärare i fritidshem idag, i de krav på kvalifikationer vi ser i platsannonser. Andersson (2013) menar att det krav på dubbla uppdrag som ställs på lärare i fritidshem, författaren benämner dessa som fritidspedagoger i sin avhandling, kan betraktas som problematiskt då arbetsuppgifterna till viss del är motsägelsefulla då man i fritidshemmet arbetar i en för barnen frivillig socialt orienterad verksamhet medan man under skoltid samtidigt verkar i en organisation som är obligatorisk med inslag av sortering och tvång” (Andersson, 2013, s.1). Carlgren i Andersson (2013) betonar att det kan upplevas som att det går emot fritidspedagogens själ. En viktig fråga blir därför hur väl utbildningen förbereder de blivande lärarna i fritidshem på det dubbla uppdrag som det innebär att vara lärare i fritidshem idag men, även vad det innebär för den kommande yrkesidentiteten. Vår studie är viktig för att belysa studenters uppfattningar kring dessa frågor. Enligt vår egen erfarenhet kommer ofta skolans uppdrag främst. Lärare i fritidshem har viss tid avsatt för planering som behöver räcka till för att planera lektioner för helklass eller för halvklass under skoltid. Lärare i fritidshem ska även, efter snart genomgången utbildning, förbereda och planera för det praktisk-estetiska ämne som läraren har behörighet inom. I huvuduppdraget ingår framförallt att planera för undervisningen på fritidshemmet. Enligt vår egen förförståelse är det i detta avseendet en fråga om status, där fritidshemmets verksamhet är underordnad den ordinarie skoldagen. Här menar vi att rektorns kunskap samt förhållningssätt till fritidshemmet därmed har en avgörande roll för vilken yrkesroll eller som Ackesjö, Lindqvist & Nordänger (2019) benämner det; vilken *professionell identitet*, som läraren i fritidshemmet får.

Vi är båda två yrkesverksamma studenter med erfarenhet inom yrket och i slutet av vår utbildning och har trots detta en viss känsla av bristande tilltro till vår egen förmåga att leva upp till de förväntningar som det dubbla uppdraget innebär. Albert Bandura (1977) benämner detta som en persons *self-efficacy*, vilket på svenska kan översättas *tilltro till självförmåga inför en specifik uppgift* (Natur och Kultur, 2020). Tidigare studier (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2006, Putman, 2012) pekar på att en *lärares självförmåga* (eng. *teacher efficacy*) är som mest formbar i tidigt skede av yrket, varför lärarutbildare och skolledning bör

se fördelar och vinster med att ge stöd till nyutbildade lärare och studenter för att de ska få möjligheter och förutsättningar att kunna utveckla en hög tilltro till självförmåga och därmed också utvecklas i sin yrkesroll som lärare. I vårt fall, precis som för andra blivande lärare i fritidshemmet handlar det om en upplevelse av att ha tillräcklig kompetens för att skapa en undervisning där alla elever är delaktiga samt att ha förmågan att förhålla sig till det dubbla uppdraget. Idag innebär det även en krock mellan två professioner, där lärarna i fritidshem står med ena foten i ämneslärarens profession medan den andra står i fritidspedagogernas profession. Det som Ackesjö et al. (2019) benämner som *professionell identitet* blir därför ett viktigt begrepp att belysa. Därför vill vi med denna studie undersöka hur blivande lärare i fritidshem upplever sin utbildning och tilltro till självförmåga när det gäller att vara förberedda på sitt blivande yrkesuppdrag och sin blivande profession samt hur detta inverkar på den professionella identiteten.

1.1 Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med föreliggande studie är att undersöka hur blivande lärare i fritidshem beskriver sin tilltro till självförmåga (Bandura, 1977) inför sitt kommande yrkesliv. Syftet preciseras med nedanstående frågeställningar:

- Hur uttrycker lärarstudenter att utbildningen förbereder dem inför det kommande *dubbla arbetsuppdraget*?

- På vilket sätt beskriver lärarstudenterna sin kommande *yrkesprofession*?

- Vilka kritiska aspekter lyfter lärarstudenterna fram som avgörande för sin kommande *professionella identitet*?

2. Bakgrund

I följande kapitel börjar vi med en historisk tillbakablick för att få en förståelse för den utvecklingen som skett inom fritidspedagogyrket samt utbildningen. Därefter ges en introduktion till fritidshemmets uppdrag. Som avslutning belyser vi det dubbla uppdraget.

2.1 Resan mot en yrkesprofession som lärare i fritidshem

Andersson (2013) belyser hur fritidspedagogyrket ändrat form genom åren inte minst genom förändring av yrkestiteln och dess betydelse för ökade krav och professionalitet samt förändring i utbildningen. För fritidspedagogyrket handlar det om en professionaliseringsprocess som pågått under lång tid (Andersson, 2013). Florin (2010) menar att en professionaliseringsprocess är en social process som syftar till att beskriva hur ett yrke eller en yrkesgrupp förvandlar sig till profession genom att kollektivt gå samman med målet att höja yrkets status och därmed få en bättre samhällsposition. Ett gemensamt yrkesspråk kan ses som en strategi inom yrkeskulturen med mål att skapa respekt hos allmänheten. En profession ska vila på vetenskaplig kunskap och därmed skapa en auktoritet enligt Haglund (2020). Det är inte bara yrkesgruppen som sådan som påverkar professionaliseringsprocessen utan den är också under påverkan av samhällets utveckling, fackliga intressenter, utbildnings-fakulteter samt statlig styrning som den tar sin väg. Från och med 1 juli 2019 infördes ett legitimationskrav (Skolverket, 2019) för att få undervisa och ansvara för undervisning i fritidshem. Rätt att söka legitimation har också den fritidspedagog med examen som arbetar på fritidshemmet.

Det har varit en lång resa mot legitimationen som har sitt ursprung i de gamla arbetsstugorna som på 1800-talet främst hade som uppdrag att bidra med social och moralisk uppfostran (Rohlin, 2017). Under 60-talet började fler kvinnor förvärvsarbeta och det talades nu om omsorg och tillsyn för barnen på eftermiddagarna och då var det förskollärare som var den yrkesgrupp som ansvarade för verksamheten på fritidshemmen. Fokus skulle vara social utveckling och inläring och det vilar på den socialpedagogiska traditionen för verksamheten. Haglund (2020) beskriver hur verksamheten bedrevs utifrån allmänt och vagt formulerade mål utan övergripande kontroll vilket medförde att fritidspedagoger under den här tiden genomförde sitt arbete utifrån egna fattade beslut.

Så småningom ersattes förskollärare av fritidspedagoger vars första utbildning fanns att tillgå 1971 och då var den en eftergymnasial specialkurs knuten till gymnasieskolan. Sex år senare blev den en utbildning knuten till högskolan (Andersson, 2013). Det var en utbildning där kunskap i pedagogik integreras med övriga ämnen. Redan här blev resan mot det otydliga uppdraget och den professionella utveckling synlig (Andersson, 2013).

Den stora utvecklingen kom dock senare i slutet av 1990-talet när decentralisering genomfördes och när fritidshemmet och fritidspedagogerna kom att arbeta under samma tak som skolan och ansvaret för verksamheten hamnade på rektorernas bord. Haglund (2020) menar att det redan då fanns och fortfarande finns en osäkerhet hos huvudmän och rektorer om fritidshemmets verksamhet. Han menar vidare att genom decentraliseringen förändrades även yrkesrollen för fritidspedagogerna radikalt då de kom att arbeta tillsammans med lärare inom skolans ram. Fritidshemmet tillsammans med fritidspedagogerna och deras autonomi flyttar in i skolan och det finns forskning som har granskat just den sammanslagningen. Det

som framkommer är att fritidspedagogerna får en underordnad roll i förhållande till klasslärare där skolan benämns som viktig och fritidshemmets verksamhet får en mindre betydande roll. Det är också tydligt att fritidspedagogerna bidrar med sitt kunnande och sin tid under skoltid men att lärare inte bidrar med sin tid till den verksamhet som pågår på eftermiddagen i fritidshemmet (Andersson, 2013; Haglund, 2020).

Sedan 2010 regleras fritidshemmets verksamhet genom Skollagen (SFS 2010:800), härmed ändras begreppet barn till elever och verksamheten beskrivs som *undervisning*. Definition på undervisning enligt skollagen är;

“[...] sådana målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden”(SFS 2010:800 sid ,2).

Ett förtydligande av uppdraget samt krav på undervisningen förtydligas ytterligare i Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Skolverket, 2016) i vilken fritidshemmet får ett eget kapitel att förhålla sig till i sin verksamhet (Gustafsson Nyckel, 2020). År 2011 kom fritidspedagogutbildningen att ersättas med grundlärarutbildningen med inriktning mot fritidshem. En examen till grundlärare mot fritidshem ger en behörighet i att efter avslutade studier undervisa i ett eller flera praktiska eller estetiska ämnen. Det här kan ses som ett stort steg i professionaliseringsprocessen där både universitet och statlig styrning påverkar och tre år senare examinerades den första kullen av studenter med kunskap inom ämnet fritidspedagogik. De nyutexaminerade hade därmed också behörighet att undervisa i något av ämnena idrott, bild, musik eller hemkunskap. Den nya professionen får därmed en dubbel yrkesroll som riktar sig mot två arenor. Dels fritidshemmets sociala och relationella arena men också mot en undervisning som är styrd av mål och resultat (Ackesjö, Lindqvist & Nordänger, 2019). Det betyder att en lärare i fritidshem nu i sin profession kommer att arbeta parallellt utifrån två läroplansteorier. Den socialpedagogiska traditionen med fokus på omsorg och den mer skolinfluerade traditionen vilken kan kopplas till lärande och utveckling (Gustafsson Nyckel, 2020). Även Rohlin (2017) menar att fritidshemmet just nu befinner sig i en korsning mellan olika perspektiv, till viss del historiska, där samsas läroplanen med en relation mellan teori och praktik. Detta problematisera Ackesjö et al.(2019) i sin studie genom att belysa att det fortfarande finns en otydlighet i vad yrkets kärnverksamhet är eller borde vara. Att balansera mellan två professioner kan resulterar i en *kluven professionell identitet* (Ackesjö, et.al). Detta begrepp återkommer vi till under forsknings kapitlet.

Dessutom är skolhuvudmän och rektorer osäkra om hur verksamheten ska utformas, bedrivas och utvecklas (Haglund, 2020).

“Detta innebär att professionaliseringen av grundlärare i fritidshem kan ses som ett framsteg ur ett professionsperspektiv, men att denna utveckling också kan ses som en försvagning, eftersom professionens medlemmar nu genomför en rad olika arbetsuppgifter. Det skapar en otydlighet om vad yrkets kärnverksamhet är eller borde vara”(Haglund, 2020, s. 28)

2.1.1. Fritidshemmets uppdrag

I föregående kapitel gjordes en historisk tillbakablick i hur professionen utvecklats. Under följande rubrik kommer vi att belysa fritidshemmets uppdrag och dess styrdokument. Fokus kommer vara faktorer som lyfts i SOU:s senaste kvalitetsgranskning av fritidshemmet, där bland annat rektor och ledningens roll ses som en viktig del för verksamheten på fritidshemmet.

Nutidens svenska fritidshem är unika i sin verksamhet, de skiljer sig avsevärt mot hur de bedrivs internationellt. Fritidshemmet är en frivillig pedagogisk gruppverksamhet som barn mellan 6 år till 13 års ålder har rätt till för att göra det möjligt för vårdnadshavare att förvärvsarbeta eller studera och därmed ha kvar barnet i pedagogisk verksamhet även efter den obligatoriska skoldagen. Enligt statistik från Skolverket (2019) var 493 137 barn i åldern 6-12 år inskrivna på fritidshem, vilket är fler än hur många barn som var inskrivna på gymnasieskolan. Fritidshemmets verksamhet är därmed en stor del av skolverksamheten. Som nämnts i föregående kapitel styrs fritidshemmet av skollagen. Med den nya skollagen (2010:800) har fritidshemmets uppdrag tydliggjorts, där fokus ska vara på att stimulera elevernas lärande och utveckling. Därmed finns idag en närmare koppling till de obligatoriska skolformerna och förskoleklassen (SOU, 2020:34). En viktig del av uppdraget är att erbjuda eleverna en meningsfull fritid. För att kunna göra detta behöver undervisningen på fritidshemmet utgå ifrån elevernas intressen där lust att upptäcka och utforska ska uppmuntra till lärande och utveckling hos eleverna. En avgörande faktor i detta blir elevernas delaktighet i fritidshemmet (Skolverket, 2014). Förutom skollagen ska fritidshemmet följa Skolverkets (2019) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* [Lgr 11]. Första och andra kapitlet handlar om skolans värdegrund och uppdrag och där är även övergripande mål och riktlinjer för utbildningen formulerade och dessa kapitel ska följas av fritidshemmet. I kapitel fyra tydliggörs dock verksamheten på fritidshemmet där undervisningens centrala innehåll och syfte är preciserat. Förutom det som står i skollagen står det även följande under syftesformuleringen i Lgr11;

[...] I undervisningen ska eleverna erbjudas en variation av arbetssätt, uttrycksformer och lärmiljöer som integrerar omsorg och lärande[...] Begreppet undervisning ska ges en vid tolkning i fritidshemmet där omsorg, utveckling och lärande utgör en helhet". (Skolverket, 2019, s.22).

Enligt den kvalitetsgranskning som genomförts av SOU 2020:34 syns bristande kvaliteter i det som Skolverkets Allmänna råd med kommentarer (2014) benämner som viktig faktor för fritidshemmets verksamhet; Där rektor och ledning behöver ha en god samverkan med fritidshemmet samt förståelse och insikt för vilken roll fritidshemmet har i utbildningsväsendet. Rektorn behöver även skapa utrymme för personalen på fritidshemmet att kontinuerligt planera, utveckla och följa upp verksamheten. Att rektorn ser till att planeringstiden för verksamheten på fritidshemmet inte påverkas negativt på grund av att personalen även har uppdrag i skolverksamheten är betydelsefullt (Skolverket, 2019). Detta är något som behöver poängteras för att säkra fritidshemsverksamheten utveckling enligt SOU (2020:34).

2.2 Det dubbla uppdraget

“För grundlärarexamen ska studenten visa sådan kunskap och förmåga som krävs för att självständigt arbeta som grundlärare i den verksamhet som utbildningen avser” (Universitets- och högskolerådet [UHR], 2020).

Utifrån ovanstående stycke handlar det om att kunna ansvara för verksamheten på fritidshemmet och utifrån gällande styrdokument bedriva en undervisning som erbjuder en meningsfull fritid samt stimulerar elevernas lärande och utveckling. Undervisningen ska utmana eleverna till att upptäcka nytt i sin omvärld och den ska ta sin utgångspunkt i elevernas intresse, deras behov samt deras erfarenhet. Det ska vara en undervisning som

erbjuder en variation av uttrycksformer, arbetssätt och lärmiljöer och som dessutom integrerar omsorg förutom det lärande som redovisas ovan. Det står även följande;

“Studenten ska även visa kunskap och förmåga för annan undervisning för vilken examen enligt gällande föreskrifter kan ge behörighet “
(Universitets- och högskolerådet [UHR], 2020).

Ovanstående citat syftar till kunskap om och förmåga att undervisa i ett eller flera praktiskt-estetiskt ämne och därmed verka som ämneslärare. Detta innebär färdigheter som att planera, undervisa, utvärdera, dokumentera och bedöma elever. År 2017 genomförde Lärarförbundet en undersökning bland sina medlemmar som arbetar i fritidshem. Undersökningen mynnade ut i en rapport som presenterades 2018, “*Mer tid för kvalitet och arbetsglädje*”. Det framkommer att lärare i fritidshem i snitt använder 60 procent av sin arbetsdag till själva verksamheten på fritidshemmet. Resten av tiden läggs på arbetsuppgifter i grundskolan eller förskoleklass. Då gäller det arbetsuppgifter såsom att fungera som extra resurs till läraren i klassrummet, vara resurs för enskilda elever, vara rastvakt eller att undervisa i praktisk-estetiska ämnen. Lärare svarar också att de får rycka in och täcka upp när det är brist på personal. I det här fallet handlar det om en brist på lärare i andra skolformer vilket skapar ett problem i deras eget arbete med att prioritera verksamheten på fritidshemmet då arbetsbelastningen blir för hög med det dubbla uppdraget. I rapporten menar Lärarförbundet(2018) att det också krävs en förändring för att lärare i fritidshem ska kunna förena sina båda uppdrag. Sextio procent av de lärarna som undervisar i ett praktiskt-estetiskt ämne har inte någon eller högst en timmes tid avsatt för planering för sitt ämne. Majoriteten av lärarna uttrycker att de saknar tid för planering för att genomföra både sitt ämne och verksamheten på fritidshemmet på ett bra sätt. De uttrycker också att de saknar omställningstid mellan de olika verksamheterna. Drygt hälften av lärarna tycker dock att deras kompetens används på rätt sätt när de arbetar i grundskolan eller förskoleklassen och då handlar det om när de får möjlighet att arbeta med ett fritidspedagogiskt innehåll så som socialt främjande arbete med rastaktiviteter eller lekfullt lärande. Resten av lärarna uttrycker att deras kompetens inte tas tillvara på det sätt som önskas. Sammanfattningsvis utifrån rapporten så är den största utmaningen dock att ha tillräckliga resurser för att möta alla elevers behov (Lärarförbundet, 2018).

