

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES 224

Björn Haglund

Traditioner i möte

En kvalitativ studie av fritidspedagogers
arbete med samlingar i skolan



ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS

©*Björn Haglund*, 2004
ISBN 91-7346-519-4
ISSN 0436-1121

Distribution: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS
Box 222
SE-405 30 Göteborg, Sweden

ABSTRACT

Title: Traditions in meeting

ISBN: 91-7346-519-4

Language: Swedish with an English summary

Keywords: leisure time pedagogues, circle time, tradition, working practice, theory of structuration, regions, positions

This study describes a part of leisure time pedagogues' work in school, the content of the activities leisure time pedagogues accomplish in circle times. A circle time is one of many vital traditions in pre-school, to which leisure time pedagogues have historically been closely connected. Since the circles are accomplished in school, which has other traditions than the pre-school, the circles are seen as a meeting between the pre-school/leisure-time centre traditions and the school traditions.

The study describes how 13 leisure time pedagogues' experience their work, accomplish circle times and use content within the circles. The description and analysis are based on different data-collection methods including interviews, video-recording of a circle-time, stimulated recall of the video-recorded material, follow-up discussion and video analysis. Giddens (1984) theory of structuration has been a point of departure for the analysis.

The study has resulted in the identification of three different forms of working practice. These working practices are described as social directed practice, school directed practice and integrating practice. Through social directed practice the leisure time pedagogues' use a content that they think differs from the content the children meet in the classrooms. In school directed practice the leisure time pedagogues use a content that they think is accepted within the norms of a school tradition. Through integrating practice the leisure time pedagogues use a content that integrates the different traditions.

These working practices are regionalised and support different social positions of labour. These positions are: social fosterer, school assistant, school follower and integrating renewer.

The results indicate that teachers do not necessarily dominate the leisure time pedagogues as regards the content of their activities in circle time. It is possible for leisure time pedagogues to demarcate and control their own work. The results also indicate that it is possible for leisure time pedagogues to contribute to the integration of the different traditions and in that way help change existing work in school.

FÖRORD

Tiden som förflyter mellan att ha antagits till forskarutbildningen och att färdigställa en avhandling är en märklig period som fylls av nya erfarenheter. Under resans gång har mycket hänt och jag har erfarit att forskning är både ensamt och fullt av vedermödor. Samtidigt har arbetet även kantats av många ljusa stunder när olika problem har lösts efter långvarigt grubblande. Även om det har varit mycket ensamarbete så är flera personer delaktiga i slutresultatet – den färdiga avhandlingen.

Jag kan inte nämna er alla vid namn men några av er går det bara inte att förbigå. Först vill jag tacka min ”handledarstab” Biörn Hasselgren, Mikael Alexandersson och Berner Lindström. Ni har givit mig gott om utrymme i mina försök att navigera och hitta riktningen i arbetet. Vid lämpliga tillfällen har ni vänligt men bestämt påpekat brister och oklarheter i mina resonemang (I ärlighetens namn var det väl en hel del?). Den kritik jag fått har hela tiden varit saklig, välmotiverad och konstruktiv. Ni har alla tre, på olika sätt, givit värdefulla bidrag till mitt skrivande. Framför allt vill jag dock tacka min huvudhandledare Biörn Hasselgren som alltid uppmuntrat mig och haft tid när det dykt upp problem. I slutfasen av mitt arbete gick du med din ”hökblick” dessutom noggrant igenom mitt manus.

Jag vill också tacka Monika Hansen och Jan-Erik Johansson som vid olika tidpunkter kommit med kloka och värdefulla synpunkter kring mitt arbete. Ett stort tack även till Marianne Andersson som alltid funnits till hands för att räta ut olika frågetecken för en ibland något förvirrad doktorand. En tacksamhetens tanke går också till Dennis Beach som gjort den engelska språkgranskningen.

Jag vill också tacka er fritidspedagoger som lät mig komma till och ta er dyrbara tid i anspråk. Tid, märkte jag, var en stor bristvara och trots det tog ni er tid med mig och visade upp er verksamhet. Utan er hjälp hade det helt enkelt inte gått att genomföra det här arbetet.

Skrivandet har ibland lyckligtvis avbrutits av mer sociala inslag. Tack Caroline Berggren och Ulrika Wolff för roligt småprat och mer eller mindre raska promenader (utan stavar för min del). Detta har varit mycket värdefulla avbrott i arbetet framför datorskärmen.

Slutligen ett stort tack till min familj för att ni stått ut med en ofta både fysiskt och psykiskt frånvarande far och make. Katti, jag kan inte lova att jag blir mindre tankspridd nu när skrivandet är färdigt. Förutsättningarna är dock ganska goda. Jag lovar i alla fall dig Andrea att jag kommer att kunna läsa lite mer för dig framöver. Mina kära föräldrar, Marianne och Gustaf, ingår också i familjen och har också varit ett stort stöd genom åren. Utan er hade jag antagligen aldrig blivit färdig att börja skriva. Jag vet att det hade glatt er båda oerhört mycket att se det färdiga arbetet. Det känns därför tråkigt att det bara är du

pappa som får uppleva det. Om avhandlingen ska tillägnas någon eller några så är det er.

Efter många års slit är jag nu färdig och det är dags att sätta punkt. Så nu gör jag det. Punkt

Möln dal 04-12-19

INNEHÅLL

INLEDNING OCH SYFTE.....	13
AVHANDLINGENS DISPOSITION	18
BAKGRUND	21
FRITIDSHEMMENS BAKGRUND OCH UTVECKLING	21
”Förskoleseringen” av de yngre skolbarnens fritid.....	23
Barnträdgården.....	25
Fritidshemmets tillkomst	26
Fritidspedagoger – en ny yrkesgrupp	28
SKOLANS BAKGRUND – EN KORT HISTORIK	30
Skolans arbetsformer.....	32
Fritidspedagog och lärare – olika yrkestraditioner med olika innehåll.....	36
Fritidspedagogernas anknytning till skolan.....	39
En ny läroplan och en ny lärarutbildning.....	42
FORSKNING KRING FRITIDSPEDAGOGERNAS ANKNYTNING TILL SKOLAN.....	45
Tillämpningen av samarbetet	47
Traditioner och professioner i möte.....	50
SAMLINGEN OCH DESS PRAKTIK	55
SAMLINGEN HOS FRÖBEL OCH DENNES EFTERFÖLJARE.....	56
En utvecklingspsykologisk anknytning	59
Samlingar beskrivna i boken Barnträdgården	59
Begreppet samling i officiella dokument perioden 1959–1999.....	62
SAMLINGAR I FÖRSKOLA OCH FRITIDSHEM	66
Samlingen som förskolepedagogisk tradition.....	66
Samlingen som skolförberedande aktivitet.....	73
SAMLINGAR I SKOLAN.....	76
SAMLING I INTEGRERADE VERKSAMHETER.....	80
Sammanfattning av samling i förskola, fritidshem, skola och integrerade verksamheter	82
TEORETISK ANSATS	85
“THE DUALITY OF STRUCTURE”	85
Den rutinerade praktiken.....	87
Sociala system och strukturer.....	88
Lokaler och regioner.....	90
Aktörernas positioner i den sociala praktiken	93
Analys av sociala system.....	95
METOD.....	99
URVAL OCH PRESENTATION AV FRITIDSPEDAGOGERNA.....	100
Semistrukturerad intervju.....	104
Videoinspelning av en samling.....	105
”Stimulated recall”	108
Eftersamtal	111
Analys av det videoinspelade materialet.....	112
Den slutliga dataanalysen.....	115
Resultatredovisning	116

DET SOCIALT INRIKTADE SYSTEMET	119
DEN AVGRÄNSANDE FRITIDSPEDAGOGEN	119
TRYGGHET OCH SOCIAL UTVECKLING.....	121
VERKTYG I DET PRAKTISKA ARBETET	123
ORGANISATION AV SAMLINGAR I DEN SOCIALT INRIKTADE REGIONEN	125
<i>Samling i soffgrupp</i>	126
<i>Samling i ring</i>	127
<i>Analys av samlingarnas organisation</i>	129
INNEHÅLL OCH UPPBYGGNAD AV DEN SOCIALT INRIKTADE REGIONENS SAMLINGAR	131
<i>Samtalsinriktade aktiviteter</i>	132
<i>Samarbetsinriktade aktiviteter</i>	138
<i>Stödjande aktiviteter</i>	140
<i>Rörelseaktiviteter</i>	140
<i>Språkutvecklande aktiviteter</i>	141
<i>Analys av innehållet i den socialt inriktade regionens samlingar</i>	142
<i>Sammanfattning av den socialt inriktade praktiken</i>	145
DET ÄMNESINRIKTADE OCH ARBETSDISCIPLINERANDE SYSTEMET	149
STRÄVAN EFTER ATT GENOMFÖRA ETT ACCEPTABELT ARBETE	149
ATT SAMARBETA I KLASSRUMMET.....	152
ORGANISATION AV SAMLINGAR I DEN SKOLINRIKTADE REGIONEN.....	155
<i>Samling i soffgrupp</i>	155
<i>Samling vid arbetsbord</i>	156
<i>Analys av samlingarnas organisation</i>	158
INNEHÅLL OCH UPPBYGGNAD AV DEN SKOLINRIKTADE REGIONENS SAMLINGAR	160
<i>Introduktion av arbetsdisciplinerande aktiviteter</i>	160
Filips introduktion.....	160
Barbros introduktion	164
<i>Introduktion av ämnesstyrda aktiviteter</i>	165
Oskars introduktion.....	166
<i>Analys av innehållet i den skolinriktade regionens samlingar</i>	168
<i>Den skolinriktade praktiken – en sammanfattning</i>	172
DET TRADITIONSINTEGRERANDE SYSTEMET.....	175
GEMENSAMMA RUM OCH GEMENSAMMA NORMER	175
VERKSAMHETEN GENOMFÖRS UTIFRÅN INTRESSEN OCH GEMENSAM ACCEPTANS	176
UPPLUCKRING AV ARBETSSINNEHÅLLET	178
STRUKTURELL SKILLNAD MELLAN SKOLTID OCH EFTERMIDDAGSTID.....	179
ORGANISERING AV SAMLINGAR I DEN INTEGRERANDE REGIONEN	181
<i>Samling i soffgrupp och ring</i>	181
<i>Samling i ring</i>	182
<i>Samling vid arbetsbord</i>	183
<i>Analys av samlingarnas organisation</i>	185
INNEHÅLL OCH UPPBYGGNAD AV DEN INTEGRERANDE REGIONENS SAMLINGAR	186
<i>Aktivitetensinriktad samling</i>	187
Samtalsinriktade aktiviteter	187
Stödjande aktiviteter	189
<i>Introduktionsinriktade samlingar</i>	192
Stödjande aktiviteter	192
Ämnesinriktade aktiviteter.....	195
<i>Analys av innehållet i den integrerande regionens samlingar</i>	197
<i>Sammanfattning av den integrerande praktiken</i>	199

FRITIDSPEDAGOGERNAS POSITIONER	201
SKOLSCHEMAT SOM STRUKTURERANDE FAKTOR.....	201
FRITIDSPEDAGOGERNAS POSITION I DEN SOCIALT INRIKTADE REGIONEN	203
FRITIDSPEDAGOGERNAS POSITIONER I DET SKOLINRIKTADE ARBETET.....	205
<i>Fritidspedagogernas position vid samlingar med en skolinriktad praktik.....</i>	<i>205</i>
<i>Fritidspedagogernas position i det gemensamma klassrumsarbetet</i>	<i>207</i>
<i>Strävan efter regional dominans</i>	<i>208</i>
FRITIDSPEDAGOGERNAS POSITION I DEN INTEGRERANDE REGIONEN	210
SLUTDISKUSSION	213
FRITIDSPEDAGOGERNAS YRKESPRAKTIKER	213
<i>Den skolinriktade praktiken</i>	<i>213</i>
<i>Den socialt inriktade praktiken.....</i>	<i>214</i>
<i>Den integrerande praktiken.....</i>	<i>217</i>
FRITIDSPEDAGOGERNAS REGIONER OCH POSITIONER	218
NÅGOT OM STUDIENS BEGRÄNSNINGAR OCH FORTSATT FORSKNING	220
SUMMARY	223
TRADITIONS IN MEETING. A QUALITATIVE STUDY OF THE WORK OF LEISURE TIME PEDAGOGUES DURING CIRCLE TIMES IN SCHOOL	223
<i>Background</i>	<i>224</i>
<i>Different traditions.....</i>	<i>225</i>
<i>Circle time</i>	<i>226</i>
<i>The theoretical framework</i>	<i>228</i>
<i>Methodology.....</i>	<i>229</i>
<i>Results</i>	<i>231</i>
Social directed practice.....	231
School directed practice.....	232
Integrating practice	234
The leisure time pedagogues positions	235
CONCLUSIONS	237
REFERENSER.....	239

Inledning och syfte

På sätt och vis hör denna studie ihop med min egen bakgrund som fritidspedagog. Då jag studerade till fritidspedagog, under det tidiga 1980-talet, var fritidspedagogyrket ett förhållandevis ungt yrke. Som fritidspedagog arbetade man då oftast i huvudsak på fritidshem. Där bedrevs en verksamhet som syftade till att ge barn i 7–12-årsåldern omsorg, stöd och en berikande fritid före och efter skolan samtidigt som barnens föräldrar arbetade eller studerade.

Fritidspedagogutbildningen var också, då jag tog min fritidspedagogexamen, tämligen ny som högskoleutbildning. Fritidspedagoger och fritidshem var begrepp som människor i allmänhet inte verkade känna till. Ibland föreföll det även som om en del av de lärare som undervisade oss blivande fritidspedagoger endast hade vaga föreställningar om vad yrket innebar. Då och då, i möten med olika människor, kändes det frustrerande att så ofta behöva förklara vad man gjorde som fritidspedagog. Ett sätt att förklara vad en fritidspedagog gjorde var att likna utbildningen och dess yrkesinnehåll vid förskollärarnas utbildning. En förklaring kunde exempelvis vara: ”Fritidspedagoger har ungefär samma utbildning som förskollärare men arbetar med skolbarn då de inte är i skolan.”

Förskollärare hade med andra ord en tydligare yrkesprofil som folk i allmänhet kände till och som man som fritidspedagog kunde referera till. Att pedagogiken och verksamheten inom förskola och fritidshem ofta kunde ses som likartad bör förstås mot den i många stycken gemensamma historiska bakgrunden. Skillnaderna mellan yrkesgrupperna tycks fortfarande vara svår att urskilja för yrkesföreträdarna själva. Främst kanske skillnaderna markeras av att yrkesinnehållet riktas antingen till skolbarn eller till förskolebarn (I. Johansson, 1999).

Samtidigt har fritidshemsverksamheten blivit mer omfattande och berör nu betydligt fler barn än för 20 eller 30 år sedan. År 1971 omfattades ca. 19 000 barn i åldern 7–12 år av olika former av skolbarnsomsorg. Skolbarnsomsorgen hade vid 1980-talets mitt byggts ut till att beröra drygt 120 000 barn (SOU 1991:54). År 2002 omfattades över 350 000 barn av olika former av skolbarnsomsorg

(Skolverket, 2003). Anledningen till denna ökning är att barnkullarna varit ovanligt stora och att andelen 7–9-åringar som går på fritidshem har ökat jämfört med tidigare. Dessutom går nu även de barn som är sex år på fritidshem. Dessa gick tidigare i olika former av förskolor men som en konsekvens av att man på senare år inrättat förskoleklasser hänvisas dessa barn nu till fritidshemmen. Det är nu över 70% av alla barn mellan 6 och 9 år som är inskrivna i olika former av skolbarnsomsorg. Antalet barn mellan 10 och 12 år som berörs av skolbarnsomsorg är betydligt mindre (Skolverket, 2000a). Sedan jag började arbeta som fritidspedagog under 1980-talet har alltså allt fler barn på olika sätt kommit att beröras av fritidspedagogers verksamhet och därför borde både fritidspedagogyrket som sådant och fritidshem som institutioner sägas ha blivit mer kända begrepp.¹

Under min utbildningstid sågs även skolan ofta som en arena där det skulle kunna finnas möjligheter för fritidspedagoger att bidra med sitt kunnande. Detta bidrag innebar, för mig, att fritidspedagoger på olika sätt skulle kunna komplettera skolans undervisning och på så vis göra skoldagen intressantare och mer varierad för skolbarnen. Under denna tid och i början av min yrkeskarriär fanns det också tillfällen då fritidspedagogernas deltagande i skolans arbete ifrågasattes. Skolan, barns arbete, sågs som överordnad barns fritid och de människor som ifrågasatte fritidspedagogernas medverkan inom ramen för skolan såg inga skäl att integrera dessa olika verksamheter. Sedan dess har dock flera olika förändringar påverkat yrket och yrkesinnehållet såväl som skolans verksamhet.