Det dubbla uppdraget kan således ses som komplicerat utifrån två olika fokus, där det ena handlar om att lärare i fritidshem numera tillhör två olika professioner, där man har ena foten i en ämneslärares profession medan den andra foten står i fritidspedagogernas profession, vilket kan resultera i en kluven professionell identitet (Haglund, 2020). Det andra fokuset kan botten i fritidshemmets kompensatoriska och kompletterande uppdrag och hur rektorer väljer att tolka detta; “Fritidshemmet har ett kompensatoriskt uppdrag som enligt skollagen innebär att komplettera utbildningen i förskoleklassen samt grundskolan” (SOU 2020:34).

Enligt Nationalencyklopedin [NE] (2020) betyder *kompensera*; att ersätta, uppväga, utjämna, balansera gottgöra eller ge kompensation. Att *komplettera* betyder att tillföra eller tillägga saknade delar eller egenskaper till något för att göra det till en helhet (NE, 2020).

Enligt SOU (2020:34) kan begreppet *kompensera* dock tolkas på flera sätt. Ur ett socialpedagogiskt perspektiv på fritidshemmet när det handlar om tidsmässig omsorg. Då fritidshemmet ska bedriva *skolbarnomsorg* på morgonen, på eftermiddagen samt på loven. Det kompensatoriska uppdraget är också att *komplettera utbildningen* i grundskolan och då innehållsmässigt ge eleverna andra kunskaper och erfarenheter än de får möjlighet i skolan. Det handlar om att skapa förutsättningar för alla elever att nå målen med utbildningen (Skolverket, 2019). Lärare i fritidshems dubbla uppdrag blir än mer synligt här utifrån

begreppen komplettera och kompensera med en fot i det sociala, relationella med fokus på omsorg och en fot i den mer *målstyrda verksamheten*.

“Fritidshemmet kompletterar utbildningen i förskoleklassen och grundskolan på två sätt, dels tidsmässigt genom att ta emot elever under den del av dagen då de inte vistas i den obligatoriska delen av skolan och under loven, dels innehållsmässigt genom att ge eleverna delvis andra erfarenheter och kunskaper än de får i skolan” (SOU 2020:34).

Andersson (2013) beskriver och problematiserar ett skeende när fritidshemmen under 1990-talet kom att tillhöra skolan och många parametrar bidrog till ett minskat handlingsutrymme för fritidspedagoger. Hon beskriver hur fritidshemmet, vars verksamhet skulle komplettera skola och förskoleklass främst kom att handla om hur lärare i fritidshem/fritidspedagog kom att komplettera skolan under skoltid, dock inte utifrån hur den pedagogiska verksamheten på fritidshemmet kom att komplettera skolan.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att dagens lärare i fritidshem har ett diffust arbetsområde med många uppdrag såsom att undervisa i ett eller fler skolämnen samt bedöma eleverna i dessa ämnen. En lärare i fritidshem behöver också ibland fungera som en resursperson till enskilda elever eller i en klass tillsammans med en klasslärare. Sedan också ersätta klasslärare ibland men det främsta av allt; att som lärare i fritidshem planera för undervisning på fritidshemmet med avsikt att stimulera till lärande och utveckling hos eleverna samt erbjuda en meningsfull fritid som ska utgå från elevernas behov, intressen och deras initiativ. Förutom lärande och utveckling så handlar också professionen som sådan om att bedriva omsorg. Som lärare i fritidshem åligger det också att systematiskt dokumentera, analysera, utvärdera samt utveckla verksamheten utifrån mål.

3. Tidigare forskning

I detta avsnitt kommer vi presentera den tidigare forskning vi funnit inom vår studies område. Tilltron till självförmåga så kallad *Self-efficacy* kommer belysas utifrån ett lärarperspektiv. Bandura (1977) redogör för i sin teori om fyra avgörande faktorer som påverkar en persons tilltro till självförmåga; *Mastery experience* (egna erfarenheter), *vicarious experience* (observerande erfarenheter), *verbal persuasion* (verbalt stöd och support från andra), *physiological state* (fysiska faktorer). Vi kommer att använda oss av den svenska översättningen av begreppen när vi presenterar nedanstående studier. Vi kommer att gå in på vad forskning visar angående lärarutbildningens utformning och hur studenter lär sig. Vi kommer även att belysa vad det innebär att vara lärare i fritidshem idag i relation till begreppet *professionell identitet* där komplexiteten med det *dubbla uppdraget* synliggörs i studierna vi funnit.

Den forskning vi funnit angående lärares och blivande lärares självförmåga är främst utifrån en klasslärares perspektiv vilket vi kommer att belysa men även en undersökning utifrån förskollärare kommer att belysas, det saknas dock forskning med perspektiv utifrån lärare i fritidshem. Där kan därför vår studie bidra till att ge ett perspektiv utifrån lärare i fritidshem och vad deras utbildning ger dem för verktyg.

3.1. Lärares självförmåga

Tschannen- Moran & Woolfolk Hoy (2006) menar att det finns forskning som visar att det finns en relation mellan lärarens tilltro till självförmåga och att kunna påverka elevers motivation och åstadkommanden. De benämner att den avgörande faktorn för hur lärare anstränger sig, vilka mål som sätts och hur man hanterar situationer när det handlar om motgångar, är en lärares *självförmåga*. Detta bottnar i Banduras teori där självförmåga syftar till tilltro till sin egen förmåga i en specifik uppgift. Den i sin tur fungerar som motivation och påverkar personens ansträngning inför en specifik uppgift. Med detta som stöd utförde Tschannen- Moran & Woolfolk Hoy (2006) en studie där de undersökte lärares självförmåga som i studien benämns vid begreppet lärares självförmåga (eng. *teacher self-efficacy*) i relation till hur länge de varit yrkesverksamma. Lärarna fick skatta sin självförmåga i en skala som benämns Teacher Sense of Efficacy scale. De två huvudgrupperna var nyutbildade lärare med 0-3 års erfarenhet och lärare med minst 4 års erfarenhet eller mer, sammanlagt deltog 255 stycken lärare i studien. Undersökningen visade att lärare med erfarenhet skattade sin självförmåga något högre än novisa lärare. Egna erfarenheter var den faktor som påverkade mest på lärares självförmåga, både för novisa och erfarna lärare. Varför det, enligt författarna själva kanske inte är så konstigt att erfarna lärare skattar sin självförmåga högre än nyutbildade lärare, då de sistnämnda inte hunnit samla på sig tillräckligt med positiva erfarenheter ännu. Detta stämmer med Banduras (1977) teori där *egna erfarenheter* ses som en avgörande faktor för en individs self-efficacy. Även *verbalt stöd och support från andra* lyfts fram i studien som en faktor som kan påverka en lärares självförmåga, det handlar då om verbal support och verbalt stöd från administratörer, kollegor, föräldrar och kommunen. Studien kom fram till att novisa lärares självförmåga i högre grad påverkas av yttre faktorer som verbalt stöd och support och resurstillgångar jämfört mot erfarna lärare (Tschannen-Moran et. al., 2006). Författarna menar att om det i framtida studier fortsätter visas att lärares självförmåga är som mest formbar i tidigt skede i lärandet, bör lärarutbildare och skolledning förstå vikten av att ge stöd till nyutbildade lärare som kan leda till att utveckla en hög tilltro till självförmåga.

Putman (2012) menar att allt högre krav ställs på lärare varför deras tilltro till självförmåga blir allt mer viktig för att lyckas undervisa på ett effektivt sätt. Därför bör studier angående denna faktor ses som ett viktigt riktmärke för att se när det behövs support och guidning som kan leda till meningsfull förändring inom undervisningsmetoder menar Putman (2012). På liknande sätt som i tidigare nämnd studie av Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2006), ville författaren se skillnader hos lärares självförmåga i relation till erfarenhet. Putman valde dock att även involvera lärarstudenter under pågående utbildning, nyutexaminerade, med maximum tre års erfarenhet, samt lärare med yrkeserfarenhet med tre eller fler års erfarenhet. Författaren använde sig av The Teacher's Sense of Efficacy Scale som även användes i Tschannen-Moran et. al.; (2006) för att skatta lärarnas självförmåga. Även i denna studie visar sig egen erfarenhet vara en grundfaktor för lärares självförmåga. Studien visar att både blivande lärare/studenter och nyutbildade lärare skattade sin tilltro till självförmåga, lägre än de lärare med erfarenhet. Dock var det ingen specifik skillnad mellan de två grupperna nyutbildade och lärarstudenternas skattning av självförmåga, vilket Putman (2012) menar kan bero på andra faktorer än just tidigare erfarenhet.

3.1.1 Praktiska erfarenheter och mentorers viktiga roll

Som nämns ovan finns det lite forskning om lärare i fritidshem och deras tilltro till självförmåga. Medina (2013) undersökte hur förskollärares utbildning och utveckling i sin yrkesroll påverkade deras självförmåga. Denna studie gjord i USA är relevant eftersom förskollärare och lärare i fritidshem ska samverka och komplettera varandra under samma tak både fysiskt och i styrdokument. Basen i studien är en enkätundersökning av kvantitativ metod, men som kompletteras av en kvalitativ del i form av intervjuer. I enkätundersökningen framkom att förhållandet mellan teori och praktik ses som viktig för respondenternas utveckling i sin nya yrkesroll. Vad som framkom mer tydligt av intervjuerna är att mentorer på studenternas praktikplats har en betydande roll i hur de senare i sitt yrkesliv utvecklar sin tilltro till självförmåga. Teori och praktik i kombination var det som utvecklade deltagarna mest. Genom egen erfarenhet, observerande erfarenhet samt verbal feedback och stöttning upplevde de att de utvecklades i sin yrkesroll. Sammantaget visar studien att förskollärarna utvecklades mest av att ta del av andras erfarenheter vilket kopplas till ovan om mentorers förmåga att handleda studenter och yrkesverksamma. Yrkesverksamma med positiv erfarenhet av mentor väljer att själva bli mentorer för studenter och nyutexaminerade längre fram i sin karriär. Medina (2013) menar att ett strukturerat samarbete mellan universitet och yrkesfältet är önskvärt för att utveckla arbetet med mentorer.

3.2 Lärarutbildningen - hur studenter lär sig

Larsen Damsgaard & Heggen (2010) ställde sig frågan om huruvida nyutexaminerade lärare från flera olika universitet i Norge ser sig som färdiga och kompetenta inför yrket. Deras studie fokuserar på lärares egen värdering av sin utbildning och hur de upplever sig ha den kompetens och de kvalifikationer som behövs i sitt yrke. Intervjuer genomfördes med studenter i slutet av sin utbildning samt tre år senare efter avslutad utbildning. Syftet med studien är att förstå samt belysa de utmaningar nyutexaminerade lärare står inför samt diskutera samspelet mellan utbildning och vidare behov av kompetensutveckling inom lärarens yrkesområde. Ingen av lärarna svarade ja på frågan om det ser sig som färdig i sin

kompetens efter utbildningen. De ser sig som formellt kvalificerade men inte färdiga i sin utveckling och kompetenta inför uppdraget som lärare. En av lärarna menar att det är i praktiken som yrkesverksam som han lär sig mest av. Det framkommer tydligt av intervjuerna att lärarna i utbildningen saknar en balans mellan akademisk kunskap och om själva utövandet. Nästa fråga som ställdes handlade om vad som varit viktigast i utbildningen med tanke på den kompetens de behöver nu. Här framkommer det att den teoretiska delen av utbildningen är viktig men att den praktiska delen spelat en central roll i deras lärande. Här redogör lärarna att de fått med sig ämneskunskaper samt teorier men att det stora glappet finns mellan det som utbildningen gett och hur verkligheten ser ut i rollen som lärare. De redogör för en avsaknad av den relationella kompetensen vilket innebär förmågan att hantera det breda uppdraget en lärare har. Det handlar om en sammansatt uppgift där lärare ska möta varje elevs individuella behov, förmedla ämnesinnehåll, bygga relationer men också förhålla sig till samhället. Sammanfattningsvis utifrån studien är att lärarna är kritiska till sin utbildnings teoretiska innehåll sett i ett förhållande till de utmaningar de ställs inför som lärare. Det framkommer också att det saknas kompetensutveckling inom yrket som nyutexaminerad lärare. Den skulle kunna ske kollegialt med andra lärare på arbetsplatsen men är inte nu systematisk och målinriktad. Om den hade varit det skulle den kunna kompensera för de brister lärarna uttrycker att deras utbildning har. Larsen Damsgaard et al. (2010) menar att lärarutbildningen behöver ses över och att en form behöver hittas där teori och praktik möts.

Liknande resultat visas i en avhandling av Eriksson (2009), där författaren belyser begreppen praktik och teori när det gäller lärarutbildningen även i Sverige. Författaren anser att hierarkin bör ses som problematisk mellan dessa begrepp. Teori har fortfarande en högre rang än praktik menar författaren. Detta anses vara en förlegad syn som universiteten behöver ta på allvar menar Eriksson (2009). Studien genomfördes på lärarutbildningen vid ett universitet i Sverige. Metoden var fokusgruppdiskussioner, granskning av grundläggande dokument för lärarutbildningen samt intervjuer. I studien framkommer det att studenterna tycker att den teoretiska kunskapen är viktig men att denna behöver prövas praktiskt. Det framkom även att studenter till viss del saknade redskap för att koppla teoretisk kunskap till den praktiska kunskapen. Studenterna efterfrågade stöd i att koppla erfarenheter med teoretisk kunskap, där handledaren i den Verksamhetsförlagda utbildningen [VFU] ansågs spela en avgörande roll.

Även Crosswell & Beutel (2012) bekräftar detta i sin studie, där de ville undersöka hur redo blivande lärare kände sig inför sin blivande yrkesroll. Studien gjordes i Australien och författarna använder sig av begreppet *preparedness to teach* och blivande lärare fick reflektera över hur redo de var för att själva undervisa och om universitetet gett dem det verktyg de behövde. Det är främst tre punkter som framkommer i deras studie. Den första punkten handlar om att studenterna kände en oro inför att de inte hade tillräckligt med färdigheter för sin position som lärare i klassrummet. De uttryckte att de saknade verktyg som var mer "*hands on*". Punkt nummer två som framkommer var att användningen av reflektion som metod var viktig men mest värdefullt var det att ha en kunnig och engagerad mentor att reflektera tillsammans med för att på så sätt utvecklas i sin egen praktik. Den tredje och sista punkten belyser vikten av mer professionellt lärande och att studenterna saknade verktyg för sitt kommande uppdrag som lärare vad det gäller att skapa en undervisning som möter alla elevers behov. Artikelförfattarna drar slutsatsen att universitet och andra intressenter kan behöva se över mer metoder för att hitta en väg att utveckla, förbättra och fördjupa sambandet mellan teori och praktik.

Jedemark (2007) belyser vilket *professionskunnande* som blivande lärare får möjlighet att utveckla under sin utbildning på universiteten i Sverige samt hur detta kan karaktäriseras i olika kunskaper som studenterna ska få med sig. Syftet med studien var att belysa huruvida blivande lärare fick möjlighet att utveckla de kompetenser som krävs för att klara av att arbeta i den målstyrda skolan. Studien genomfördes på olika universitet runt om i Sverige med lärarutbildningar där lärarutbildare, studentrepresentanter och rektorer intervjuades och där även observation genomfördes. Studien visar att olika utbildningar i landet har olika fokus, närmare bestämt kunde fyra olika teman på inriktningen av lärarutbildningen i Sverige konstateras. Dessa inriktningar kallar hon för lärarutbildningsverksamheter. Den första benämns som lärarutbildningsverksamhet för *personlighetsutveckling*, där studenterna, genom självreflektion och självinsikt, skulle få ökad självkänedom. Detta skulle i sin tur gynna studenterna i kommande uppdrag som lärare att skapa *relationer* mellan sig själv och mellan eleverna. Med detta fokus var klassrumsmiljöer en prioritet.

Värdegrundsfostran var en andra lärarutbildningsverksamhet, där professionskunnandet riktade sig mot studenternas värderingar och förhållningssätt till det som är formulerat i skolans värdegrund. Utifrån denna inriktning är värdegrunden det som ytterst utgör skolans uppdrag. Det uppdraget ses som skilt från själva kunskapsuppdraget eller som ett förhållningssätt att ha med sig i sin blivande undervisning. *Analytiskt förhållningssätt* var en tredje inriktning, där professionskunnandet syftade till att studenterna skulle lära sig ett analytiskt förhållningssätt i relation till olika teorier, skolverksamheten som sådan samt olika styrdokument. Jedemark (2007) menar att ett analytiskt förhållningssätt skulle utveckla studenternas förmåga att förstå olika fenomen ur olika perspektiv. Det vill säga att en fråga inte har ett givet svar utan snarare väcker fler frågor och ska ses ur olika sammanhang. *Ämnesdidaktisk medvetenhet för identitetsskapande* var den fjärde inriktningen för att forma ett professionskunnande där relationen mellan elevers lärande och undervisningsinnehåll är i fokus. Det handlar inte om ämnets innehåll i sig självt utan här ses elevens meningsskapande som central. Genom att utgå från elevers erfarenhet och livsvärld kan undervisningen formas så att eleverna kan utveckla förmågor och färdigheter samt tillägna sig nödvändiga kunskaper.

Jedemark visar därmed i sin studie att de olika professionella motiv som lärarutbildare har med sig bidrar till att studenter formar olika kunnande i professionen från sina utbildningar beroende på vilket universitet man studerar vid. För att ge studenterna möjlighet till kunnande på flera områden inom professionen bör dessa fyra inriktningar ingå på en och samma utbildning menar Jedemark (2007). Denna studie har några år på nacken varför det är intressant att se om det fortfarande finns tendens till fokus inom professionskunnandet på den lärarutbildning vi riktar oss mot i vår studie.

3.3 Lärares professionella identitet

Under denna rubrik kommer vi knyta an till det dubbla uppdraget som vi introducerade i bakgrunden. Fokus kommer att vara på professionell identitet i relation till yrket lärare i fritidshem, utifrån vad studier visar.

Beijard m fl (2004) i Andersson (2013) beskriver begreppet som följande;

“Professional identity is not something teachers have, but something they use in order to make sense of themselves as teachers” (Andersson, 2013, s.48).

Profession är ett begrepp vi tidigare belyst i bakgrunds kapitlet och det betyder att en yrkesgrupp kollektivt går sammans för att stärka yrkets status och få bättre samhällsposition. Vidare ska en profession grunda sig i vetenskaplig kunskap. En professionell person är en medlem i ett yrke som klassas som profession. Identitet kan definieras som något som konstrueras och rekonstrueras i interaktion med andra individer samt förutsättningar och miljöer under en längre tid. Vi identifierar oss genom andra individer och genom att konstruera gränser (Ackesjö et. al; 2019). Professionella identiteter konstrueras på liknande sätt främst i relation till olikheter, genom att beskriva vad man inte är, kan man identifiera vad man faktiskt är (ibid). Heggen i Ackesjö el. al (2019) menar att det handlar således om personlig identitet i relation till yrkesidentitet när vi talar om *professionell identitet* (*Professional identity*). Andersson (2013) belyser att viktiga faktorer för att utveckla en professionell identitet är att det finns en pågående ständig process där en person tillsammans med omgivningens värden och normer samspelar med varandra. Den professionella identiteten är komplex och består även av *subidentiteter* som på olika sätt harmonierar med den professionella identiteten. Här kan påverkan av *självet* (*föreställningar om vem man anser sig vara*) och omgivningen med dess aktörer kopplas in och bidra till att det blir en krock om dessa inte samspelar, varpå det blir svårt att verka som lärare och identifiera sig med professionen. Därför är den egna professionella utvecklingen en viktig faktor för den professionella identiteten där självet i relation till identitet har en avgörande roll (Andersson, 2013). Identitetskonstruktioner sker i en process som startar redan under lärarutbildningen, då studenterna identifiera sig med de värden och kunskaper som den kommande yrkesrollen och professionen verkar stå för (Ackesjö et.al; 2019). Detta stämmer med Andersson (2013) resonemang kring hur utvecklingen av en professionell identitet sker i en process över tid. Faktorer som inverkar på identitetskonstruktioner är bland annat akademiskt teoretiskt utbildning och verksamhetsförlagd utbildning där självreflektion är nödvändig. Det är därmed viktigt med en förståelse och uppfattning om vem man är i olika situationer eller vem man önskar vara.

Att verka under professionen lärare i fritidshem kan därför vara komplicerat i relation till professionell identitet. Detta visar Ackesjö, Nordänger & Lindqvist (2019) första studie av studenter på lärarprogrammet med inriktning mot fritidshem. Anderssons (2013) styrker argument kring hur lärare i fritidshem, hon benämner dessa som fritidspedagoger, kan uppleva att de själva ingår i två olika professioner, varför det kan bli frågan om en kluven, osäker professionell identitet. Andersson (2013) talar om att detta dubbla uppdrag på ett sätt går emot "själven" hos fritidspedagoger/lärare i fritidshem, vilket även syns i Ackesjö et al. (2019) studie där studenter redan innan examen uppger att de eventuellt inte vill undervisa i ett praktiskt/estetiskt ämne trots utbildning i detta ämne. Upplevelsen verkar vara att det blir en balansakt mellan dessa professioner som inte är hållbart att upprätthålla, där därför många studenter väljer att prioritera fritidshemmet framför skolans uppdrag. Den ena professionen-fritidshemmet, står för socialt orienterad verksamhet medan den andra- skolan, har fokus på det kunskapseffektiva verksamheten. Dessa två professioner upplevs vara motsägelsefulla varför Ackesjö et al. (2019) problematiserar yrkestiteln *lärare i fritidshem*. Frågan de ställer sig är om det är en oförenlig kombination att både vara fritidspedagog och lärare eller håller yrket på att utveckla en hybrid profession. Den andra studien av Ackesjö et al. (2019), där de följer upp de informanter som var med i den första studien och som nu är yrkesverksamma syns det även här att en del av lärarna upplever en kluven professionell identitet, Ackesjö benämner det som följande;

"[...]assume a type of dual and split professional identity, a self-concept containing both leisure-time pedagogue and schoolteacher, or that they

struggle to identify themselves as a new kind of hybrid profession – a leisure-time teacher” (Ackesjö et. al., 2019, s.896).

Författarna menar att det kan ta tid för en profession att utveckla en hybrid mellan två professioner, där även rektorer behöver följa med i utvecklingen. Detta kan leda till att lärare i fritidshem upplever en kluven professionell identitet. Studien visar också på att lärare i fritidshem tycker att det är viktigt att strida för fritidshemmets status. Yrkestiteln som lärare i fritidshem kan å ena sidan bidra till att styrka vikten av fritidshemmets uppdrag samt statusen för yrkesprofessionen då utbildningen kan ses som likvärdig i förhållande till andra kategorier av grundlärare, samtidigt som det kan bidra till en krock mellan professionerna. Det finns två sidor av myntet när det gäller denna fråga.

Som vi belyste tidigare i kapitlet, lyfter Jedemark (2007) hur professionskunnande formas på olika sätt inom olika inriktningar på lärarutbildningarna i Sverige. Om vi ser till hur professionell identitet beskrivits ovan, bör därför även denna bli påverkad av vilken inriktning på verksamhet lärarutbildningen har. Därför blir en väsentlig fråga i vår studie, hur studenterna ser på sin kommande profession och professionella identitet samt hur de upplever att utbildningen gett dem förutsättningar inför detta.

3.4 Varför är forskning av lärares självförmåga i relation till professionell identitet viktig?

Både Andersson (2013) och Ackesjö et. al (2019) belyser i sina studier vikten av utveckling av självet och personlig identitet när det kommer till professionell identitet. För att utveckla denna är självreflektion nödvändig. Det gäller att kunna se saker ur ett professionellt perspektiv, det vill säga motgångar bör ses utifrån vilken kontext eller i vilket sammanhang dessa sker i och inte att jag själv är misslyckad (Bandura, 1977). Motgång i sig kan användas konstruktivt genom reflektion och det finns alltid sätt att förändra sammanhanget genom att påverka och utveckla det positivt. Detta resulterar i att få egna erfarenheter (*mastery experience*) som är positiva och som i sin tur påverkar en persons self-efficacy. Genom att ha en stark tilltro till självförmåga i en specifik uppgift som lärare, så kallad hög *lärarefficacy* kan exempelvis didaktiska överväganden bidra till att du lyckas istället för misslyckas i uppgiften (Tschannen-Moran et.al, 2006). Lärare med hög självförmåga är mer öppna för att prova nya metoder och är mindre dömande när elever gör misstag. De är även mer öppna för att anpassa undervisningen efter elevgruppen. Samtidigt brinner de för sitt lärarskap enligt Tschannen-Moran et.al (2006). Det bör därför finnas ett samband mellan self-efficacy eller *lärarefficacy* och den professionella identitet som lärare utvecklar. Vår studie kan därmed bidra att ge en bild av hur dessa två faktorer kan påverka varandra utifrån ett perspektiv från blivande lärare i fritidshem.

4. Teoretiskt perspektiv

I detta kapitel kommer vi belysa det teoretiska perspektiv som kommer att användas vid analys av vår studie. När vi ser till den forskning vi funnit i relation till vårt syfte med studien återkommer vi till begreppen *self-efficacy* samt *teacher efficacy*.

4.1. Albert Banduras Self-efficacy teori

Self-efficacy begreppet ingår i Albert Banduras sociala inlärningsteori. Rötterna finns i behaviorismen men förklarar psykologiska företeelser genom resultatet av den omgivande miljön, det sociala samspelet samt kognitionen. Bandura är en kanadensisk- amerikansk psykolog och professor vid Stanford University och nämns som företrädare för den sociala inlärningsteorin (NE, u:å).

Self- efficacy som begrepp har vi valt att översätta till svenska; *tilltro till självförmåga* (Natur och Kultur, 2020) vilket vi kommer använda som begrepp framöver i denna studie. Detta syftar till den tilltro en individ har på sig själv i relation till en specifik uppgift (Bandura, 1977). Enligt författaren handlar det om att kunna utnyttja sina resurser till fullo beroende på om man tror sig klara en uppgift eller inte. En person med hög tilltro till självförmåga har större chans att utnyttja sina resurser på bästa sätt än en person med låg tilltro till självförmåga. Bandura (1977) förklarar det som att en persons uppfattningar påverkar inte bara hur personen antar en uppgift utan även ansträngningen inför kommande uppgift, det vill säga hur ihärdig personen är när hen möter på motstånd. En person med hög tilltro till sin självförmåga anstränger sig inför uppgiften som ska genomföras, på flera olika fronter och har därför större chans att lyckas. Tilltro till självförmåga (eng. self-efficacy) handlar alltså om *tron* på sina förmågor inte den faktiska förmågan (Tschannen- Moran et. al., 2006), därför ska inte begreppet förväxlas med andra begrepp som självförtroende eller självkänsla. Inom Banduras (1977) teori ingår fyra faktorer som påverkar en persons tilltro till självförmåga; *Mastery experience* (egna erfarenheter), *vicarious experience* (observerande erfarenheter), *verbal persuasion* (verbalt stöd och support från andra), *physiological state* (fysiska faktorer) vilka vi belyser nedan.

4.1.1 Egna erfarenheter

Mastery experience syftar till en individs tidigare egna upplevda erfarenheter och hur dessa påverkar hur hög eller låg tilltro till självförmåga individen har. Enligt Bandura (1977) har tidigare upplevda erfarenheter stor påverkan på en individs tilltro till självförmåga. Framgång eller lyckanden höjer tilltron medan misslyckanden sänker den. Bandura menar dock att en individ med redan hög tilltro till självförmåga kan se ett misslyckande på ett konstruktivt sätt, det vill säga reflektera över situationen och hitta orsaker till varför det blev ett misslyckande. Därmed behöver inte ett misslyckande leda till att en individs tilltro sänks om det redan finns en stark tilltro till självförmåga i den specifika uppgiften eller utmaningen. Likväl kan en individ med låg tilltro till sin självförmåga höja den genom att upprepade gånger lyckas med en uppgift eller en utmaning.

4.1.2 Observerande erfarenheter

Bandura (1977) menar att det inte bara är egen upplevda erfarenheter som är avgörande för en individs tilltro till självförmåga. Att se andra genomföra en utmanande uppgift eller en aktivitet, observerande erfarenhet, utan negativa konsekvenser kan stärka den egna tilltron att lyckas om man anstränger sig tillräckligt. Att exempelvis se en mentor eller handledare lyckas utföra en uppgift kan därför stärka en blivande lärares tilltro till självförmåga. *“They persuade themselves that if others can do it, they should be able to achieve at least some improvement in performance”* (Bandura, 1977, s. 145). Om däremot en individ saknar tidigare egna erfarenheter kan tilltron till självförmåga som endast grundar sig på observerande erfarenhet vara mer känslig för förändring. Den som agerar som mentor blir därmed en slags förebild som genom att visa effektiva sätt att utföra en uppgift eller visa på hur ansträngning vid motgångar faktiskt kan resultera i framgång. Detta kan även kan höja tilltron till självförmåga hos en individ eller student som sen tidigare känner en låg tilltro till sin egen självförmåga (Bandura, 1977).

4.1.3 Verbalt stöd och support från andra

Ytterligare en faktor som spelar in på en individs tilltro till självförmåga är verbalt stöd och support från andra. Detta syftar till att bli påverkad av vad någon annan individ säger, att bli övertalad att man ska lyckas att genomföra någon specifik uppgift. Även denna faktor är känslig för förändring och det gäller att övertalningen känns realistisk. Om en individ blir övertalad att lyckas med en uppgift men sedan drabbas av motgång kan tilltron till självförmåga påverkas väsentligt och även förtroendet för den som övertalade.

4.1.4 Fysiska faktorer

En fjärde faktor som påverkar en persons tilltro till självförmåga är den fysiska faktorn. Kroppen kan reagera på olika sätt när vi ställs inför en utmaning och exempelvis kan vi börja svettas eller hjärtat pumpas snabbare. Om man förknippar dessa symtom med misslyckande kan symtomen i sig orsaka ett tvivel till sin egen tilltro inför en specifik uppgift (Bandura, 1977).

4.2 Lärares självförmåga

Sammanfattningsvis kommer att vi använda Bandura (1977) som teoretiska utgångspunkter för hur vi kan förstå lärare och lärarstudenters tilltro till självförmåga när det gäller att vara redo inför sitt dubbla yrkesuppdrag samt i relation till professionell identitet. Begreppen egna erfarenheter, observerande erfarenheter, verbalt stöd och support från andra samt fysiska faktorer kommer vi använda som analytiska verktyg för vårt empiriska material. Hur vi gick tillväga för att samla in detta presenteras i nästa kapitel.

5. Metod och genomförande

5.1. Val av metod

När det handlar om att försöka *förstå* olika fenomen kring hur människor, känner, tänker, handlar och *upplever* världen, talar vi om en så kallad tolkningslära, som inom vetenskapen benämns hermeneutik, studiet av meningsfulla sociala fenomen (Thurén, 2019). Det handlar om att söka en subjektiv sanning, det vill säga hur en individ upplever sin livsvärld. Dessa upplevelser skiljer sig markant från individ till individ. För att få fram hur individer upplever ett fenomen och förstå den sociala verkligheten hos sociala aktörer används *kvalitativa metoder*, detta kan exempelvis innebära att samla in data genom intervju eller observation. Då syftet med vår studie är att undersöka hur blivande lärare i fritidshem *uttrycker sina upplevelser och erfarenheter* av sin utbildning, är valet kvalitativ metod något som kan hjälpa oss att få fram specifika upplevelser (Thurén, 2019). Vi är medvetna om att valet av kvalitativ metod inte är generaliserbart på samma sätt som om vi skulle valt kvantitativ metod, där forskaren är neutral observatör och resultatet ska vara mätbart. En eller flera premisser testas och prövas genom hypoteser, sedan dras en generell slutsats (Eriksson, 2018). Dock är syftet med vår studie att få reda på hur studenter upplever sin utbildning samt sin kommande yrkesroll varför en kvalitativ metod känns mest relevant för studien.