Dessa förändringar har bl.a. medfört ändrade ekonomiska förutsättningar med större barngrupper på fritidshemmen samt en allt närmare anknytning till skolan och dess verksamhet. Även om jag, och troligtvis också andra fritidspedagoger, initialt möttes av skepsis och ifrågasättande av fritidspedagogers verksamhet i skolan har utvecklingen trots allt lett dithän att det nu inte är ovanligt att fritidspedagoger i olika omfattning och på olika sätt deltar i skolans arbete.² Fritidspedagogernas arbete har under senare år därför förändrats från att tidigare i huvudsak bedrivs på fritidshem före skolans början och efter skolans slut till att nu i allt högre grad genomförs även under skoltid. Detta kan också utläsas i LPO 94/98 vilket är den nuvarande gemensamma läroplanen för det obliga-

¹ Även nu, 20 år senare, har jag dock stött på människor som tar fel på fritidspedagoger och fritidsledare samt på institutionerna fritidshem och fritidsgård.

² Därmed inte sagt att det inte finns olika uppfattningar mellan och inom olika yrkeskategorier i skolan kring vad fritidspedagogernas arbete ska innehålla samt på vilket sätt och i vilken omfattning detta arbete ska utföras.

toriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Utifrån denna läroplan förväntas fritidspedagogerna arbeta i skolans verksamhet tillsammans med förskollärare och klasslärare i gemensamma arbetslag.

Som en del i fritidspedagogernas ökade anknytning till skolan och dess verksamhet har även lärarutbildningarna förändrats. Från och med hösten 2001 fick de utbildningar som tidigare riktats till fritidspedagoger, förskollärare och lärare mer av ett gemensamt innehåll. Utvecklingen har på så vis gått i den riktningen att samverkan och integration inte bara skall ske i det kommande arbetslivet mellan de olika yrkesgrupperna inom skola, förskola och skolbarnsomsorg. Denna samverkan och integrering börjar nu redan i utbildningen. I teorin kan detta ses som ett erkännande av såväl förskollärares som fritidspedagogers kunskaper och den pedagogik som dessa kunskaper grundar sig på (Skolverket, 2000a, 2001). I den nya lärarutbildningen samläses olika kurser, i form av basblock som är gemensamma för alla lärarutbildningar, i stor utsträckning. Utifrån dessa basblock kan sedan de studerande välja olika inriktningar t.ex. barns fritid. Blivande lärare som har denna inriktning förväntas med hjälp av de kunskaper, det innehåll och den pedagogik som fritidspedagoger använt sig av i sitt arbete på fritidshemmen bidra till att förnya och vidareutveckla praktiken i skolan.

Emellertid har mötet mellan fritidspedagoger och lärare bl.a. beskrivits som att fritidspedagogerna arbetar under ett kraftigt anpassningstryck från skolans sida (Calander, 1999). Finn Calander ser detta som en ojämn maktrelation och ett uttryck för skolans och lärarnas sanktionstryck gentemot fritidshemmet och fritidspedagogerna. Den ojämna maktrelationen kommer sig av att lärarpositionen ses som tyngre då denna inkluderar en rätt och en skyldighet att undervisa vilket fritidspedagogerna inte omfattas av. Detta sanktionstryck får till följd att fritidspedagogerna underordnas lärarna även på andra sätt fastän det var tänkt att fritidspedagoger och lärare skulle hjälpa varandra i det gemensamma arbetet. I skrivningen av regeringens proposition *En förnyad lärarutbildning* (prop. 1999/2000:135) är det också möjligt att skönja det anpassningstryck som Calander beskriver. I propositionen framgår det att:

De som skall arbeta inom förskolan och förskoleklass eller i fritidshem skall ha möjlighet att som andra lärare fördjupa sig i ett ämne eller ämnesområde /.../ Härigenom underlättas en fortsatt samverkan mellan förskola, förskoleklass, skola och fritidshem. (s. 22)

Däremot framgår det inte klart vilka möjligheter de lärare som inte ska arbeta inom förskola och fritidshem har för att fördjupa sig i dessa verksamheter och på så vis underlätta samverkan. Jan-Erik Johansson (2004) tolkar det som att det är grundskolan samt gymnasieskolan och deras lärarutbildningar som den förändrade lärarutbildningen utgår ifrån. Detta trots att viljan har varit att även omfatta fritidshem och förskola. Det finns därför möjligheter att tolka den nya lärarutbildningen som en relativt ensidig anpassning av förskollärare och fritidspedagoger till densamma.

Calander (1999) hävdar att fritidspedagogerna dras mot en ”skolpedagogisk” inriktning från den ursprungliga fritidshemspedagogiken i mötet med lärare. Konsekvenserna av detta blir att fritidspedagogerna övergår från att vara fritidens pedagoger till att bli hjälplärare i skolan och att fritidspedagogernas fokus på barnens sociala inlärning övergår till att omfatta mer konventionell skolundervisning (Calander, 1999). Även Monika Hansen (1999) hävdar att det till största delen är lärarna snarare än fritidspedagogerna som ges tolkningsföreträde när olika situationer uppstår. När fritidspedagoger och lärare förhandlar kring olika företeelser och moment i arbetet kommer fritidspedagogerna att anta ett lärarperspektiv. Däremot fanns det, enligt henne, få tecken till att lärarna kom att förändra sitt handlande eller tänkande i riktning mot fritidspedagogernas förhållningssätt, ett förhållande som även Skolverket (2000a, 2001) uppmärksammar. Detta var dock inte vad som åsyftades i samband med att man från statligt håll ville utveckla en integrerad skolverksamhet där bl.a. fritidspedagoger och klasslärare skulle ingå. Istället för att utveckla nya synsätt och arbetsformer där barns lek och skapande skulle ges ökade möjligheter att få plats i undervisningen pekar denna forskning mot att verksamheten blir alltmer vuxenstyrd och att det verkar ske en ”skolifiering” av fritidspedagogernas och förskollärarnas arbete i skolan (Skolverket, 2001).

Detta är också en anledning till att jag valt att närmare beskriva och analysera en del av fritidspedagogernas arbete i skolan. Om det nu är så att fritidspedagogers arbete i skolan är utsatt för en ”skolifiering” hur kommer då detta till uttryck i det praktiska arbetet?

I denna studie kommer en avgränsad del av fritidspedagogernas praktik, det praktiska arbetet i form av tillvägagångssätt och innehåll, i skolan att studeras. Denna avgränsade del består av samlingar som fritidspedagoger genomför i sitt skolarbete. Ordet samling kan ges flera olika betydelser. I *Svenska Akademiens*

Ordbok (1965) kan en samling bl.a. ses som en sammankomst eller ceremoni. Platsen för denna sker, enligt ordboken, i en skola där elever, eller vissa elever, regelbundet samlas. Sammankomsten avser att ge eleverna en känsla av gemenskap och dessutom en ”inre samling” inför skoldagens arbete. Detta antyder en form av samling som kan liknas vid en morgonsamling. Ordboken beskriver denna typ av samling som något som inträffar före dagens första lektion och som omfattar högst tio minuter. Om samlingen är gemensam för flera klasser kan samlingen pågå något längre men dock högst femton minuter. Denna typ av samlingar skiljer sig dock från samlingar som genomförs på fritidshem och förskolor. Samlingar har något andra betydelser och genomförs på ett annat vis i dessa institutioner vilket hänger samman med att förskolan och fritidshemmen har andra traditioner. Samlingar, deras historik och innehåll i förskola, fritidshem, skola och verksamheter där skola är integrerat med förskola och/eller fritidshem kommer mer ingående att beskrivas i kapitel 4.

Valet att studera samlingar, eller snarare samlingars innehåll, kommer sig av att samlingen i sig är en väl avgränsad situation vilket underlättar studiet av yrkespraktiken. Dessutom ingår det studerade innehållet i en för fritidspedagogerna etablerad tradition. Att genomföra en samling är något som ingår i de flesta fritidspedagogers repertoarer. En allmän beskrivning av vad en samling går ut på är i detta sammanhang när fritidspedagogen och en grupp barn kommer tillsammans för att förbereda eller diskutera något. En sådan mer allmän definition bör dock även kunna vara giltig för samlingar som genomförs av lärare eller förskollärare. Lena Rubinstein Reich (1993) skriver att man genom att studera samlingar inom förskolan kan bidra till att gestalta hur förskolans vardag och praktiska verksamhet ser ut. I denna studie försöker jag att beskriva innehållet i samlingar i den förskolepedagogiskt närliggande fritidshemspedagogiken och i någon mening gestaltas då en del av fritidspedagogernas vardag och praktiska verksamhet i deras arbete i skolan.

Då samlingen och dess innehåll ingår i en tradition som från början utspelades på en annan arena, förskolor och i fritidshem, är det intressant att se vilka uttryck denna tradition kommit att ta sig i skolan vars verksamhet har andra traditioner. För den här undersökningen innebär det att en samling som genomförs av en fritidspedagog i skolsammanhang bör ses som något som sker på en ny arena jämfört med samlingar som genomförs på fritidshem och i förskolor. Ett huvudsakligt intresse är därför att studera vad som händer när fritidshemmets

och skolans pedagogik och traditioner möts i de samlingar fritidspedagogerna genomför i skolan.

Vad jag intresserar mig för är de föreställningar som vägleder fritidspedagogerna i deras praktiska arbete och hur detta arbete, i form av innehållet i samlingar de genomför, gestaltar sig. Sammanfattningsvis syftar den här studien till att beskriva och analysera:

- Regler och resurser fritidspedagoger använder sig av då de genomför samlingar i skolan.
- Hur fritidspedagoger organiserar samlingar i skolan och vilka aktiviteter som ingår i dessa.
- Vilka yrkespositioner fritidspedagoger bidrar till att konstituera för sig själva i de samlingar de genomför.

Avhandlingens disposition

Kapitel nummer 2 inleds med en kort beskrivning av fritidshemmets bakgrund och utveckling, dess anknytning till förskolans pedagogik samt fritidspedagogyrkets tillkomst. Eftersom detta arbete främst är inriktat mot att beskriva innehållet i de samlingar som fritidspedagoger genomför i skolan, en ny arena för fritidspedagogernas arbete, ges här även en kortfattad bakgrundsbeskrivning över skolans utveckling och verksamhet med fokus på de yngre åldrarna. Därefter följer en framställning av de olika institutionerna, fritidshem och skola, med utgångspunkt i att dessa är grundade i olika traditioner. I kapitel 2 beskrivs också, utifrån olika dokument, bakomliggande orsaker till att fritidspedagogernas aktiviteter allt mer kommit att integreras med lärarnas arbete i skolan. Avslutningsvis beskrivs forskning som är inriktad på att beskriva hur fritidspedagogernas allt mer skolintegrerade arbete kommit att gestalta sig vilket anknyts till olika professionsteoretiska begrepp.

I kapitel 3 beskrivs förskolans och fritidshemmets samlingar och dess innehåll ur ett historiskt perspektiv. Därpå redovisas den forskning som gjorts kring samlingar i dessa institutioner. Kapitlet avslutas med en beskrivning av samlingen som den kommit att framstå utifrån skolans traditioner samt skildringar och analyser av samlingar som genomförs i integrerade verksamheter där personal från

skola och förskola samt personal från fritidshem på olika sätt genomför samlingar under skoldagen.

Kapitel 4 redovisar de teoretiska utgångspunkterna, vilka utgår från bl.a. Giddens struktureringsteori. Detta kapitel följs av ett metodkapitel där en närmare beskrivning av tillvägagångssättet görs.

Kapitel 6 till och med 9 är resultatkapitel där kapitlen 6–8 innefattar en skildring och en analys av strukturer som formar fritidspedagogernas arbete i skolan. Här beskrivs också strukturer fritidspedagoger använder sig av då de organiserar och genomför samlingar. Kapitel 9 är en analys och jämförelse av de olika sätt att genomföra arbetet på som studerats och beskrivits samt en skildring av de olika yrkespositioner fritidspedagogerna bidrar till att skapa i detta arbete. Avslutningsvis, i kapitel 10, följer en slutdiskussion.

Bakgrund

För att ge en bakgrund till fritidspedagogers arbete beskrivs i det följande fritidshemmen, fritidspedagogyrket och dess utveckling. Dessutom belyses skolan som institution; dess innehåll och utveckling. Anledningen till bakgrundsbeskrivningen är att visa på de grundläggande skillnader som har funnits mellan fritidspedagoger och lärare samt de institutioner de arbetar vid. Beskrivningen syftar också till att visa hur dessa yrkesgrupper och institutioner alltmer kommit att närma sig varandra och att redogöra för forskning som behandlar fritidspedagogers arbete i skolan.

Fritidshemmens bakgrund och utveckling

Såväl Jan-Erik Johansson (1992) som Ingegerd Tallberg Broman (1995) betonar att fritidshemmen haft en nära verksamhetsmässig förbindelse med förskolan. Malin Rohlin (1996) hävdar att skolbarnsomsorgen snarare haft en lösare anknytning till förskolan och poängterar istället att det tidigt fanns skolbarnsverksamheter som hade förbindelser med skolan. Hansen (1999) ser skola och skolbarnsomsorgsverksamhetens enande som en långsam rörelse från olika separata och i hög grad segregerade verksamheter till ett allt enhetligare system i syfte att fostra, utveckla och lära barn. Detta kan tolkas som en anslutning till J-E. Johanssons och Tallberg Bromans ståndpunkter ovan. Den utveckling Rohlin utgår ifrån innebär snarare en ömsesidig konvex rörelse där skolans verksamhet och skolbarnsverksamhet, i form av arbetsstugor, ursprungligen var relativt närstående. I samband med arbetsstugornas avveckling framhåller hon att småskollärarna tog tillfället i akt att poängtera lärande gentemot social fostran där det sistnämnda kom att ges mindre vikt. Detta kan jämföras med hur folkskollärarna tidigare, för att höja sitt yrkes status, efterhand kom att använda sig allt mindre av manuella uppgifter i skolarbetet (Rohlin, 1996). Detta antyder att småskollärarna tog avstånd från mer socialt inriktade behov hos barn till förmån för deras bokliga kunskaper i ett professionaliseringssyfte. Under senare tid har

dessa olika verksamheter dock åter närmat sig varandra då man från riksdags- håll betonar ett helhetsperspektiv där fritidshemmen nu är underställda skolan (Rohlin, 2001).