Hartman (2004) menar att vi aldrig fullt ut kan förstå en annan individs erfarenheter och tankar, vi gör en *tolkning* utifrån vår egen *förförståelse*. Thurén (2019) belyser att det är av vikt att vara medveten om sin egen förförståelse som forskare och att klargöra denna. Alla har en viss förförståelse, det vill säga erfarenheter och tankar som påverkar hur vi uppfattar vår verklighet. Det handlar om hur samhället påverkar oss genom bland annat trosuppfattningar, kulturella faktorer och samhällsklass. Vi vill därför belysa vår egen förförståelse som vi hade när vi började denna studie. Vi är båda yrkesverksamma och har flera års yrkeserfarenhet som självklart påverkar våra tankar och resonemang om ämnet ifråga. Flera perspektiv av vår förförståelse nämns i inledningen där vi bland annat lyfter våra egna funderingar och tankar kring om vi genom vår utbildning har den kompetens som behövs för att genomföra det dubbla uppdraget. Vår primära förförståelse är att studenter med yrkeserfarenhet bör ha en hög tilltro till självförmåga när det gäller uppdraget på fritidshemmet, på grund av att de besitter många erfarenheter. Dock kan detta även innebära att man ställer desto högre krav på sig själv. Man vet hur saker borde göras med målbeskrivningar, dokumentering och så vidare men bristande förutsättningar gör att flera av dessa viktiga arbetsuppgifter hamnar på låg prioritet, vilket kan skapa en stress och osäkerhet i sin yrkesroll.

5.1.2 Fokusgrupp intervju samt enskild intervju

Undersökningen är av kvalitativ metod då upplevelser från studenter som går sista året på utbildningen kommer att vara i fokus genom fokusgrupp intervju samt enskilda intervjuer (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015). Vårt syfte med studien är att synliggöra hur blivande lärare i fritidshem uttrycker sig, tänker och talar om sitt kommande uppdrag men också om hur väl de känner sig förberedda efter utbildningen. Fokusgruppmetoden är en vetenskaplig kvalitativ metod och är ett möte mellan människor där ett ämne och olika aspekter av ämnet diskuteras på ett fokuserat sätt. Det som kommer fram i en sådan diskussion är kunskap som baseras på gemensamma erfarenheter och den kollektiva känslan. Genom metoden får förståelsen ta plats och utvecklas till en kollektiv bredare förståelse. Genom vårt val av metod

med intervju i fokusgrupp har vi också möjlighet att få kunskap om varför våra deltagare i studien tänker och talar så som de gör, vilket inte hade varit möjligt i exempelvis en enkätundersökning (Dahlin-Ivanoff, 2015). Utifrån det som kommer fram efter analys kan vidare slutsatser dras och bearbetas av oss utifrån vårt syfte med studien.

Fokusgruppmetoden bygger på att ämnet som ska diskuteras är bekant och intressant för målgruppen. De har en gemensam erfarenhet kring det som ska diskuteras. Syftet är att se på gruppdeltagarna som experter inom ämnet och att det är gruppen som är källan till den information som kommer fram. Fördelar med fokusgruppmetoden är att deltagarna interagerar med varandra och tillsammans bygger upp en ny gemensam kunskap inom ett ämne. Genom att få ta del av varandras perspektiv, åsikter och kunskap genereras ny kunskap. Som moderator och forskare får jag ta del av fler perspektiv där frågor diskuteras. Motsatta åsikter i en grupp ska ses som en värdefull del i det som framkommer (Dahlin-Ivanoff, 2015).

Det finns dock nackdelar och risker med fokusgrupper. I en homogen grupp där deltagarna redan känner varandra väl finns olika "roller". Det finns en risk att inte alla kommer till tals i en sådan grupp vilket kan resultera i att alla åsikter inte kommer fram enligt Dahlin-Ivanoff (2015). Eriksson (2018) belyser att uppmärksamhet måste riktas mot särskilt kritiska punkter när det gäller intervjuer och han redogör för tre av dessa. Den andra kritiska punkten benämner Eriksson (2018) som *halo-effekten* och den syftar till att jag som intervjuare påverkas av annat än det som var syftet med intervjun. Det kan handla om att jag påverkas av klädsel, titlar, utseende eller andra attribut. Då handlar det om undermedveten påverkan vilket inom psykologin benämns som *prajming*. Då den ena av oss som också ledde diskussionen var närvarande över telefon och inte på plats, är detta inte en faktor som blir avgörande i vårt fall, vilket vi anser vara positivt. Det blir ett annat fokus i samtalet när det sker över telefon, man lyssnar på ett annat sätt upptäckte vi. Centraltendensen är den tredje och sista punkten och den handlar om att deltagare i ett fokussamtal inte alltid vågar uttrycka sig i syfte att exempelvis undvika konflikter (Eriksson, 2018). Att leda ett fokusgruppsamtal handlar främst om att främja samspelet mellan deltagarna i gruppen så att deltagarna pratar med varandra. Eriksson (2018) menar att jag som ledare även måste ställa provocerande frågor men att grunden är en tolerant och tillåtande miljö för att deltagarna ska känna sig trygga med att dela med sig av sina tankar och åsikter.

Våra diskussionsfrågor och intervjufrågor formulerar vi utifrån en koppling mellan platsannonser och kursmål i relation till den kommande professionen. Våra bärande begrepp utifrån vårt syfte med studien är *yrkesprofession*, *professionell identitet*, *yrkestitel lärare i relation till fritidspedagog*, *det dubbla uppdraget* samt *verktyg i utbildningen*. Dessa begrepp har vi som bas i våra frågor, både i fokusgruppen och vid våra enskilda intervjuer. Intervjuerna är halvstrukturerade i sin karaktär vilket innebär att det är öppna frågor men de styr in informanten på ett visst ämne under intervjun.

5.2 Beskrivning av urval och tillvägagångssätt

Vi valde att från början fokusera på studenter som går sista året på utbildningen Grundlärarprogrammet med inriktning mot fritidshem för att kunna få inblick i studenternas upplevelser när det börjar närma sig tid att ge sig ut i fritidsverksamheterna på allvar. Då vi själva går samma utbildning men med yrkeserfarenhet samt som yrkesverksamma är det intressant att fokusera på urvalsgruppen blivande lärare i fritidshem utan yrkeserfarenhet, då vi själva inte alltid känner att vi har förmågan att lösa det dubbla uppdraget utifrån ovan

formulerade frågor trots yrkeserfarenhet. Med hjälp av vår handledare fick vi tillgång till att lägga ut ett anslag på anslagstavlan riktat till studenterna i termin fem och sex på grundläroutbildningen mot fritidshem (utan yrkeserfarenhet). I anslaget presenterade vi vår studie och vi sökte deltagare. Under de omständigheter som gäller i pågående pandemi förstod vi att det kunde vara svårt att komma i kontakt med studenterna men vi var ändå förhoppningsfulla inför detta. Dock fick vi inga svar i tid, vilket självklart skapade en stor stress hos oss, vi fick därför snabbt bestämma oss för att utöka vår urvalsgrupp och istället rikta oss mot de studenter som går den yrkesverksamma utbildningen till lärare mot fritidshem. Vi använde oss av ett så kallat bekvämlighetsurval. Enligt Bryman (2018) kan denna form av urval användas då kravet på representativitet inte anses som en avgörande faktor utan målet är att genom intervjuer göra en djupgående analys. Därför ingick några av de kurskamrater som läser samma termin som oss, det vill säga termin sju i detta urval plus en student som läser i termin fem på samma utbildning. Denna student rekommenderade sedan sina kurskamrater genom den gemensamma facebookgruppen att ställa upp på vår studie, varav en student svarade i tid och ställde upp på intervju. Här blev det även fråga om ett så kallat snöbollsurval då en informant rekommenderar andra att delta i studien enligt (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015). Av de informanter som ingick i fokusgruppen var alla studerande på sista terminen (termin sju). Av de som intervjuades enskilt var två stycken studenter vid termin fem medan en av informanterna studerade vid termin sju, den sista terminen i utbildningen. Då det endast var några veckor kvar till arbetet skulle lämnas in för granskning fick vi genomföra alla intervjuer under tre dagar under vecka 44. Vad vi märkte med ändrad undersökningsgrupp var att det var ett ämne som berörde och som skapade stort engagemang hos studenterna och en hel del nya frågor väcktes både hos oss och hos studenterna själva. Vi märkte även att det blev en intressant vinkling av studien att diskutera yrkesprofessionen när man redan är yrkesverksam och utbildar sig till något som egentligen representerar två professioner. Därför kunde den undersökningsgruppen tillföra nya spännande tankegångar hos oss författare.

5.3 Empiriskt material

Vi genomförde en fokusgrupp-diskussion som pågick under fyrtiofem minuter med fyra personer närvarande. Även tre enskilda intervjuer genomfördes, dessa varade runt 30 minuter vardera. Vad det gäller representativiteten i vår kvalitativa studie med intervjuer med två olika ansatser, fokusgrupp och enskild intervju, kan vi uppleva att vi känner igen svaren och att informanterna skapar ett mönster med sina svar som responderar mot vårt syfte i vår studie. Eriksson-Zetterquist & Ahrne (2015) benämner det som att man har uppnått en mättnad och att ytterligare intervjuer inte kommer att tillföra mer kunskap.

5.4 Analys och tolkning

5.4.1 Bearbetning intervjumaterial

De enskilda intervjuerna samt fokusgruppdiskussionens samtal spelades in och därefter transkriberade vi det empiriska materialet utifrån våra ljudfiler. Vi valde att ta bort pauser och utfyllnadsord såsom ohh, ähh, hmm och så vidare då detta inte är relevant för vårt resultat.

5.4.2 Analysansats-Tematisk analys

Vi använder oss av en tematisk analys, där vi kategoriserar det transkriberade materialet i olika teman. Dahlin-Ivanoff (2015) menar att studiens syfte är det som ska styra processen och att det underlättar analysen. Inom den kvalitativa forskningen är tematisk analys en modell som är vanligt förekommande (Braun & Clarke, 2006). Genom att använda tematisk analys är det möjligt att få syn på teman och mönster. Braun & Clarke (2006) redogör för metoden i sex steg där det sjätte steget är att skriva rapporten. I det här sista steget tar vi stöd i vår teoretiska ansats när vi analyserar vårt material. Första steget är att ta sig an datamaterialet, vilket i vårt fall handlade om de inspelade materialet från våra intervjuer som vi transkriberade. Steg två att ta fram inledande koder på ett systematiskt sätt vilket vi gjorde genom att vi båda läste det transkriberade materialet. Vi utgår från vårt syfte med studien och tillhörande frågeställningar och börjar med att kategorisera utifrån huvudteman för att få syn på mönster, i vårt insamlade material som vi bearbetar och analyserar vilket är steg tre enligt Braun & Clarke (2006). Vi fann tre huvudteman; *Utbildningen, förutsättningar, yrkesidentitet i relation till status*. Under varje huvudtema fann vi vissa återkommande mönster i det transkriberade materialet, detta material kodmarkerades, med olika färger vilket är det fjärde steget i analysprocessen. Det färgkodade materialet sorterades sedan också i underteman vilka vi redogör för i vårt resultat. I steg fem definierar vi och sätter rubriker för att namnge olika teman som vi ser som återkommande.

I resultatet har vi kursiverat citaten från studenterna för att tydliggöra vad som sägs av studenterna. Namnen är fingerade och har istället ersatts av person (P) 1-7, där de som ingår i fokusgruppen representerar person 1-4. Person 5-7 är de studenter som bidragit till vår studie genom att ställa upp på enskilda intervjuer.

5.5 Studiens tillförlitlighet och äkthet

Bryman (2018) menar att *validitet* och *reliabilitet* kan relateras till en studies *tillförlitlighet* och *äkthet*. Validitet och reliabilitet är de begrepp som är vanligast förekommande i denna kontext, dock kan dessa ses som något problematiska när det är frågan om kvalitativa undersökningar menar Bryman (2018). Bryman talar om begreppet *tillförlitlighet* vilket kan relateras till validitet i kvalitativa studier, enkelt redovisat handlar det om att mäta det som avses mätas. Tillförlitlighet begreppet kan jämföras med *intern* och *extern validitet*. Där Bryman (2018) istället för *intern validitet* menar att *trovärdighet* kan användas som begrepp i bemärkelsen att det ska finnas likhet mellan resultat och teori. Resultatet vi fått fram stämmer i stor grad med den teori vi använt oss av i analysen. Här kommer dock vår förförståelse in som en faktor som påverkar, vi tolkar materialet på ett visst sätt i och med att vi både är kurskamrater med flera av informanterna men även den faktorn att vi är yrkesverksamma har påverkan på vår förförståelse och därmed även analys. Därför har vi analyserat materialet på var sitt håll och sedan jämfört våra tolkningar, vilket bidragit till ett kritiskt resonemang kring tolkningarna som därmed kan stärka trovärdigheten i resultatet. Istället för *extern validitet* använder författaren *överförbarhet* som begrepp när det handlar om i vilken grad resultatet i en kvalitativ studie är *generaliserbart*. Det handlar om huruvida forskningen kan överföras på annan befolkning eller i andra sammanhang och miljöer. Då vår studie är på kandidatnivå och därmed relativt liten är det svårt att säga huruvida vårt resultat skulle kunna överföras till andra yrkesverksamma lärarstudenter med inriktning mot fritidshem. I en kvalitativ studie är dock fokus på att få ett djup snarare än bredd varför det inte är lika relevant att studien ska kunna genomföras igen med samma resultat (Bryman, 2018).

När det gäller reliabilitet använder författaren begreppet *äkthet* för att belysa studiens *pålitlighet*. Det vill säga hur man som forskare gått till väga när man samlat in empirisk material, om detta skett på ett pålitligt och begripligt sätt. Vi anser att äktheten i vår studie är relativt hög eftersom de diskussionsämnen och diskussionsfrågor som är basen i vår intervjuguide och som varit utgångspunkt i samtliga intervjuer generera frågor utifrån vårt syfte med studien samt belyser begrepp och resonemang från de platsannonser vi läst och gjort en sammanfattning av. Frågorna är av öppen karaktär, vilket motverkar styrda svar från informanterna. Vi har också givit en tydlig redogörelse för hur forskningsprocessen har gått till vilket kan bidra till att stärka reliabiliteten enligt Bryman (2018).

5.6 Etiska överväganden

Enligt Vetenskapsrådet (2017) finns det i huvudsak fyra krav som man som forskare ska utgå ifrån. Vi har i vår forskning beaktat dessa krav i vår process och det handlar om fyra forskningsetiska principer. *Informationskravet* belyser hur deltagare i en studie ska informeras om sin roll samt betydelse i studien. Deltagarna i vår studie fick en kortfattad skriftlig information om studiens syfte samt att det är frivilligt att delta. Tydlig information angående att datan endast kommer användas för att besvara vår aktuella forskarfråga gavs också skriftligt. De informanter som valde att delta fick förutom ovanstående ytterligare information muntligt om hur studien kommer att gå till och att de har rätt att avbryta deltagandet när de vill. De fick också information om att det material vi samlat in endast kommer att användas i denna undersökning. *Samtyckeskravet* syftar till att deltagarna har rätt att själva bestämma om de vill delta eller ej, vilket informeras skriftligt till alla redan i början av studien vilket framgår av bilaga ett och två. Dock fick vi inte några respondenter via universitetets anslagstavla för termin fem men vi gav samma information muntligt till de som valde att ställa upp på att låta sig intervjuas. Vi har även beaktat *Konfidentialitetskravet*. Deltagarnas identiteter skyddas och avidentifieras genom att namn är fingerade eller som i vårt fall i analyskapitel ersatts med siffror. Andra specifika kännetecken har så långt som möjligt tagits bort och det empiriska materialet förvaras så att inga obehöriga kan ta del av uppgifterna. Den sista delen handlar om *Nyttjandekravet*. De insamlade uppgifterna om enskilda personer i undersökningen används endast i forskningssyfte. (Vetenskapsrådet, 2017).

6. Resultat och analys

Vårt övergripande syfte med vår studie är att undersöka hur blivande lärare i fritidshem beskriver sin tilltro till självförmåga inför sitt kommande yrkesliv.

I följande kapitel kommer vi presentera det empiriska material vi samlat in genom intervjuerna med lärarstudenterna. I analysen har materialet kategoriserats i tre huvudteman; *Utbildningen*, *Förutsättningar* och *Yrkesidentitet i relation till status*. Under varje huvudtema har ett antal sekundära teman identifierats. I analysen har vi använt oss av Albert Banduras (1977) teori angående tilltro till självförmåga (eng. *self-efficacy*). Inom denna teori ingår begrepp som; Egna erfarenheter (eng. *mastery experience*), observerande erfarenheter (eng. *vicarious experience*), verbalt stöd och support från andra (eng. *verbal persuasion*) och fysiologiska faktorer (eng. *physiological state*).

6.1 Utbildningen

Vi öppnade alla intervjuer med att studenterna fick berätta om vad utbildningen hade bidragit med inför det kommande yrkesuppdraget, vilka verktyg studenterna upplevde att de fått med sig genom utbildningen och om studenterna kände sig redo inför sitt yrkesliv. Exemplet nedan visar hur student P6 upplevde detta;

“Det är en väldigt bra fråga [...] det är faktiskt så att inte förrän du ställer frågan om jag är redo som jag ställer den frågan till mig själv. Är jag redo? [...]det vet jag faktiskt inte om jag är, för både och liksom...men, ja det återstår att se. Jag har ändå tänkt...ja jag har erfarenhet och nu är vi snart klara och jag är redo men sen har jag tänkt mer och mer [...]är jag redo?”

Utdraget visar på en viss känsla av osäkerhet och i detta sammanhang resonerar studenten kring att vara redo i att undervisa i sitt praktiskt/estetisk ämne. Tillsammans med vår inledande fråga blev därför temat *utbildningen* ett givet huvudtema. Under temat utbildning blev olika utgångspunkter synliga, dessa fick således bilda så kallade sekundära teman. Vi såg följande; *yrkesspråk*, *teori kontra praktik*, *praktiskt/estetiskt ämne* samt *yrkeserfarenhet*. Sammanfattningsvis ser vi i analysen av temat utbildningen att studenterna har fått med sig teori främst i form av olika begrepp som genererar ett yrkesspråk vilket verka stärka studenterna i tilltron till självförmåga i sin kommande yrkesroll. Det finns dock en uppfattning om att det saknas praktiska moment i utbildningen, främst när det gäller det praktiskt-estetiska ämnet. Inför uppdraget på fritidshemmet verkar det finnas en hög tilltro till sig själv, medan praktiskt- estetiskt ämne delar studenterna och de flesta är inte lika säkra i sin självförmåga i denna kontext. Att besitta egen erfarenhet för att kritiskt kunna reflektera kring innehållet i utbildningen samt att lära av varandras yrkeserfarenheter var en stor tillgång i utbildningen. Flera av studenterna är dock kritiska till att utbildningen i stort inte stämmer med hur verkligheten ser ut.

6.1.1 Yrkesspråk

Under analysen framkommer olika faktorer och verktyg under utbildningen som bidrog till att stärka studenterna i deras tilltro till självförmåga inför den kommande yrkesrollen. Frekvent förekommande i vårt empiriska material var att studenterna benämner olika begrepp inom

teorin som ett viktigt verktyg av det utbildningen bidragit med för att bli stärkta sin yrkesroll där yrkesspråk var en faktor som belystes av studenterna som därför blev ett sekundärt tema. Detta exempel visar på det när student P6 belyser det i följande utdrag;

“[...]gett mig kunskap att bli bättre i min roll och så som lärare i fritidshem och jag har vuxit många cm[...]

Ytterligare ett exempel angående begrepp som verktyg illustreras av student P5 i följande utdrag;

“ yrkesspråket som sådant egentligen har en stor betydelse, man märker att man blir mer säker i sin yrkesroll, man blir lyssnad på på annat sätt[...] tas mer på allvar [...]”

I första utdraget illustreras att studenten upplever att hen har höjt sin status med hjälp av det teoretiska innehållet i utbildningen men även att tilltron till självförmåga verkar ha höjts. *Yrkesspråket* ses i det andra utdraget som ett väsentligt verktyg som stärker statusen i yrkesrollen och som utbildningen bidragit med. Genom att ha ett gemensamt yrkesspråk inom yrkeskulturen kan professionen stärkas och yrkets status kan därmed höjas i samhället men även inom den verksamhet man är aktiv inom menar Florin (2010). Författaren ser yrkesspråket som en av strategierna för att skapa respekt. Även Ackesjö et al. (2019) resonerar kring frågan i sin studie och att “tala skolans språk” kan ses som en strategi för att stärka yrkesidentiteten samt stärka och höja fritidshemmets verksamhet. Utdraget ovan visar att vår informant upplever en tydlig skillnad på det bemötande hen får av omgivningen genom att använda sig av ett professionellt yrkesspråk, vilket utbildningen bidragit med enligt studenten i fråga. Teoriens betydelse i relation till verklighet återkommer vi till under temat nedan.

6.1.2 Teori kontra praktik

Det var tydligt att studenterna hade åsikter om hur verkligheten ser ut jämfört med vad utbildningen ger sken av. *Teori kontra praktik* blev därför ett sekundärt tema under huvudtemat *utbildning*. De flesta av studenterna upplever att de fått med sig en bra grund med teori och begrepp som kan stärka dem i deras yrkesroll men samtidigt är flera av studenterna skeptiska till innehållet i många kurser. Student P3 uttrycker det som följande;

“Tbland har det känts så akademiskt att man inte fattar hur man ska använda det[...] man har lärt sig mkt som du sa förut, det är mkt begrepp och man har fått teorier[...] men alltså vi lär oss att paddla[...]vi kommer aldrig paddla med 40 sexåringar[...]” (P3)

Exemplet ovan illustrerar hur teorier behöver förankras till verkligheten för att vara betydelsefulla för studenterna. Tidigare studier visar att studenter till viss del saknar verktyg och upplever en obalans när det gäller att koppla samman kunskap inom teori med det praktiska utövandet (Eriksson, 2009, Larsen Damsgaard & Heggen, 2010). I exemplet ovan hänvisar studenten i slutet av utdraget till ett praktiskt moment som var en obligatorisk del i en genomgången kurs. Här får studenten ett verktyg som är “hands on” enligt Crosswell & Beutel (2012) men i det här fallet kopplas inte det praktiska momentet i utbildningen ihop med de förutsättningar som råder på fritidshemmet. Ytterligare ett exempel på detta illustreras i nästa utdrag;

“[...]det känns ju inte riktigt som om utbildningen och jobbet liras riktigt[...] det är ju lite grann två olika saker[...]alltså man har säkert lärt sig jättemycket på utbildningen som man inte tänker på[...]men man har ju inte fått någon metodik[...]fått några konkreta; det här kan man göra på lektionen[...]”(P1)

Utdraget ovan visar en upplevelse av att lärande som sker på universitetet inte verkar ha en förankring i den verksamhet som bedrivs på fritidshemmen. Även andra studenter uttryckte att de saknar konkreta verktyg för att få praktisk vägledning ute i verksamheten. Crosswell & Beutel (2012) benämner detta som “hands on”- verktyg, vilket var en faktor som saknades i utbildningen av de lärarstudenter som ingick i deras studie. Mer metodik och exempel på lektionsplanering är ett exempel på “hands on”- verktyg som efterfrågas av studenterna i vår studie. De konkreta verktyg som studenterna får verkar komma ifrån handledare på den verksamhetsförlagda utbildningen, detta återkommer vi till under nästa tema. Om vi ser till det Jedemark (2007) belyser angående olika fokus på lärarutbildningarna i landet skulle Göteborgs Universitets grundlärarutbildning kunna ha, utifrån vår tolkning, ett likvärdigt fokus som grundar sig i ett kunskapskunnande som formas utifrån en *ämnesdidaktisk medvetenhet för identitetsskapande* eller *analytiskt förhållningssätt*. Detta innebär att “hands on”- verktyg inte är något som delas ut under utbildningen på grund av att universitetet vill förmedla att det inte finns några självklara sätt att lära ut och undervisa. Enligt en ämnesdidaktisk medvetenhet behöver man utgå ifrån elevens meningsskapande, genom att se till elevens livsvärld och tidigare erfarenheter för att kunna anpassa undervisningen på rätt sätt. Medan ett analytiskt förhållningssätt på liknande sätt vill förmedla att det inte finns några självklara svar, utan ett svar genererar snarare i fler frågor och ändras beroende av kontext, ett fenomen bör därför ses utifrån olika perspektiv. En kombination av dessa två inriktningar verkar kunna stämma med vad lärarutbildningen på Göteborgs Universitet vill förmedla. Frågan är om mer utmärkande “hands on”- verktyg hade påverkat studenternas tilltro till självförmåga eller om detta behöver grundas på en djupare nivå. En av studenterna ifrågasätter om utbildare på universitetet är medvetna om uppdragets komplexa bredd som väntar efter examen. Studenten menar på att utbildare på universitetet inte är medvetna och insatta i exempelvis hur krav på kvalifikationer i platsannonser är formulerade;

“jag tror inte lärarna har koll på vad det står i annonserna, att dom är alls medvetna om att vi kommer ut o söker jobb som är någon slags slasktratt ... jag tror att dom tror att vi kommer ut och blir fina lärare i fritidshem som kan ta för oss o prioritera.. och stå på sig...” (P1. fokusgrupp)

Ovanstående utdrag illustrerar en uppgivenhet hos studenten, över vad som har blivit av yrket, när man ser till det som står i annonserna. Följdfrågor som ställdes i och med denna diskussion var om det finns något som utbildningen kan bidra med för att tydliggöra uppdraget eller ligger detta på varje enskild student när man väl är ute i verksamheten, att stå på sig och ta detta samtal med rektor. Vi återkommer till detta under temat yrkesidentitet.

6.1.3 Verksamhetsförlagd utbildning

Den verksamhetsförlagda utbildningen [VFU] är en återkommande faktor i samtalen med studenterna när det gäller att samla på sig positiva erfarenheter för att bli mer säkra i sin yrkesroll. Frekvent förekommande i materialet var att studenterna efterlyser mer tid ute i olika verksamheter, samtidigt som de menar att det är problematiskt att få till när alla är yrkesverksamma. Flera av studenterna uttrycker att VFU är viktigt för att få förberedelse inför sitt yrkesuppdrag främst när det gäller det praktiskt-estetiska ämnena. När det gäller

fritidshemmets uppdrag upplever de flesta att de har en ganska stor tilltro till sin självförmåga redan innan VFU, men att det kan ge ytterligare erfarenheter och inspiration inför uppdraget. Student P1 uttrycker sig såhär när det diskuteras kring VFU som bildlärare;

“[...]det ger en ju också förutsättningar för att man ska komma ut och jobba sen, har man haft en bra VFU blir man såklart mkt mer förberedd[...]" (P1)

Utdraget visar vikten av att få förberedelse och rätt förutsättningar inför en uppgift, där observerande erfarenheter är en faktor som verkar vara av stor betydelse tillsammans med egna erfarenheter. Detta är likaså något som Bandura (1977) poängterar som två av de viktigaste faktorerna för att stärka sin tilltro till självförmåga.

En avgörande faktor för studenterna under VFU:n verkar vara en engagerad och kunnig handledare så kallad lokal lärarutbildare (LLU) för att utvecklas i sin yrkesroll och få med sig bra erfarenheter. Här följer två exempel på utdrag som illustrerar detta;

“superviktigt med handledare tycker jag” (P2)

Utdraget ovan visar vikten av att få möjlighet att ha en handledare. Detta kan relateras till tidigare studie av Eriksson(2009), där författaren belyser handledarens viktiga roll i den verksamhetsförlagda utbildningen när det gäller att få stöd med koppling av teoretisk kunskap och praktisk erfarenhet för studenter. Bandura (1977) påvisar vikten av observerande erfarenheter för att höja en persons tilltro till självförmåga och här blir det tydligt vilken viktig roll praktik och handledare på praktiken har. Även Medina(2013) resonerar kring förhållandet mellan teori och praktik i sin studie och i studien framkommer det tydligt att mentorens på studenternas praktikplats har en betydande roll i hur de senare i sitt yrkesliv utvecklar sin tilltro till självförmåga. Det var genom *observerande erfarenheter* (eng. *vicarious experience*) som studenterna i studien av Medina (2013) upplevde att de utvecklades som mest. Även studenterna i vår studier belyser denna faktor;

“ Man har ju inte haft någon förebild som man kan se; aha så här kombinerar dom sitt ämne med fritidshem[...]" (P2).

Utdraget visar på hur viktigt studenten upplever att det är att ha en förebild i dessa sammanhang som kan visa att det fungerar att kombinera ett praktiskt/estetiskt ämne med uppdraget på fritidshemmet. Detta knyter vi an till det Bandura (1977) menar med observerande erfarenheter att se någon annan exempelvis en handledare lyckas med en specifik uppgift kan påverka studentens självförmåga. Om handledaren kan lyckas kan likaså studenten känna att hen kan lyckas. Handledaren fungerar som en inspiration för studenten i fråga (Bandura, 1977). Om studenten ovan hade haft en tydlig förebild hade kanske tilltron till självförmågan hade stärkts hos studenten om att lyckas kombinera både ämne och fritidshem.

6.1.4 Praktiskt/estetiskt ämne/ ämneslärare

Något som återkom i diskussionen samt i intervjuerna var hur utbildningen hanterade det praktisk-estetiska ämnena som numera ingår i utbildningen som studenterna går. Flera av studenterna hade åsikter om innehållet. En av studenterna uttrycker att utbildningen i ämnet hade kunnat haft ett annat fokus;

“[...] å sen vet jag inte om jag tycker utbildningen i praktiskt/estetiskt har varit så bra som jag förväntade mig...det skulle vart mkt mer workshops. Det

didaktiska får man ändå med sig i de andra kurserna men mer workshops, näe tänker att om man ska ha det uppdraget får man nog titta på den utbildningen. Det är lite tråkigt[...]" (P5)

Vad som syns i utdraget ovan är att fler praktiska moment efterfrågas och mindre didaktisk teori. Detta skulle kunna knytas an till det Putman (2012) talar om när det gäller status av praktisk kunskap i relation till teori inom universitetsutbildningar, där den praktiska kunskapen ofta underprioriteras, vilket är ett problem enligt Putman (2012). Jedemark (2007) jämförde i sin studie vilket kunskapskunnande olika universitet förmedlade och det blir tydligt här att även om det är ett praktiskt-estetiskt ämne så har Göteborgs universitet inte i det här fallet i sin undervisning bidragit till att studenten fått möjlighet att utveckla den kompetensen som krävs för ämnet.

En osäker faktor i att undervisa i sitt ämne verkar vara delen som handlar om bedömning vilken ingår i det praktisk-estetiska ämnet. Student P6 uttrycker det så här;

"[...]bedömning håller vi på med och det behöver jag nog mycket mycket mer kunskap om ...mitt ämne som jag har upp till sexan. Det är ju annan bedömning också...det är formativ bedömning och summativ så [...]"

Exemplet illustrerar en osäkerhet när det gäller den kunskap som studenten fått angående bedömning. Kanske är detta något som känns långt bort från de arbetsuppgifter som ingår i yrkesrollen på fritidshemmet, där bedömningen inriktas främst mot verksamheten snarare än individen. Det är tydligt att studenten saknar egna erfarenheter i denna uppgift och det påverkar tilltron till självförmåga i en negativ riktning om vi ser till Banduras (1977) teori kring vikten av egna erfarenheter. Flera studenter uttrycker att de fortfarande känner sig osäkra i sitt ämne, student P7 uttrycker som följande;

"Jag känner vi är färdiga men jag känner vi ska ha simundervisning och så men jag känner att jag inte är säker att undervisa till elever och så det är en del jag behöver få ut mer av".

Utdraget illustrerar en osäkerhet i att undervisa i det ämne studenten fått utbildning i. För att få en djupare förståelse för sitt ämne, efterfrågas mer praktik av flera av studenterna i vårt empiriska material. Om vi ser till Banduras (1977) teori kring erfarenheternas betydelse för att påverka tilltron till självförmåga så är det väl synligt att avsaknad av egna erfarenheter är bidragande till att tilltron till självförmåga är lägre hos studenterna när det gäller deras praktiskt-estetiska ämnen. Några av studenterna uttrycker att de inte kommer att undervisa i sitt ämne mer än på fritidshemmet. De flesta menar dock att de fått en ny förståelse för vad ämnet innebär. Något som benämns som avgörande för hur man kommer använda sitt ämne är vilka förutsättningar man får inför uppdraget, detta kommer vi återkomma till under temat förutsättningar samt temat yrkesidentitet längre fram.

6.1.5 Yrkeserfarenhet

Yrkeserfarenhet var en faktor som återkom i samtalen med studenterna;

"[...]kan hela tiden relatera och även vara kritisk till det vi lär oss... man har erfarenheten med sig.. vad ska jag säga.. man reflekterar på ett annat sätt.. får både forskning och utbildning [...]" (P5)

Ovanstående utdrag belyser vikten av erfarenhet för att kunna ha ett kritiskt förhållningssätt. Yrkeserfarenheten verkar vara en avgörande faktor för att tillägna sig kunskap genom reflektion enligt exempel ovan. Bandura talar om *mastery experience* (*egna erfarenheter*) som en av de viktigaste faktorerna för en individs self-efficacy. Tschannen- Moran et al. (2006) visar i sin studie att denna faktor även är viktig för en lärares tilltro till självförmåga. Erfarenheterna som studenten besitter stärker därmed tilltron till självförmåga, vilket gör att hen vågar ställa sig kritisk till det utbildningen lär ut och att reflektera kring detta på ett annat sätt. En annan student reflekterar kring hur det är för de studenter som inte har yrkeserfarenhet. Följande utdrag illustrerar studentens tankar kring gemensamma seminarier med de studenter som går utbildningen på heltid;

”[...]och då tänker jag oj, oj undrar hur det ska bli för dom när dom är färdiga, alltså man tänker och undrar vilken chock det blir. Det känner jag ändå, att det är som två skilda världar liksom[...]”(P 7).