I den forskning som gjorts kring fritidshemmens historiska utveckling ses arbetsstugorna ofta som de nutida fritidshemmens föregångare (Svensson, 1981; I. Johansson, 1984; Hansen, 1999; Rohlin, 1996). Den första arbetsstugan i Sverige öppnades i Stockholm 1887. Arbetsstugorna riktade sig till barn i de yngre skolåldrarna och syftade, liksom andra filantropiska³ institutioner, till att påverka de fattiga familjerna. Detta gjordes genom att de riktade sig till de allra fattigaste barnen och på så sätt verkade för, som Rohlin (1996) skriver, en ”moralisk upprustning”. Ideologin bakom arbetsstugornas verksamhet var, enligt såväl Roland Svensson (1981) som Maria Ursberg (1996), en liberal filantropi. Arbetsstugan var dock inte en plats som endast bedrev tillsyn av fattiga barn. Man bedrev även en verksamhet som byggde på en arbetspedagogik där man ursprungligen sysselsatte barnen med olika former av slöjd (J-E. Johansson, 1986; Karlsson, 1987; Rohlin, 1996).⁴

Arbetsstugorna var i huvudsak ett storstadsfenomen vars verksamhet efterhand kom att avvecklas. Anledningen till detta var att samhällsutvecklingen gjorde att den djupaste fattigdomen försvann. Dessutom kom staten efterhand att försöka kontrollera de tämligen fritt framväxande verksamheterna som riktade sig till barn (Tallberg-Broman, 1995). J-E. Johansson (1986) hänvisar till 1935 års Befolkningskommission, och dess betänkande (SOU 1938:20) som kan sägas vara en del av detta regleringsförsök. Kommissionen var bl.a. tveksam till den arbetspedagogik som låg till grund för arbetsstugornas verksamhet. Inom arbetarrörelsen och socialdemokratin hade man redan från början varit starkt kritiska till arbetsstugan och dess filantropiska verksamhet och arbetsstugorna sågs som

3 J-E. Johansson (1986) anknuter till Donzelot (1979) som gör åtskillnad mellan välgörenhet och filantropi. Skillnaden är av betydelse eftersom grunden för hur fattiga skulle stödjas såg olika ut för dessa båda synsätt. Välgörenhetstanken gick ut på att bättre bemedlade människor hjälpte fattiga genom att skänka pengar eller mat. Detta stod i opposition till filantropin. De filantropiska tankegångarna uppkom som en reaktion mot välgörenheten som man ansåg vara dömd att misslyckas. Filantropin menade att välgörenhet endast bibehöll människorna i fattigdom. Istället behövde de fattiga undervisning, uppfostran och upplysning så att de sedan av egen kraft kunde inpassas i samhället. Filantroperna ville med andra ord inte bekämpa fattigdomen i sig utan snarare fattigdomens följder som ansågs vara kriminalitet, sjukdomar och uppror.

4 Då samlingar är en företeelse som kan sägas tillhöra förskolan traditioner berörs här inte arbetsstugornas historik och innehållsliga verksamhet närmare. Se exempelvis Rohlin (1996), Karlsson (1987), Olsson (1999) samt J-E. Johansson (1986) för en mer djupgående beskrivning av arbetsstugornas verksamhet.

redskap för borgerligheten och kyrkan. Svensson (1981) framhåller att socialdemokratin arbetade för att arbetarbarnen skulle bort från vad man betraktade som en öppen klassindoktrinering på bl.a. arbetsstugorna. Följden blev att det i Stockholm inte fanns några arbetsstugor kvar mer än till namnet efter 1935 och att all skolbarnstillsyn började samordnas och göras om (J-E. Johansson, 1986; Rohlin, 1996).

Sammantaget, efter 1944 då de många olika verksamheterna som riktade sig till omsorg om barn slagits samman, innebar detta att för de yngre barnen fanns möjligheten att gå i lekskola, vilket blev den nya benämningen på barnträdgårdsrörelsens verksamhet, eller daghem som kom att efterträda barnkrubborna⁵ (J-E. Johansson, 1983). I likhet med daghemmen beviljades även arbetsstugorna statsbidrag från och med 1 januari 1944 och verksamheten bytte i samband med detta officiellt namn till eftermiddagshem. Rohlin (2001) liksom Ann-Christine Vallberg Roth (2002) skriver att när arbetsstugorna avvecklades kom verksamheten i eftermiddagshemmen som efterföljde dessa att frångå den tidigare arbetstanken som varit vägledande. En av målsättningarna för arbetsstugornas arbete hade varit att dessa skulle komplettera skolans teoriinriktade undervisning på ett praktiskt plan. Någon sådan målsättning fanns inte för eftermiddagshemmen. Det var endast skolan som skulle ge barnen arbete. Den övriga tiden, barnens fritid, skulle endast behöva användas till att läsa läxor och till att leka eller vila upp sig. Det som blev kvar av arbetsstugornas verksamhet inom eftermiddagshemmen bestod i stort sett av tillsyn och eftermiddagshemmens innehåll sågs som en fortsättning på daghemmens verksamhet (Henschen, 1979; Rohlin, 1996; Calander, 1999; Hansen, 1999). Arbetstanken, som var en av arbetsstugornas grundläggande idéer, kom i eftermiddagshemmens verksamhet att efterträdas av en rekreationstanke (Rohlin, 2001).

”Förskoleseringen” av de yngre skolbarnens fritid

Att se arbetsstugorna som ursprunget och den omedelbara förhistorien till dagens fritidshem kan också ses som en historisk förenkling. Anledningen är att den verksamhet som tog vid i eftermiddagshemmen i hög grad skilde sig från arbetsstugornas verksamhetsinnehåll (Olsson, 1999; J-E. Johansson, 1986). J-E.

⁵ Barnkrubborna var ursprungligen välgörenhetsanstalter för de fattiga dit mer bemedlade personer skänkte pengar för att ”göra gott”. Då klasskillnaderna var stora blev dessa gåvor ett sätt för förmögna människor att ge av sitt överflöd till barnkrubborna. Barnkrubborna fick en viktig social funktion men verksamheten hade ofta ingen pedagogisk inriktning (Simmons-Christenson, 1980; Tallberg-Broman, 1995).

Johansson skriver att lokalerna togs över av bl.a. barnträdgårdsledarinnor⁶. Den nya verksamhet som ofta kom att inrymmas i de gamla arbetsstugornas lokaler var därför barnträdgårdsverksamhet under förmiddagarna och verksamhet som riktade sig mot yngre skolbarn, i eftermiddagshem, på eftermiddagarna. Att barnträdgårdslärarynnorna i stor utsträckning kom att arbeta även med yngre skolbarn betecknar Rohlin (1996) som en "förskolesering" av verksamheten. Hon hävdar att denna organisation kan tydas som en stagnation i synen på vilka behov yngre skolbarn har och hur dessa behov skulle utformas samt att det existerade en osäkerhet om vad eftermiddagshemmens verksamhet egentligen syftade till. Barnträdgårdslärarynnornas utbildning riktade sig ju främst till barn som ännu inte börjat skolan. Detta kan, ur ett professionsperspektiv, ses som att verksamheten övergavs av bl.a. småskollärarna för att övertas och omstruktureras av barnträdgårdslärarynnor (jfr. Hellberg, 1999).

Samordningen av eftermiddagshemmens och barnträdgårdarnas verksamhet kan delvis ses som en praktisk/ekonomisk åtgärd. Eftersom barnträdgårdsledarinnor sedan tidigare genomförde barnträdgårdsverksamhet vid en del arbetsstugor, under de tider skolbarnen inte var där, fanns det där redan lokaler och personal inom en liknande verksamhet. Samhörigheten mellan barnträdgårdsverksamheten och eftermiddagshemmen poängteras av Stina Sandels och Maria Moberg (1945) i det företal som inleder deras bok *Barnträdgården*. Man motiverar här att verksamheter som inriktar sig mot äldre barn tas med genom att arbetet med äldre barn, dvs. yngre skolbarn, vuxit fram som en naturlig påbyggnad till barnträdgårdarnas verksamhet. Arbetet med de äldre barnen har på så sätt ofta kommit att höra till barnträdgårdslärarynnornas arbete.

Då skolbarnens fritid i stor utsträckning nu kom att utformas av personal som var utbildade till barnträdgårdslärarynnor beskrivs här kortfattat den pedagogik som dessa använde sig av på eftermiddagshemmen och i sin barnträdgårdsverksamhet.

⁶ De kvinnor som arbetade i barnträdgårdar, föregångarna till dagens förskoleverksamhet, benämndes ursprungligen barnträdgårdsledarinnor. Detta för att markera att barnen skulle ledas och inte gå i skola hos en lärare. Man såg det som ett "kall" att vara barnträdgårdsledarinna. Emellertid började dessa under 1940-talet ofta att benämnas som barnträdgårdslärarynnor (Simmons-Christenson, 1991; Tallberg Broman, 1991; Vallberg Roth, 2002) vilka nu kom att betraktas som professionella. År 1955 ändrades slutligen yrkesbeteckningen från barnträdgårdslärarynna till förskollärare (Kihlström, 1995).