Utdraget visar exempel på upplevelser kring hur utbildningen ger sken av något som inte stämmer med verkligheten. Teori och praktik är något som tidigare studier belyser som en faktor som gör studenter osäkra på sin kommande yrkesroll vilket Crosswell & Beutel (2012) lyfter fram som en viktig punkt i sin studie. En tredje faktor som studenterna belyser är vikten av att alla varit yrkesverksamma i utbildningen, P5 uttrycker det i följande utdrag;

“[...]i och med att alla varit yrkesverksamma har det blivit många givande diskussioner... verkligen lärt sig av varandra, med varandra[...]”

Ovanstående exempel illustrerar hur samtal och diskussioner mellan studenterna resulterat i ett lärande som enligt studenterna nästintill har samma tyngd som utbildningen i sig. Detta skulle vi kunna relatera till det Andersson (2013) talar om angående identitetssökande, man identifierar sig genom andra, många gånger med olikheter, det man inte står för eller anses sig vara. Detta är en förutsättning för att den professionella identiteten ska utvecklas. Samtal med andra i liknande yrkesroll kan därmed bidra till att den professionella identiteten stärks. Detta kan också relateras till Banduras (1977) teorier om den utveckling av tilltro till självförmåga som sker hos en individ genom att ta del av andras erfarenheter.

6.2 Yrkesidentitet i relation till status

Som vi varit inne på under tidigare teman är yrkesidentiteten en faktor som är ständigt återkommande under intervjuerna med studenterna. Under följande huvudtema kommer vi belysa *yrkestiteln* som en del i sökandet av yrkesidentitet. Även vad det innebär att ha en *komplicerad dubbel yrkesroll* samt även belysa *rektorers och ledningens påverkan* i detta sammanhang. Vi ser en gemensam uppfattning av vikten att använda yrkestiteln lärare i fritidshem istället för fritidspedagog. Dock verkar yrkesrollen se annorlunda ut för flera av studenterna främst under skoldagen. Vissa av studenterna menar att det är viktigt att ta en ståndpunkt för vad som faktiskt inte ingår i deras yrkesprofession medan andra menar att de arbetar för barnens bästa, vilket ibland sker på bekostnad av fritidshemmet. En otydlig yrkesroll verkar därför vara något som påverkar studenternas tilltro till självförmåga där rektorers och ledningens påverkan verkar vara en stark bidragande faktor.

6.2.1 Yrkestitel

Gemensamt för studenterna i vår studie är att de på ett eller annat sätt uttrycker att det är viktigt att använda yrkestiteln *lärare i fritidshem* istället för fritidspedagog. Nedan följer ett exempel på detta;

“[...]jag blir en lärare, jag är en lärare jag är inte nån fritidspedagog.
Det är en helt annan befattning...den befattningen finns inte, fritidspedagog,
det är inte den utbildningen jag har läst. Jag har en lärarexamen[...]” (P6)

Utdraget visar att exempel på hur studenterna identifierar sig som lärare snarare än fritidspedagog, att denna titel inte längre finns. Ackesjö et al. (2019) belyser hur yrkestiteln *lärare i fritidshem* verkar bidra till att yrket håller på att utveckla en *hybrid profession*. De problematiserar dock och belyser att det kan vara en komplicerad och svår kombination att tillhöra både en profession som fritidspedagog men även profession som lärare. I studien visar författarna att flera av de yrkesverksamma lärarna upplever en viss kliven professionell identitet (Ackesjö et al., 2019). Det verkar vara viktigt för samtliga studenter att strida för fritidshemmet. Därför menar studenterna att en titel som lärare i fritidshem kan höja statusen för fritidshemmet. De verkar därför inte se någon problematik i att kalla sig just lärare, vilket i viss bemärkelse går emot det som Ackesjö et al. (2019) belyser i sin studie, där själva titeln verkar skapa en kliven profession. Nedan illustreras ytterligare ett exempel på detta;

“...jag tänker nog att man är mer lärare...att det är bra att det heter så nu för tiden. Det är på nåt sätt skillnad på hur folk ser på en...ute i samhället... det ger ju status inför andra och på nåt sätt blir det så för mig själv... Att få presentera sig som lärare i fritidshem lyfter våran profession att få säga det. Det är ju undervisning vi sysslar med även på fritidshemmet” (P7)

Ovanstående utdrag visar att det handlar om status i relation till titeln lärare samt att det är utbildning som bedrivs på fritidshemmet och då är det självklart att yrkestiteln ska vara lärare. Ackesjö et al. (2019) menar att konstruktionen av en professionell identitet skapas i relation till olikheter. En del i detta är att genom att beskriva vad man inte är, så kan man identifiera sig vad man faktiskt är. Andersson (2013) menar att *självet*, det vill säga föreställningar om vem man anser sig vara, har påverkan på den professionella identiteten och därmed vilken yrkesroll man antar. Det märks att ovanstående studenter har en tydlig bild av hur de föreställer sig själv både på personligt och professionellt plan. Även en annan student visar detta professionella ställningstagande;

“...jag är stolt faktiskt...att jag gått dom här tre och ett halvt åren...men sen får man också slåss för att få ta plats o göra ett bra jobb...det gör också att du måste ta en massa strider på vägen...om man vill ha den statusen som det egentligen ska vara.. en utbildning i ryggen gör att du kan plocka upp den statusen på ett annat sätt, du kan argumentera du kan diskutera, reflektera, å med rätt språk göra det...” (P5).

Utdraget ovan visar vikten av att hävda sin status i sin professionella roll men även att det krävs en viss strid för att få status som lärare i fritidshem. En hög tilltro till självförmåga kan enligt Bandura (1977) bidra till att man inte låter motgångar påverka negativt utan kan reflektera över dessa och bli motiverad att fortsätta sin kamp. Tschannen- Moran et al. (2006) menar att en lärare med hög tilltro till självförmåga brinner mer för sitt yrke och står på sig i sin yrkesroll, det verkar därför som om studenten i fråga har rätt hög tilltro till självförmåga om vi ser till de nämnda författarnas samt Banduras teorier. Vad vi dock ser är att rollen som ämneslärare skapar en klivenhet hos våra informanter. Detta belyser vi under nästa undertema.

6.2.2 Komplicerad dubbel yrkesroll

Som vi nämnde under föregående rubrik var yrkestiteln som lärare i fritidshem något som kändes självklart för studenterna, dock var det dubbla uppdraget både i bemärkelsen att arbeta som ämneslärare men även vilken roll man tog under skoltid, något som delade informanterna i sina åsikter. P7 uttrycker det så här:

”...Sen kanske det i och för sig är sån jag är...jag går gärna in och stöttar upp i klass om det är så att om en elev har nåt behov av stöd...Det är nåt jag brinner för så det tycker jag ändå är något som vi kan stärka upp med med vår pedagogiska kunskap istället för att ta in tjugoåringar som är inne och vikarierar förstår du”(P7)

Studenten förklarar att hen har många års erfarenhet inom yrket. Tidigare egna erfarenheter, det Bandura (1977) kallar för *mastery experience*, kanske har påverkat studenten i fråga när det gäller att vara trygg i rollen som resurslärare eller personligt stöd till enskild elev. Detta stämmer överens med hur hen identifierar sig själv på ett personlig plan som någon som “brinner” för detta. Detta kan återigen relateras till det som Andersson (2013) benämner som självet, som anses vara en viktig del av att utveckla en professionell identitet. Studenten hänvisar även till sin pedagogiska kunskap hen besitter inom området, för att styrka den professionella identiteten. Man kan därför tro att studenten har en ganska hög tilltro till sin självförmåga inför denna uppgift. En annan student hävdar istället motsatsen;

“Det är ett svårt uppdrag. Men jag tycker inte att man ska vara resurs eller extralärare för det är inte det man utbildat sig till, där måste man börja tänka lite tänker jag (P5)

Den här studenten menar istället att man får tänka till vilka roller man åtar sig, för att professionen ska få status behöver man även kunna sätta ned foten i vissa lägen, vilket i sig bör innebära att du behöver vara säker i din professionella identitet om vi relaterar till det Andersson (2013) och Ackesjö et. al (2019) menar med begreppet. Det bör således även krävas en hög tilltro till självförmåga som lärare där du kan argumentera för din yrkesroll om vi ser till vad Tschannen- Moran & Woolfolk Hoy (2006) menar med lärarens tilltro till självförmåga (eng. *teacher efficacy*).

Ett annat utdrag belyser hur flexibel studenten upplever han hen måste vara i sin yrkesroll;

“ Man får vara lite grann som en skiftnyckel känner jag[...]man får anpassa sig, men nästan hela yrkesrollen är sån tycker jag...man ska vara lite som en swiss army-knife, kunna göra lite av allt möjligt, allt från att vara resurs, skotta igen lektioner när någon är sjuk, rastvakta, tar olika positioner hela tiden[...]”(P4).

Exemplet ovan visar att den hybrida yrkesrollen är svår att hantera och vår informant uttrycker en osäkerhet om sin roll och den professionella identiteten. Flera av studenterna belyser att lärare i fritidshem (flera använder titeln fritidspedagog i detta sammanhang) ska och är desto mer flexibla i sin yrkesroll än vad klasslärarna är och detta bidrar till att det är naturligt att flytta på en fritidspedagog snarare än att flytta på en klasslärare. Dock kan detta leda till att fritidshemmet får låg prioritet. Flera av studenterna menar även att de känner ett ansvar för barnens bästa i dessa sammanhang. En student belyser detta :

“ innan när jag hade en tvåa och en trea så kunde det bli då och då att man fick hoppa in i olika klasser på huset då, alltså det blir bäst för barnen då, alltså jag gillar ju att hjälpa till så men sen så blir ju fritidshemsverksamheten lidande. Det är ju inte så att någon tvingar mig eller så det är inte så men[...]” (P6)

Studenten upplevs något splittrad i frågan och avslutar med att säga:

“Det blir ofta dubbelt upp för en själv för att man väljer att vara lite schysst och ställa upp”(P6).

Vi ser ett mönster i studenternas resonemang kring dessa frågor, de tycker att de gör en sak på grund av exempelvis barnens bästa samtidigt som de upplever att fritidsverksamheten blir lidande på grund av detta, vilket resulterar i att barnen/eleverna på fritidshemmet blir de som prioriteras lägre. Detta verkar i sin tur skapa en osäkerhet i yrkesrollen för flera av studenterna. Detta stämmer överens med det som Andersson (2013) problematiserar när det gäller fritidshemmets uppdrag att komplettera skolan och hur detta påverkar fritidspedagogernas yrkesidentitet. Detta stämmer även väl överens med det vi såg i de platsannonser vi granskade i början av vår studie, där det dubbla uppdraget lyfts fram starkt av arbetsgivare. Som lärare i fritidshem ska du vara beredd att gå in i klass vid ordinarie lärares frånvaro, vara resurs om behovet finns, beredd på att undervisa i ett ämne med mera. När detta kommer upp som diskussionsämne väcker det en del starka känslor hos vissa av studenterna;

“[...]om vi nu pratar om status o så, så är det ju verkligen att sänka våran status...du har din högscoleutb här bla bla bla...sen så ska du få göra lite det som behövs. Du får väl koka kaffe lite med då om det är det som behövs...du får hoppa in där vi behöver dig[...]” (P1)

Exemplet ovan illustrerar tankar kring att utbildningen bör ge högre status men arbetsgivare där rektorer och ledning ingår verkar inte följa med i utvecklingen. Det är ett allt i allo-uppdrag som ligger ute i annonserna, där en lärare i fritidshem likväl kan få i uppgift att koka kaffe. En annan student upplevde att de arbetsgivare som skrivit dessa annonser hade tagit sig en frihet de inte borde och att detta således var något som hade med rektorns inställning till fritidshemmet att göra. Mer angående detta längre ner under temat rektorns/ledningens påverkan.

När det gäller att undervisa i ett praktiskt/estetiskt ämnet man har utbildning för så är studenterna något splittrade;

“[...] jag tror ju att de som går in o kör ämne kommer hamna där i skolans värld. Så jag ser en fara i det[...]men så ser jag också varför man har gjort så här med praktiskt/estetisk ämne, lagt det på fritidspedagoger, är det för att man ska tjäna pengar[...]eller vad finns det för orsaker det att man lagt dom här på fritidshemmet” (P5)

Utdraget ovan illustrerar ett resonemang kring varför dessa ämnen lagts över på lärare i fritidshem och hur detta kan göra att ämneslärare omedvetet bortprioriterar fritidshemmet. Ackesjö et al. (2019) lyfter frågan i sin studie och att denna dubbla hybrida roll är svår att upprätthålla och det är tydligt att vår student ser ett problem i den. Några av studenterna har inte bara det ämne som ingår i deras utbildning, utan har även valt att undervisa i annat ämne. En av studenterna berättar om hur hen själv fick välja vilka ämnen som hen ville undervisa i. Två andra studenter berättar att de undervisar i ämnet slöjd, vilket de inte har utbildningen i men har inte planer att undervisa i bildämnet som de får utbildning i. Just de

här studenterna verkar ha hög tilltro till sin självförmåga, vad det gäller att undervisa i ett ämne där de faktiskt saknar utbildning. Om vi ser till Tschannen-Moran & Woolfolk Hoys (2006) resonemang angående lärares tilltro till självförmåga kan vi anta att utbildningen i stort har gett studenterna didaktiska kunskaper och till viss del ämneskunskaper och detta ihop med erfarenhet inom yrket bidrar till att de tagit på sig den uppgiften.

6.2.3 Rektorer och ledningens påverkan

Det är tydligt att ledning och rektors syn på och agerande har stor betydelse för hur det dubbla uppdraget och yrkesrollen ska hanteras. Banduras (1977) teori om en individs tilltro till självförmåga och hur den utvecklas pekar på att en viktig faktor är *verbal persuasion*, (*verbalt stöd och support från andra*), skulle vi kunna relatera till att rektorns agerande har stor betydelse.

“jaa jag tänker att rektorns syn på fritidshemmet speglar hur verksamheten utvecklas och blir...”(P3)

Den här studenten menar att rektorns ledning är en bärande punkt i fritidshemmet och att det speglar hur den verksamheten utvecklas och blir. Nästa utdrag visar ytterligare exempel på detta;

“[...]ledningen måste tycka att fritids är viktigt[...] dom måste vara med på banan. För man kan inte strida för fritids om inte ledningen är med man kommer ingenstans då liksom[...]” (P.5).

Ett begrepp som kommer upp i våra intervjuer när det handlar om rektors påverkan är status. Studenterna syftar till att fritidshemmets verksamhet och att deras profession inte känns lika viktig som det som sker under den ordinarie skoldagen. Detta stämmer med det som Andersson (2013) skriver om rektorns betydelse för yrkesrollen där hon hävdar att det hos rektorer finns en osäkerhet om fritidspedagogers funktion i skolarbetet. Även Ackesjö et al. (2019) problematiserar området som ett centralt tema i sin studie. Den hybrida yrkesidentiteten blir i det här fallet än mer synlig där ju faktiskt våra informanter har en fot i ordinarie skolverksamhet och en fot i fritidshemmets verksamhet där den förstnämnda ofta har högre status. Även om ledningen har stor påverkan så menar en av studenterna att en del av ansvaret för höjd status också ligger inom professionens ansvar;

“ jag tror att det är vi själva med som får jobba för att höja vår status[...] jobba hårdare för det. Jag tror det[...]” (P3).

Studenten i fråga har hög tilltro till sin självförmåga enligt Bandura(1977) vilket grundar sig på egenupplevd erfarenhet och det är tydligt att hen och även de andra studenterna vet vilka statuskillnader det finns både inom de olika kategorier av lärare men även inom de olika verksamheterna på skolan där de är aktiva. Ett annat begrepp som också kommer fram som handlar om yrkesrollen utifrån en ledningsfråga är huruvida lärare i fritidshem får de rätta förutsättningarna vilket vi återkommer till under nästa tema.