Barnträdgården

Den första kindergarten, eller barnträdgården, öppnades i Stockholm 1896. Dess verksamhet beskrivs av Helena Henschen (1993) som en lekskola med pedagogiskt syfte som riktade sig till barn mellan tre och sju år. Verksamheten pågick under tre till fyra timmar varje dag och var en föregångare till senare tiders deltidsförskolor. Det var endast barn till föräldrar som hade det "gott ställt" som deltog. Kindergarten var nämligen fyra gånger dyrare än en hel dags omsorg vid en barnkrubba vilken var betydligt sämre utrustad än barnträdgården. Initialt syftade dock barnträdgården till att omfatta alla barn oavsett samhällsklass. Av den anledningen startades också så kallade folkbarnträdgårdar, med betydligt lägre avgifter, som riktade sig till arbetarklassens barn. De första folkbarnträdgårdarna tillkom i början av 1900-talet och målet för dessa var att undervisa och uppfostra arbetarklassen och de fattiga (J-E. Johansson, 1998).

Hansen (1999) framhåller att man kan utläsa att det fanns en åtskillnad mellan innehållet i barnträdgårdsrörelsens verksamhet jämfört med den som fanns i daghemmens föregångare barnkrubborna. Enligt henne inriktades barnträdgårdsrörelsen mot pedagogisk verksamhet medan barnkrubban betonade fostran och omsorg. J-E. Johansson (1998, s. 20) ger en delvis annorlunda syn på barnkrubbans respektive barnträdgårdens pedagogiska verksamhet:

I den svenska debatten beskrivs barnkrubban ibland som en påver fattigvård och barnträdgården som en avancerad pedagogik för medelklassen. Det är en korrekt bild av de grupper som de två institutionerna vände sig till, men felaktig med tanke på arbetssättet. Snarare rörde det sig om två olika pedagogiska system. Barnkrubban var ursprungligen en direkt disciplinerande heldagsinstitution för barn till underklassens yrkesarbetande småbarnsmödrar. Hemmavarande mödrars barn erbjöds en mer indirekt pedagogik, för medelklassen i barnträdgårdar och för arbetarklassen i folkbarnträdgårdar. I utvecklingen fram till vår tids daghem, fritidshem och deltidsgroup har barnträdgårdens pedagogik kommit att ta överhanden.

En stor skillnad mellan barnkrubban och barnträdgården var att den pedagogiska utbildningen av verksamhetens personal sågs som mycket betydelsefull inom barnträdgårdsrörelsen. Utbildningen byggde på de tankegångar och den pedagogik Friedrich Fröbel (1782–1852) utformat (Tallberg Broman, 1995). Kennert Orlenius (1999) ser inte Frøbels idéer som unika utan snarare som en syntes av tankar hos Rousseau, Pestalozzi och Comenius. Han betraktar ändå den förstnämnde som förskolans fader och förste ideolog och i likhet med J-E. Johansson (1998) påpekar han att Frøbels idéer efterhand också kom att vinna inflytande i

barnkrubbarnas verksamhet. Fröbel hann aldrig själv föra ut sin pedagogik eller att i detalj utveckla densamma. Hans tankar påverkade efterföljarna Berta von Marenholtz-Bühlow och Henriette Schrader-Breyman vilka modifierade hans pedagogik (J-E. Johansson, 1992). Användningen av Frøbels pedagogiska tänkande kom alltså att förändras redan kort efter hans död 1852, och i dag finns det strängt taget ingen ren fröbelpedagogik utan snarare en rik tradition som hämtat inspiration av Fröbel. På så vis kan en rad pedagogiska tankar som ännu är aktuella i dagens förskola härledas tillbaka till Fröbel och dennes tänkande. En del av dessa är emellertid så allmänna att de inte direkt förknippas med dennes namn (J-E. Johansson, 1983; Morsing Berglund, 1994).

Som exempel kan här nämnas betoningen av leken som viktig för barnets utveckling, att inte skilja på omsorg och pedagogik och dagens indelning med till exempel samling, fri lek och utevistelse. Innehållet i dagens förskola, såväl som i den tidigare fröbelbarträdgården, handlar mycket om årstidernas växlingar, djur och natur. Också det temainriktade arbetssättet har sina rötter i Frøbels pedagogik. (Morsing Berglund, 1994, s. 24)

Att detta sätt att arbeta kunnat fortleva beror på att tankarna burits vidare genom muntlig tradition samt i det praktiska arbetet. Även om arbetssätt och innehåll till vissa delar förändrats och utvecklats under årens lopp ingår ännu bl.a. ovanstående inslag i traditionen trots att det aldrig funnits något dokument som kallats förskolans läroplan (J-E. Johansson, 1998).

Fritidshemmens tillkomst

Henschen (1979) hävdar att förskollärarna själva ofta ansåg att barträdgårdens verksamhet var pedagogiskt motiverad till skillnad från daghemmen som mer sågs som en av den rådande situationen medförd nödvändighet. Hon hävdar att den gamla stämpeln barnkrubba – daghem som fattigdomsvård fortfarande satt i. Det var på så vis ”finare” att låta sitt barn gå i halvdagsverksamhet i en barträdgård än på daghem.

I SOU 1951:15, vilket var ett betänkande om barnstugor och barn tillsyn avgivet av 1946 års kommitté för den halvöppna barnavården⁷, kopplas eftermiddags-

⁷ Den halvöppna barnavården beskrivs i *Råd och anvisningar i socialvårdsfrågor* (1959) och anses här bedrivas ”i lek skolor (barträdgårdar) och daghem för barn i förskoleåldern samt i eftermiddagshem (fritidshem) för skolbarn (s. 3). I *Råd och anvisningar i socialvårdsfrågor* (1963) som kom att ersätta ovanstående skrift, talar man inte längre om ”den halvöppna barnavården” utan om barnstugor. ”Barnstugor är den gemensamma benämningen för de olika grenarna av den familjestödande verksamhet

hemmens verksamhet historiskt till arbetsstugorna. Av den anledningen skriver man också att eftermiddagshemmen är den verksamhet som längst behållit en prägel av välgörenhetsinstitution. Den fattigvårdsstämpel som var förknippad med arbetsstugorna kom att läggas även på eftermiddagshemmen. Dessa hade därför på vissa håll svårt att få barn inskrivna i sin verksamhet varför en del eftermiddagshem kom att läggas ned.

Eftermiddagshemmens uppgift var enligt SOU 1951:15 att ta hand om skolbarnen efter skolans slut. I de råd och anvisningar som Socialstyrelsen (1959; 1963) gav ut framställs eftermiddagshemmet på ett liknande sätt. På eftermiddagshemmet skulle barnen få den vård de behövde, göra läxor men även få tillfälle till att själva välja vad de ville sysselsätta sig med. Det förefaller som eftermiddagshemmen i hög grad syftade till att de barn som var inskrivna på dessa skulle få ta del av en omsorg och ett innehåll som de inte kunde få i sina hem. På så vis blev eftermiddagshemmen institutioner som skulle ge barnen social kompensation för detta (Rohlin, 2001). Det är möjligt att dessa tankar har sitt ursprung i föreställningarna kring arbetsstugan och den tidigare beskrivna stämpeln på verksamheten som en form av fattigdomsvård. Gemensamt för såväl leksskola, daghem och eftermiddagshem var dock att den främsta uppgiften var att komplettera hemmen och på så vis bidra till att i samarbete med barnens föräldrar fostra barnen.

Kvinnorna började dock behövas som arbetskraft utanför det egna hemmet under 1960-talet och sågs därför som en stor arbetskraftsreserv. För att de skulle kunna arbeta utanför hemmet var det nödvändigt att bygga ut den samhälleliga barnomsorgen (Orlenius, 1999). I *Råd och anvisningar i socialvårdsfrågor* (Socialvårdsstyrelsen, 1963, s. 61) beskrivs det framtida scenariot som att gifta kvinnor med barn i förskoleåldern i allt högre grad troligen skulle komma att arbeta utanför hemmet. Man skriver att detta beror på flera olika faktorer där en faktor var en allmänt förändrad syn på kvinnan och kvinnornas roll i samhället. Dessutom anför man skäl som att hushållsarbetet alltmer kommit att rationaliseras, höjd utbildningsnivå samt samhällets ökade arbetskraftsbehov.