6.3 Förutsättningar

Lång erfarenhet och utbildning är en del, som ryms inom begreppet förutsättningar. Det handlar om att en person besitter de kvalifikationer och lämpliga egenskaper som krävs för en

uppgift, personen har de rätta förutsättningarna och det skapar en tilltro till självförmåga vilket kan relateras till det Bandura (1977) benämner som egna erfarenheter. Flera av studenterna i vår studie tar upp frågan om förutsättningar för sitt utövande av sin yrkesroll. Det som studenterna tar upp och problematiserar handlar om en annan del under begreppet förutsättningar. Vilket syftar till de villkor de har eller under vilka premisser de arbetar under med det dubbla uppdraget. Följande utdrag exemplifierar detta;

“Men det här med dubbla uppdraget jag vet inte.. det är väl därför fritidshemmen ser ut som dom gör.. man lägger allt fokus i skolan o sen är man trött när man kommer till fritids sen ska man börja prestera där. Det är svårt alltså...” (P5).

Utdraget illustrerar komplexiteten i det dubbla uppdraget, när fokuset enligt studenten är främst under skoldagen. Detta belyser det vi tidigare i vår analys diskuterat angående den hybrida yrkesrollen där ordinarie skolundervisning har högre status, vilket påverkar under vilka förutsättningar lärare i fritidshem arbetar (Ackesjö et al., 2019; Andersson, 2013). Resonemanget kring frågan förstärks när en annan av studenterna uttrycker som följer;

“ [...]men oftast då försvinner planeringstid då om vi går in i klass på förmiddagen när det är sjukfrånvaro hos lärare är det så[...]”(P 7)

Dessa båda utdrag belyser upplevelser av att rollen på fritidshemmet förminsкас medan den ordinarie skoldagen prioriterats. Ackesjö et al. (2019) resonerar kring detta som en komplicerad balansakt lärare i fritidshem har där de ska verka inom olika verksamheter under skoldagen. En annan viktig del i att få de rätta förutsättningarna som studenterna reflekterar kring handlar om deras möjlighet till att få den planeringstid de har behov av både utifrån sitt ämne de undervisar i och för verksamheten på fritidshemmet. Utdraget illustrerar även att ledning och rektor inte prioriterar planeringstiden inför uppdraget i fritidshemmet som vi belyste i föregående tema angående rektorns påverkan. Flera andra studenter har liknande uppfattningar. Rätt förutsättningar behövs för att kunna bidra med en bra verksamhet på eftermiddagarna. Även när det gäller att kunna ansvara för undervisningen i ett ämne ses detta som en avgörande faktor;

“[...] jag vill ju ha rätt förutsättningar för att bedriva en bra verksamhet för både idrotten och fritidshemmet och det känner jag att kanske inte många får som jobbar med både och... att dom inte får tillräckligt med planeringstid och kunna lägga upp planeringen på det sättet som dom kanske önskar[...]”(P6)

Samma student förklarar hur utbildningen fått studenten att ändra sin inställning till värdet av planeringstid;

“[...]det tar sin tid och man ska hinna dokumentera och man...utvärdera och... det är mer än vad man tror och ens planeringstid är faktiskt guld värt och den bara måste, måste man få ha.”(P 6)

Utdraget illustrerar att då insikten nu finns, i att det ska finnas ett syfte och mål med undervisningen, verkar studenten bytt åsikt angående planeringstiden. Utbildningen verkar fått studenten att reflektera kring sitt arbetsuppdrag, teori kring målbeskrivning och så vidare har lett till att studenten verkar se yrket från ett nytt perspektiv. Andersson (2013) talar om utveckling av yrkesidentitet, där olika faktor spelar in och där utbildningen verkar ha varit en sådan faktor i detta fall. En annan student belyser problemet med planeringstid med fokus på att det ser olika i ut för olika personer och att detta har lagts på individnivå istället för att komma uppifrån, P2;

“[...]om man har ett ämne hur mkt planering ska det vara till det? Att det ska ingå visst antal minuter... det ska inte hänga på att man ska vara snäll o lägga planering någon annan gång typ. Det ska vara bestämt innan[...].”

Ytterligare en student är tydlig i sitt resonemang kring samma ämne;

“Jag tror inte det finns idag på dagens skola...att man får rätt förutsättningar [...] å vad vinner man på det?.. är det så att de praktiskt/estetiska ämnena inte ska räknas högt... finns en fara i det..” (P.5)

Utdraget ovan tar inte bara fram förutsättningar som en faktor utan belyser även det praktiskt/estetiska ämnens status i relation till detta. Utifrån vårt empiriska material verkar tilltron till självförmåga enligt (Bandura, 1977) sjunka om de förutsättningar i form av den så viktiga planeringstid studenterna upplever bortprioriteras.

Sammanfattningsvis ser vi ett mönster när det gäller att känna sig redo inför sitt yrkesuppdrag, där fritidshemmet verkar vara en trygg arena och därför tilltron till sin självförmåga (eng. *self-efficacy*) verkar ses som ganska hög inför just detta uppdrag. När det däremot handlar om uppdraget som ämneslärare verkar tilltron till självförmågan minska något. Vi relaterar det till det Bandura (1977) talar om i sina teorier när det gäller vikten av att samla på sig positiva erfarenheter för att stärka sin tilltro till självförmåga, vilket studenterna i studien haft möjlighet att göra under flera års yrkeserfarenhet inom fritidsverksamheten. Vad som är nytt för dem är det praktisk-estetiska ämne som ingår i deras nya kommande yrkesroll.

7. Diskussion

Vi är båda två yrkesverksamma studenter med erfarenhet inom yrket och i slutet av vår utbildning och har trots detta en viss känsla av bristande tilltro till vår egen förmåga att leva upp till de förväntningar som det dubbla uppdraget innebär. Albert Bandura (1977) benämner detta som en persons *self-efficacy*, vilket på svenska kan översättas till att ha en *tilltro till självförmåga* inför en specifik uppgift.

Vårt övergripande syfte med vår studie var att undersöka hur blivande lärare i fritidshem beskriver sin tilltro till självförmåga inför sitt kommande yrkesliv. I föregående kapitlet presenterar vi resultatet av en tematisk analys av vårt intervjumaterial. I detta avslutande stycke kommer vi att knyta an till de frågor vi ställde i vår inledning och vi kommer här att sammanställa de resultat vi kommit fram till i relation till de begrepp som ryms inom Banduras teori kring självförmåga (eng. *self-efficacy*). Vi utgick ifrån tre frågeställningar : 1) Hur uttrycker lärarstudenter att utbildningen förbereder dem inför det kommande *dubbla arbetsuppdraget*? 2) På vilket sätt beskriver lärarstudenterna sin kommande *yrkesprofession*? Samt 3) vilka kritiska aspekter lyfter lärarstudenterna fram som avgörande för sin kommande *professionella identitet*?

7.1 Resultatdiskussion

I resultatet ser vi att det primära för att studenterna ska ha tilltro till sin självförmåga inför sitt yrkesuppdrag men även för utvecklingen för sin professionella identitet, är att de får rätt *förutsättningar*. Dels rätt förutsättningar genom sin utbildning men också från ledningen och rektorernas sida på den skola de är verksamma. Studenterna efterfrågar mer praktiska moment i utbildningen bland annat genom VFU, främst inom de praktiskt-estetiska ämnena. Att studenterna varit yrkesverksamma verkar också vara en faktor som påverkat studenterna i utvecklingen av tilltro till självförmåga samt professionell identitet. När det gäller fritidsverksamheten verkar tilltron till självförmåga vara hög hos studenterna men desto lägre inom ämnet. När vi ser till Banduras teori kring självförmåga verkar de mest avgörande faktorerna *egna erfarenheter* (eng. *mastery experience*), *observerande erfarenheter* (eng. *vicarious experience*) men även *verbalt stöd och support från andra* (eng. *verbal persuasion*) har stor påverkan när det gäller att stärka sin tilltro till självförmåga inför sitt yrkesliv. Nedan presenteras hur dessa förhöll sig i relation till *det dubbla arbetsuppdraget*, *kommande yrkesprofession* samt *yrkesidentitet & professionell identitet*.

7.1.1 Utbildningens verktyg inför det dubbla arbetsuppdraget

Våra informanter är blivande lärare i fritidshem med behörighet att undervisa i ett eller flera praktiskt/estetiskt ämne. De har dessutom yrkeserfarenhet och är även yrkesverksamma nu. De har egen erfarenhet inom yrket vilket skulle kunna bidra till hög tilltro till självförmåga enligt Bandura(1977). Under både fokusgruppintervju och enskilda intervjuer blir det synligt att studenterna efter snart genomgången utbildning inte känner sig helt redo inför det dubbla uppdrag som väntar.

Studenterna upplever sin egen *yrkeserfarenhet* i kombination med utbildningen som en viktig faktor, både genom insikt och reflektion över vad utbildningen ger sken av kontra hur det faktiskt ser ut i verkligheten. Även utbyte av yrkeserfarenhet från andra yrkesverksamma studenter har varit värdefullt för att stärka sin yrkesidentitet och tilltro till självförmåga. Här blir det tydligt utifrån Banduras (1977) teorier att det som stärker tilltron till självförmåga mest är en kombination av egenupplevda erfarenheter och observerande erfarenheter vilket även Tschannen- Moran et al. (2006) kom fram till i sin studie. Genom utbildningen har studenterna fått ta del av andras erfarenheter. Yrkeserfarenheten har de med sig från verksamheten på fritidshemmet och där verkar studenterna ha en hög tilltro till sin självförmåga. Vad det gäller utbildningen i de praktiskt/estetiska ämnena är tilltron till självförmåga inte lika frekvent hög.

Vi ser att samtliga studenter saknar mer praktiskt erfarenhet främst inom det praktiskt-estetiska ämnet, både genom workshops men även mer VFU. Putman (2012) menar att praktisk kunskap inte prioriteras lika högt som teoretisk kunskap på universiteten. Detta verkar fortfarande vara fallet om vi ser till de upplevelser studenterna i vår studie beskriver. I detta fall kanske utbildningen bortprioriterar det praktiska eftersom det handlar om studenter med yrkeserfarenhet. Dock är fortfarande ämnet en ny arena för de flesta studenterna, varför man kan ställa sig frågande till varför det praktiska inte prioriteras i högre grad, genom längre VFU eller mer workshops, vilket studenterna efterfrågar.

Trots att det är ett praktiskt ämne inom utbildningen upplever studenterna alltså att det är störst fokus på teori och begrepp. Precis som i Crosswell & Beutel (2012) studie verkar studenterna uppleva att de saknar "hands on"-verktyg. Som vi nämnde i resultatet kan vår egen tolkning vara att Göteborgs Universitet inte vill handahålla sådana konkreta verktyg på grund av att det går emot det som Jedemark (2007) talar om som det *kunskapskunnande* man vill förmedla till sina studenter. Det vill säga, att det finns inga självklara svar och undervisningen är beroende av elevens livsvärld och bör anpassas därefter. Frågan är dock om mer utmärkande "hands-on"- verktyg hade påverkat studenternas tilltro till självförmåga eller om detta behöver grundas på en djupare nivå vilket man kan tro om vi ser till hur Bandura (1977) förklarar teorin kring detta.

7.1.2 Kommande yrkesprofession

Vårt resultat visar en enad åsikt från studenternas sida när det gäller att kalla sig för *lärare* i fritidshem istället för fritidspedagog. En student belyser att det handlar om att se till vad lärande är, att på fritidshemmet så lär man ut saker så självklart ska titeln vara lärare. Kanske har utbildningen de senaste två åren lagt mer fokus på att stärka tilltron till självförmåga hos studenterna när det gäller att bemästra titeln lärare i fritidshem då tidigare studier visar att lärarstudenter upplever titeln som lärare i fritidshem som en faktor som problematisk och en upplevd kluven professionell identitet (Ackesjö et al., 2019). Enligt studenterna verkar detta snarare vara en faktor som ger en statushöjare för professionen. Om vi ser till det Florin (2010) menar att en professionaliseringsprocess är, så verkar studenterna vara på god väg i denna process genom att kollektivt gå samman och bemästra titeln lärare i fritidshem för att höja statusen på yrket.

Dock verkar rollen som ämneslärare precis som yrkesrollen under skoltid splittra studenterna i sina åsikter och i sina tankar och där syns ett mönster av lägre tilltro till självförmåga inför att vara redo för sitt kommande yrkesliv. Här saknar studenterna den så viktiga egenupplevda erfarenheter enligt den tidigare forskning vi belyst där både Tschannen Moran et al. (2006)

och Bandura(1977) bekräftar det vi fått syn på. Även Andersson (2013) belyser detta när hon talar om hur uppdraget i skolverksamheten går emot "själen" för många fritidspedagoger. Bedömningen av elever som ingår som ämneslärare verkar vara en sådan faktor som kommer fram som skapar osäkerhet. Ackesjö et al. (2019) talar om hur en *hybrid profession* håller på att utvecklas i och med det dubbla uppdraget som ingår för en lärare i fritidshem idag. Något som vi därför ser som en spännande aspekt att lyfta fram är hur olika studenterna verkar se på sin yrkesroll och profession främst när det gäller uppdraget under skoltid. Detta är något som flera studier belyser som det komplicerade dubbla uppdraget (Andersson, 2013, Ackesjö et al., 2019). I uppdraget som lärare i fritidshem ingår att arbeta i skolverksamheten (Skolverket, 2019). Det är under tiden i den ordinarie skolverksamheten som uppdraget verkar splittra studenterna i sina åsikter kring vad som ingår eller ej i sitt uppdrag. Vissa tycker att resursuppdrag är en självklarhet, andra ser detta som något som absolut inte ingår i yrkesrollen. Faktorer som att arbeta för barnens bästa och att detta innebär att vara flexibel i sin yrkesroll får motsägande argument om att man behöver ställa krav, ta strid och faktiskt tänka till vad som blir lidande om man försöker vara allt för flexibel. De studenter i vår studie som verkar ha en hög tilltro till självförmåga genom sin erfarenhet inom skolverksamheten vågar utifrån den ifrågasätta sin roll som lärare i fritidshem (Bandura, 1977). Även de studenter som upplever att de behöver prioritera och ställa upp för skolverksamheten menar att det är av vikt att strida för fritidshemmet, varpå det upplevs bli en krock mellan uppdragen mellan skolverksamheten och fritidshemmets verksamhet. Som vi ser det utifrån Bandura(1977) och hans teorier om tilltro till självförmåga blir det en kollision med den professionella identiteten som vi redogjort för tidigare. Vad vi kan se utifrån vad studenterna belyser, gäller det nog att ha en stark tilltro till självförmåga för att kunna bemästra dessa dubbla roller med en fot i fritidshemmets sociala, relationella verksamhet och med en fot i skolan styrd av bedömning och betyg.

7.1.3 En gryende professionell identitet?

En gemensam faktor för att stärka studenternas självförmåga i relation till yrkesidentiteten och professionell identitet verkar vara vilka *förutsättningar* studenterna får främst från rektor och ledningens håll i form av *verbalt stöd och support* (Bandura,1977) i detta ingår planeringstid.

I resultatet ser vi att rektorns agerande verkar påverka studenternas professionella identitet och beroende på hur verksamheten på fritidshemmet prioriteras påverkas även kvaliteten på fritidshemmets undervisning. Andersson (2013), Ackesjö et al. (2019) påvisar i sina studier att rektors agerande påverkar vilken status fritidshemmet får i förhållande till den ordinarie skoldagen och därmed påverkas även yrkesidentiteten för lärare i fritidshem. Enligt studenternas upplevelser har den ordinarie skoldagen betydligt högre status och studenterna verkar ta på sig ett ansvar när ordinarie klasslärare är frånvarande. Dock verkar detta leda till att planeringstid försvinner för studenterna. Det stöd studenterna skulle behöva saknas då rektor inte i sin ledande position ger tillräckligt med support och stöd vilket i sin tur påverkar studenternas tilltro till självförmåga (Bandura, 1977). Detta sätter spår i verksamheten på fritidshemmet i en negativ mening vilket även kan bidra till att sänka tilltron till självförmåga hos studenterna i sin yrkesroll på fritidshemmet vilket vi kan relatera till det Tschannen-Moran et al (2006) menar med en lärarens tilltro till självförmåga (eng. teacher efficacy). Skolverket (2014) skriver om vikten av att rektorerna har kunskap om fritidshemmets uppdrag, samt prioriterar planeringstid för personal som ansvarar för fritidshemmet, detta är

även ett område som kvalitetsgranskningen av SOU, 2020:34 har sett att det finns brister inom.