För eftermiddagshemmens del påpekar man därför att dessa borde ha samma öppettider som daghemmen 7.00 till 17.00, eftersom föräldrarna började sina ar-

från samhällets sida, genom vilken man i dagligt samarbete med hem och föräldrar fostrar och vårdar barn i förskoleåldern och yngre skolbarn under en begränsad del av dagen.” (s. 3)

beten innan skolan startade. På så sätt anvisas en framtida verksamhet som hade prägel av såväl morgon- som eftermiddagsomsorg. Det blev därför motiverat att ändra namn på eftermiddagshemmen då dessa i allt högre grad var öppna under en stor del av dagen. Som en följd av Familjeberedningens arbete 1962 förändrades statsbidragssystemet 1963 och i och med detta omvandlades eftermiddagshemmen till fritidshem som var öppna under hela dagen (J-E. Johansson, 1986). Fritidshemmen skulle på samma sätt som eftermiddagshemmen komplettera barnens hem och på så vis bidra till att i samarbete med barnens föräldrar fostra barnen, men det läggs även vikt vid att fritiden har ett pedagogiskt innehåll. Detta innebar att barnen skulle få tillfälle till avkoppling men även få möjlighet till rekreation genom naturupplevelser, idrott och lekar.

Fritidspedagoger – en ny yrkesgrupp

Många av de förskollärare som arbetade på eftermiddagshem och fritidshem hade själva uppmärksammat att deras kunskaper om skolbarn var bristfälliga varför speciella kurser anordnades (Ursberg, 1996). Redan 1945 skriver Holmberg att även om det inte existerar någon specialiserad utbildning som riktar sig till skolbarnen så finns det vissa kortare kurser som är lämpliga för barnträdgårdslärarna i detta sammanhang. Dessutom genomförde en del av de existerande barnträdgårdsseminarierna teoretisk och praktisk utbildning som riktade sig till eftermiddagshem.

I Socialstyrelsens (1957) *Utredning angående utbildningen av personal inom halvöppen barnavård* uttrycker man att förskollärarnas arbetsfält vidgats kvantitativt och att även anspråken på arbetskvaliteten höjts. Man ville därför starta ett speciallärarseminarium i Stockholm för förskollärare där deras mångfacetterade behov av fortbildning kunde tillgodoses. Då socialstyrelsen ansåg att det också fanns många så kallade ”nyckelbarn” framförde man att det bl.a. borde skapas någon form av fortbildning för förskollärare som arbetade på eftermiddagshem. Denna fortbildning borde innehålla psykologi med inriktning mot barn i skolåldern vilket gick utöver den skolunderbyggnad förskollärarna fått under sin utbildningstid. Utredningen ansåg också att sådana kurser skulle få stor uppslutning och hänvisar angående detta till en enkät som socialstyrelsen skickat ut. Av den anledningen föreslår utredningen att:

4-veckorskurser för förskollärare i eftermiddags- och fritidshem snarast och årligen anordnas, till dess det föreslagna speciallärarseminariet inrättats. Kurserna bör därefter förläggas dit och kontinuerligt pågå där. (Socialstyrelsen, 1957, s. 95)

Olika former av kurser som syftade till att vidareutbilda förskollärare anordnades efter vårterminens slut och dessa kurser pågick ett par veckor under sommaruppehållet (Ursberg, 1996). Experter inbjöds att delta som föreläsare i olika relevanta ämnen. Dessutom diskuterade man dagliga uppgifter inom verksamheten samt utbildades i utvecklingspsykologi. Det förekom även diskussioner kring hur man på andra sätt skulle kunna förbättra och utveckla sina kunskaper kring barn i de yngre skolåren. Detta debatterades under många år och en idé var att förlänga förskollärarnas utbildning med ett tredje år (Hansen, 1999). Detta tilläggsår skulle komplettera de existerande kunskaperna genom att inrikta sig på skolbarn. En annan idé var att man skulle skapa en ny utbildning som var parallellagd med förskollärarytbildningen. Denna utbildning skulle dock vara inriktad på barn i åldrarna 7–12 år.

Det var också utifrån den sistnämnda idén en försöksutbildning startades vid förskollärarseminariet i Norrköping hösten 1964 (Calander, 1999). Motivet för att det blev just denna idé kan, som Calander skriver, ha varit att behovet av hel-dagsomsorg ökade samtidigt som det var svårt att få utbildad personal till verksamheten. Eftersom förskollärarna behövdes i förskolan sågs det som nödvändigt att starta en utbildning som var speciellt inriktad på skolbarns omsorg på fritiden. När denna försöksutbildning förbereddes hade begreppet fritidspedagog ännu inte skapats. Fritidspedagogutbildningen startades sedan 1965 i Västerås och Örebro efter ett förslag från en arbetsgrupp inom Skolöverstyrelsen och gavs en självständig plats inom yrkesskolan. Efter detta tillkom utbildningen på ytterligare ett tiotal orter. Som utgångspunkt för de blivande fritidspedagogens utbildning användes förskollärarnas utbildning som hade förstatligats 1962. Av den anledningen kom dessa utbildningar också att uppvisa stora likheter. På sätt och vis kan man därför påstå att fritidspedagogens utbildning blev en förskollärarytbildning som var speciellt utformad för att arbeta inom skolbarns-omsorgen (J-E. Johansson, 1986).

Det blev snabbt en stor efterfrågan på fritidspedagoger. Då gymnasiereformen sedan genomfördes 1970 blev utbildningen en specialkurs inom gymnasieskolan. Vid denna tid hade även Arbetsmarknadsstyrelsen startat upp en avkortad utbildning som omfattade 50 veckor. Denna utbildning riktade sig till personal som hade en lång erfarenhet av att arbeta på fritidshem (J-E. Johansson, 1986). På så vis antog utbildningen flera olika former och det kan av den anledningen vara svårt att tala om *en* fritidspedagogutbildning vid denna tid (Calander, 1999).

Skolans bakgrund – en kort historik

Ofta anges instiftandet av folkskolan 1842 som början till det allmänna skolsystemet i Sverige. Christina Florin (1987) beskriver två återkommande huvudmotiv till hur det kom sig att folkskolan växte fram. En tradition hävdar att samhället som sådant hade förändrats och att det nu krävdes bättre folkbildning för att komma i balans. Att ge medborgare skolkunskap i större utsträckning ses som en kvalificerande funktion som syftar till att tillfredsställa både samhällets och individens ökade behov av kunskap. Ett annat sätt att se på skolans tillkomst är att se denna som en apparat för politisk och social kontroll i syfte att legitimera rådande maktstrukturer. Detta betraktas som en kontrollerande eller ideologisk funktion. Folkskolans främsta uppgift är ur denna synvinkel att lära ut den kristna tron och att främja kärleken till fosterlandet. Kunskaper som förmåga att läsa och liknande sågs då främst som medel för att uppnå detta (Ds U 1985:5).

Styrning och kontroll av kunskapsinhämtning är dock betydligt äldre än folkskolan. Tidigare hade kyrkan haft som uppgift att lära ut den kristna läran samt att kontrollera församlingarnas kunskaper. Det fanns alltså en undervisningsplikt som då främst inriktade sig till undervisning av katekesen (Orlenius, 1999). Hemmens tidigare undervisningsplikt, med kyrkan som övervakare, kom därför i och med grundandet av folkskolan att efterträdas av en ny undervisningsmodell (Hartman, 1995). Dessutom fanns sedan gammalt även en annan sorts skola än folkskolan för barn från mer välsituerade familjer. Dessa barn ”fick sin första undervisning i hemmet av föräldrarna med guvernant eller informator eller i privata skolor för ’bättre folks barn’.” (Hansen, 1999, s. 121) Därefter kunde dessa barn fortsätta sin högre utbildning på läroverk vilka kan ses som lärdomsskolor med ”rötter i kyrkan och i kyrkans behov av utbildning till kyrkliga ämbeten” (Hartman, 1995, s. 43). Folkskolan däremot riktade sig till bönder och deras arbetsfolk samt till hantverkare och arbetare i städerna. Folkskolan som institution var dock omtvistad. Det fanns intressemotsättningar kring denna bl.a. från böndernas sida då dessa framhöll att barnen behövdes bättre i arbetet på gårdarna samt att folkskolan skulle bli alltför kostsam (Florin, 1987; Rohlin, 1996). Andra grupperingar ansåg att folkskolan kunde tänkas lära ut farliga kunskaper som kunde leda till upprorstankar.