Vårt resultat visar även att studenterna har fått teorier och begrepp som stärker dem i sin professionella identitet. I vår analys såg vi att studenterna upplevde att de blev mer lyssnade på, på ett annat sätt än tidigare genom att besitta dessa begrepp. Begrepp såsom yrkesspråk verkar påverka statusen av yrkesidentiteten som i sin tur verkar höja studenternas tilltro till självförmåga. Just självförmåga och professionell identitet verkar därför vara något som påverkar varandra. För att en stark professionell identitet ska utvecklas behöver självet och den personliga identiteten samverka i symbios där självreflektion av nödvändig (Andersson, 2013). För att kunna se saker från ett professionellt perspektiv behöver man se till vilket kontext motgångar och misslyckande sker i. Flera olika faktorer kan påverka, bland annat didaktiska val som lärare eller att göra fel bedömning av elevernas tidigare erfarenheter eller annat som påverkar läraktiviteter. Det vill säga det handlar inte om att jag själv är misslyckad utan det finns alltid nya vägar att gå och utvecklas positivt bland annat genom egna erfarenheter enligt Bandura (1977). Tschannen- Moran & Woolfolk Hoy (2006) menar att en lärare med hög tilltro till självförmåga således är mindre dömande när elever gör misstag och de är mer öppna för att anpassa undervisningen efter eleverna. Det visar sig också i författarnas studie att lärare med hög tilltro till sin självförmåga även visar på ett stort engagemang i sitt lärarskap. Vår studie kan därför ge en inblick i vad som verkar höja studenternas tilltro till självförmåga och kanske kan detta leda till att stärka den professionella identiteten.

7.2 Metoddiskussion

Då studien är relativt liten kan inga generaliserbara slutsatser dras, som vi nämnt tidigare under metodkapitlet. Då vi hade svårt att finna informanter till vår studie, fick vi till slut utöka vårt urval något genom att inrikta oss mot yrkesverksamma studenter, vilket innebar kurskamrater till oss i termin sju samt studenter i termin fem. Detta innebär även att vi inte fått så många deltagare i studien som vi initialt hade planerat. Dock märkte vi efter de sju intervjuer vi genomförde att vi hade tillräckligt med empiriskt material när vi efter transkribering kodade vårt material och fick syn på tydliga mönster. Detta kan bero på att det var ett ämne som engagerade informanterna och att det handlade om lärarstudenter som hade mycket att diskutera angående ämnet. Vi hade avgränsat våra frågor, vilket gjorde att vi fick svar på det vi ville ha svar på utifrån vårt syfte och vår frågeställning. Vi märkte en viss skillnad på de intervjuer som var med våra egna kurskamrater som ingick i vår fokusgruppdiskussion. Dahlin-Ivanoff (2015) menar att gemensamma och delade erfarenheter samt ett känt och intressant ämne för deltagarna är viktig bas i metoden, vilket märktes genom att samtalet flöt på ett annat sätt än i de enskilda intervjuerna. Vi hade dock redan innan satt en tid för hur lång tid intervjuerna skulle pågå.

Vi är medvetna om att vi kunnat fått fram ett helt annat resultat om vi använt oss av en annan metod för att samla in empirin. Exempelvis hade en enkätundersökning gett oss ett annat sätt att se på självförmågan genom att studenterna hade kunnat skatta sin tilltro till självförmåga i olika uppgifter på en skala. Dock hade vi då inte haft möjlighet att ställa följdfrågor och ta del av ytterligare reflektioner från våra deltagare. Eriksson-Zetterquist (2015) beskriver att intervjuer är det bästa verktyget om man vill få fatt på olika perspektiv och synvinklar kring en specifik fråga. Vi var intresserade av att få en beskrivelse av studenternas självförmåga och därför valde att använda intervjuer som metod för att samla in den data vi behövde i vår studie. Vår egen förförståelse som både yrkesverksamma och studenter har säkerligen

påverkat oss i vår analys. Thuren (2019) poängterar att detta är något som forskare inte kan bortse ifrån och att det kan ha påverkan på hur vi har tolkat och analyserat vårt empiriska material.

7.3 Implikationer för den pedagogiska praktiken

Tidigare studier pekar på att en lärares självförmåga påverkar arbetsrollen i den bemärkelsen att lärare med hög självförmåga anpassar i högre grad undervisningen till eleverna och är mer motiverad och trygg i sin yrkesidentitet (Tschannen-Moran et al., 2006, Putman, 2012). Som vi nämnt tidigare under resultatdiskussionen verkar det således finnas en koppling mellan tilltro till självförmåga och professionell identitet. Att arbeta för att stärka tilltron till självförmåga på universitetet bör därför ha sina fördelar när det gäller att stärka de blivande lärarna i sin kommande profession. Det bör finnas en medvetenhet hos lärarutbildare om att detta är en viktig faktor anser vi. I resultatet kan vi se att studenterna efterfrågar mer kunskap hos rektorer om fritidshemmets uppdrag och om hur lärare i fritidshem ser på samt upplever sin dubbla yrkesroll. Om denna kunskap prioriteras kan det fritidspedagogiska fältet påverkas och därmed kan kvaliteten på fritidshemmets verksamhet höjas vilket belyses ytterligare i den senaste kvalitetsgranskningen av fritidshemmet (SOU 2020:34). Detta bör ske genom att det skapas bättre förutsättningarna för lärare i fritidshem bland annat genom att den för lärarna så viktiga planeringstiden schemaläggs och skyddas, vilket det idag finns stora brister i enligt SOU (2020:34). Vårt resultat har även visat att det är av stor vikt att grundlärarprogrammet för yrkesverksamma borde se de yrkesverksamma studenterna mer som en tillgång och anpassa innehållet på ett sätt så att teori och praktik kan kopplas ihop direkt under utbildningens gång. Detta för att på bästa sätt stötta studenterna att utveckla en tilltro till självförmåga och likaså längre fram utveckla och stärka den professionella identiteten.

7.4 Förslag på fortsatta studier

Det vore intressant med ytterligare forskning kring lärarstudenters tilltro till självförmåga. Framförallt vore det spännande att se hur de blivande lärare mot fritidshem utan yrkeserfarenhet (som var vår tänkta målgrupp från början) upplever sin tilltro till självförmåga och jämföra detta med de yrkesverksamma som ingick i vår studie.

7.5 Slutkommentar

Fritidshemmet som arena måste kämpa för sitt erkännande och det ligger mycket på studenterna själva som blivande lärare i fritidshem och som yrkeskår att göra detta. Studenterna behöver bli säkra i sin professionella identitet för att kunna förtydliga för rektorerna vilka konsekvenserna blir för fritidshemmets verksamhet om denna inte prioriteras. Mer kunskap verkar behövas hos rektorer om den hybrida yrkesrollens komplexitet. Men även universitetet behöver få kännedom om hur det ser ut i verkligheten. Att arbetsgivare ser på professionen och yrkesuppdraget som ett allt i allo- uppdrag, vilket enligt studenterna sänker statusen för yrket. Det råder brist på lärare i fritidshem så nu om någon gång borde man kunna ställa krav från professionens sida. Det finns dock en hög tilltro till att numera ha yrkestiteln lärare istället för fritidspedagog vilket universitetet verkar bidra till. Kanske kan utbildningen även bidra till att professionen stärks framöver, men att detta är en process som tar sin tid. Oavsett så verkar det krävas en rätt hög tilltro till självförmåga för att bemästra det dubbla uppdraget som det innebär att vara lärare i fritidshem

Referenslista

- Ackesjö, H. & Lindqvist, P. & Nordäng U. (2019) "Betwixt and Between": Leisure-time Teachers and the Construction of Professional Identities, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63:6, 884-898
- Ahrne, G, & Svensson, P. (2015). (Red.)*Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber.
- Andersson, B (2013). *Nya fritidspedagoger- i spänningsfältet mellan tradition och nya styrformer*. Diss. Umeå universitet.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101
- Bryman, A. (2018) *Samhällsvetenskapliga metoder*, upplaga 3. Stockholm: Liber AB.
- Crosswell, L. & Beutel, D. (2012). Investigating Pre-service Teachers' Perceptions of their Preparedness to Teach. *The International Journal of Learning*, 18(4).
- Dahlin-Ivanoff, S. (2015). Fokusgruppdiskussioner. I Ahrne, G, & Svensson, P. (Red.)*Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber.
- Eriksson, A. (2009). *Om teori och praktik i lärarutbildning: en etnografisk och diskursanalytisk studie*. (Doctoral thesis, Göteborg Studies In Educational Sciences, 275) Göteborg: Göteborgs universitet. Tillgänglig: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/19352/1/gupea_2077_19352_1.pdf
- Eriksson-Zetterqvist, U. & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I Ahrne, G, & Svensson, P.(Red.)*Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber.
- Eriksson, L. (2018). *Kritiskt tänkande*. Stockholm:Liber
- Florin, C. (2010). *Lärarnas professionalisering.se*
www.laramashistoria.se
- Gustafsson Nyckel, J. (2020). Vägen mot det undervisande fritidshemmet. I Haglund, B. ,Gustafsson Nyckel, J.& Lager, K. (Red.), *Fritidshemmets pedagogik i en ny tid* Malmö: Gleerups Utbildning
- Göteborgs universitet. (2020). *Utbildningsplan. Grundlärarprogrammet med inriktning mot arbete i fritidshem, 180 hp*. Göteborg: Göteborgs universitet, Utbildningsvetenskapliga fakulteten

- Haglund, B. (2020) . Från fritidspedagog till lärare i fritidshem. I Haglund, B., Gustafsson Nyckel, J. & Lager, K. (Red.), *Fritidshemmets pedagogik i en ny tid*. Malmö: Gleerups Utbildning
- Hartman, J. (2004). *Vetenskapligt tänkande: Från kunskapsteori till metodteori*. Studentlitteratur AB.
- Heggen, K., Larsen Damsgaard, H. (2010). *Læreres vurdering av egen utdanning og videre kvalifisering i yrket*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift. 94(1), 28-40.
- Jedemark, M. (2007). *Läroarbetsutbildningens olika undervisningspraktiker. En studie av läroarbetsutbildares olika sätt att praktisera sitt professionella uppdrag*. Department of Education, Lund University.
- Läroarbetsförbundet. (2018). *Mer tid för kvalitet och arbetsglädje*. Stockholm: Läroarbetsförbundet
- Medina, N. T. (2013). *What is the relationship between early childhood teachers training on the development of their teaching self-efficacy*. (Doctoral thesis, Faculty Of The USC Rossier School Of Education, University Of Southern California). Los Angeles, California. University Of Southern California. Tillgänglig:
<http://digitallibrary.usc.edu/cdm/ref/collection/p15799coll3/id/335355>
- Nationalencyklopedin[NE].(u.å.) *Albert Bandura*. Tillgänglig:
<http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/albert-bandura>
- Putman, S. M. (2012). *Investigating Teacher Efficacy: Comparing Preservice and Inservice Teachers with Different Levels of Experience*. *Action in Teacher Education*, 34(1), 26-40. doi: 10.1080/01626620.2012.642285
- Rohlin, M. (Red). (2017). *Teori som praktik i fritidshemmet* Malmö: Gleerups
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- SOU 2020:35. *Stärkt kvalitet och likvärdighet i fritidshem och pedagogisk omsorg*
- Skolverket (2014). *Allmänna råd och kommentarer: Fritidshem*. Stockholm: Fritzes
- Skolverket (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Reviderad 2019. Stockholm: Skolverket
- Skolverket. (2019). *Regler och ansvar*. tillgänglig här:
<https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/lararlegitimation-och-forskollarlegitimation/regler-och-krav-for-lararlegitimation/krav-for-att-fa-legitimation-med-behorighet-i-fritidshemmet>
- Thuren, T. (2019). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Liber AB
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk- Hoy, A. (2006) *The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers*. *Teaching and Teacher Education* 23 (2007) 944–956
- https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-1

Bilagor

Bilaga 1

Hej, student!

Känner du dig redo?

Som blivande lärare i fritidshem ska du ha *förmåga att skapa en verksamhet som är inkluderande* där du får alla elever att delta. Du ska ha *förmågan att erbjuda en allsidig undervisning* med variation av metoder för undervisningen som utmanar eleverna samt *du ska vara beredd på och kunna gå in i klasser om ordinarie lärare inte är på plats eller arbeta som stödperson för elever som är i behov av extra stöd*. Hur redo känner du inför ditt framtida dubbla uppdrag? Det är frågor som vi ställer oss så här sista terminen på vår utbildning grundlärare med inriktning mot fritidshem.

Just nu skriver vi vårt examensarbete där vi vill undersöka hur blivande lärare i fritidshem uttrycker att utbildningen har bidragit till att känna sig redo inför det kommande yrkesuppdraget. Vi söker därför nu studenter som vill delta i en fokusgruppsdiskussion via Zoom. Fokusgruppsdiskussion är en metod där både deltagare och forskare lär av varandra genom ett samtal i grupp. För att stimulera till intressanta samtal har vi förberett ett underlag som består av platsannonser. I dessa platsannonser blir det tydligt vilka kompetenser arbetsgivare eftersöker av dig som blivande lärare. Vad som blev synligt för oss var att arbetsgivare trycker på det dubbla uppdraget.

Låter detta intressant anmäl ert intresse så snart ni kan via e-post. Vill ni läsa mer om studien se bifogad fil. Tack på förhand hälsar två något stressade men förhoppningsfulla studenter mitt i en härjande pandemi.

Med vänliga hälsningar

Evelina och Ann

Ann Wallsten guswalanaq@student.gu.se

Evelina Carlsson gusevelica@student.gu.se

Bilaga 2

Informationsbrev

I dagens fritidshem är barngrupperna stora och lärare i fritidshem har fått breddade arbetsuppgifter såsom att undervisa i ett eller flera skolämnen och ansvara för undervisningen på fritidshemmet. Arbetet kan även innebära att vara assistent åt enskilda elever eller resurs i en klass. En viktig fråga blir därför hur väl utbildningen förbereder blivande lärarna i fritidshem på det dubbla uppdrag som det innebär att vara lärare i fritidshem idag främst i relation till att kunna erbjuda en inkluderande verksamhet för alla.

Därför vill vi med denna studie undersöka hur blivande lärare i fritidshem utan yrkeserfarenhet upplever sin studiegång och hur väl de upplever sig vara förberedda på sitt blivande uppdrag inom yrket.

Syftet med studien är att synliggöra hur blivande lärare i fritidshem beskriver vilken tilltro (Bandura,1977) de har till sin egen förmåga och kompetens inför sitt kommande yrkesliv.

Om du nu läser till grundlärare med inriktning mot fritidshem och är inne på ditt sista år så skulle vi vilja att om du är intresserad av att delta i vår studie kontaktar någon av oss via e-post. Samtycke av olika slag sker genom att du väljer att delta. Det är helt frivilligt att medverka i studien och du kan när som helst avbryta din medverkan. Fokusgruppdiskussioner (ca. 3 deltagare per samtal) kommer att genomföras via zoom och beräknas ta 45–60 minuter.

Materialet från samtalen kommer att hanteras och behandlas konfidentiellt och förvaras så att ingen obehörig kan ta del av det. Inga enskilda personer kommer att kunna identifieras i examensarbetet. Ljudfiler raderas efter avslutad studie. Som deltagare kommer du att få ta del av den färdiga studien.

Vi heter Evelina Carlsson och Ann Wallsten och läser grundlärare med inriktning mot fritidshem för yrkeserfarna på Göteborgs Universitet och vi är nu inne på vår sista termin i vår utbildning. I utbildningen ingår att skriva ett examensarbete, vilket är anledningen till att denna studie kommer att göras. Har du några frågor så hör gärna av dig.

Göteborg 2020-10-12

Studerande:

Evelina Carlsson

gusevelica@student.gu.se

Ann Wallsten guswalanaq@student.gu.se

Handledare:

Universitetslektor

Louise Peterson
louise.peterson@ped.gu.se

Bilaga 3

Underlag för fokusgruppdiskussion samt enskilda intervjuer;

Diskussionsämne 1: **Tilltron till din egen förmåga**

- **Berätta vad utbildningen har gett dig för verktyg inför ditt arbetsuppdrag, känner du dig redo?**

Diskussionsämne 2: Det dubbla uppdraget: **Hur ser du på din kommande yrkesprofession?**

- **Hur vill du att din yrkesroll ska se ut när du är färdig? Vad är viktiga faktorer? Har dessa ändrats i och med din utbildning?**
- **Vad innebär det dubbla uppdraget för dig?**
- **Vad har utbildningen gett dig/bidragit till som förberedelse inför detta?**
- Hur ser det ut där du jobbar? (Vad förväntas av en lärare i fritidshem?)
- Är lärare i fritidshem din kommande yrkestitel eller kallas du fritidspedagog?
- **Vilken profession identifierar du dig mest med? Lärare eller fritidspedagog?**