Folkskolan var en helt kommunal affär varför skolorna och även barnens skolgång i dessa kom att variera. Speciellt barnens skolgång ute på landsbygden kom att bli bristfällig. Ofta blev barnens tid i skolan kortare än vad som var

tänkt. Anledningen var att barnens väg till skolan var lång, det saknades central tillsyn och ibland saknades skolor helt. Dessutom var många fattiga och förståelsen för värdet av att låta barnen gå i skolan var ibland också mycket liten. Dessutom existerade det i praktiken ännu ingen riktig läroplan för folkskolan (Ds U 1985:5, s. 4).

Skolväsendet behövde därför reformeras och man beslöt att försöka överbrygga de motsättningar som fanns i det nya utbildningssystemet som folkskolan innebar och det föregående kyrkliga hemundervisningssystemet (Florin, 1987). Småskolan infördes därför 1858 som en första förberedande del av skolan och som ett sätt att "rädda" folkskolereformen som inte fått det genomslag man hoppats på. För att motståndet mot skolan skulle brytas och för att hålla nere kostnaderna kom oexaminerade lärare med lokal förankring i böndernas egna led att bli grunden för småskolans lärarkår. De lärare som kom att undervisa i småskolorna var i stor utsträckning människor från de byar där undervisningen skulle bedrivas (Florin, 1987).

År 1878 skrevs en normalplan för skolan.⁸ I normalplanen beskrevs bl.a. lärokurser liksom hur skolgången för de yngre skolbarnen skulle se ut. Folkskolan skulle omfatta sex år där de första två åren innebar en småskola. Fyra år senare kom en folkskolestadga som slog fast att en läroplan skulle upprättas utifrån normalplanen. Samma år bestämdes också att barnen skulle börja skolan det år de fyller sju även om det fanns möjligheter att skjuta upp denna skolstart något (Ds U 1985:5).

Vid slutet av 1800-talet hade folkskolan kommit att stå på en stabil grund där lärarkåren både hade börjat professionaliseras, i form av att den började uppnå en samhällelig legitimitet, och differentierats i form av att lärarna som undervisade antingen var småskollärare eller folkskollärare (Lundgren, 1986). Av dessa var det folkskollärarna som kom att erhålla högst status då det till en början även var folkskollärare som kom att utbilda småskollärarna (Florin, 1987). De kurser som fanns för småskollärarna varierade ganska avsevärt i längd medan det för folkskollärarna instiftades en treårig seminarieutbildning på 1860-talet.⁹ År 1877

⁸ Skolans nutida läroplaner kallades tidigare för undervisningsplaner eller normalplaner. Normalplanen riktades till folkskolan och fungerade som en förebild för lokalt förankrade kursplaner (*Nationalencyklopedin*, 1993).

⁹ Det finns även en variation i forskares beskrivning av utbildningens längd. Som exempel kan nämnas Rohlin (1996) som anger att utbildningarna varierade mellan åtta månader och till över ett år och Hansen (1999) som i sin beskrivning av variationen av utbildningslängden uppger tre veckor till åtta månader.

utökades denna utbildning med ett år. 1919 beslutades genom den första stadgan för småskoleseminarier att utbildningen till småskollärare skulle omfatta två år. Småskollärarseminarierna kom dock inte att förstatligas förrän under 1930-talet. Denna utbildning kom tillsammans med folkskollärarytbildningen att bedrivas vid lärarhögskolor under slutet av 1960-talet (Rich-ardsson, 1990).

Redan under 1800-talet hade vissa diskussioner förts kring att införa en botten-skola, dvs. att alla barn oavsett samhällsklass skulle gå i folkskola och där få grundläggande kunskaper (Rohlin, 2001). Detta stötte dock på motstånd eftersom det från läroverkens sida framhölls att folkskolan inte skulle kunna klara av en sådan uppgift (Hansen, 1999). Efterhand, från början av 1900-talet, kom dock det parallella skolsystemet att bli mindre statistiskt. Under 1940-talet förekom många debatter kring hur det svenska skolväsendet fortsättningsvis skulle utformas och Hartman (1995) beskriver detta årtionde som utredningarnas årtionde. 1946 års skolkommision föreslog att folkskolan och realskolan skulle slås samman och bli en så kallad enhetsskola. Detta utmynnade i att skolplikten förlängdes till nio år och att vissa skoldistrikt skulle anordna försöksverksamheter med enhetsskolor. Det var dock inte förrän 1962 som riksdagen beslutade om att en grundskola skulle införas i hela riket (Richardsson, 1990). På så vis avslutades organisationen av det svenska parallella skolsystemet.

Skolans arbetsformer

När den svenska folkskolan infördes 1842 skulle undervisningen ske med hjälp av Lancastermetoden, även kallat växelundervisning. Denna metod innebar att läraren undervisade några elever, så kallade monitörer, som i sin tur undervisade andra elever. Metoden innebar en mycket styrd struktur eftersom den förde med sig att mer än hundra barn undervisades på samma gång. När denna metod förbjöds på 1860-talet övergick undervisningen till att förrättas som klassundervisning. När klassundervisningen utformades kom de klassrum där undervisningen bedrevs att få ett podium avsett för läraren vid en kortvägg. Gerd Arfwedson (1998) beskriver hur man därigenom fick ett rum där de bänkar där barnen satt vändes mot lärarens kateder och den svarta tavlan. Rummet var lämpat för klassundervisning och läraren kunde från sin position ha ögonkontakt med alla elever vilket också underlättade disciplineringen.

Till en början tog klassundervisningen form som åskådningsundervisning, en undervisning där läraren lotsade fram barnen till det rätta svaret. Denna typ av undervisning hade tydliga drag av den tidigare katekesundervisningen där man använde sig av bestämda frågor vilket skulle leda till bestämda svar (Orlenius, 1999). Orlenius ser i detta sammanhang elevernas lärande som en av läraren styrd och reglerad ordning som bygger på en ideologisk förankring hos Herbart (1776–1841). Utgångspunkten för denna åskådningsundervisning var att läraren måste förmedla de kunskaper som fattades eleverna eftersom dessa var oövade när de kom till skolan. Emellertid kom denna förmedling ofta att bestå av många och långa frågor och svar vilket följde en formaliserad arbetsgång. Vid det förra sekelskiftet riktades stark kritik mot den rådande undervisningen från olika reformpedagoger. Utifrån de pedagogiska reformatörernas synvinkel sågs den rådande undervisningen som att staten, genom denna, utövade sin makt och överhet och att läraren kom att bli statens förlängda arm i detta avseende. Arfwedson (1998, s. 136) skriver att det ”förkättrade fråga-svarsmönstret”, läraren frågar och eleverna svarar, förhindrade samarbete mellan eleverna. Läraren sågs som den som styrde såväl arbete, interaktion och kommunikation i klassrummet medan eleverna gavs en alltför passiv roll. De var hänvisade till att sitta stilla, svara på frågor och anteckna.

Reformpedagogiken, i form av progressivism, förknippas ofta med den pragmatiska filosofen John Dewey (1859–1952) och utgår från att det som sker i skolan ska baseras på de behov och intressen eleverna har just nu men även i ett framtidsperspektiv. Fokus för skolans arbete med eleverna bör riktas mot att se till elevernas helhet, att beakta eleven som en tänkande, kännande och handlande varelse (Stensmo, 1994). Dewey förordade ett undervisningssätt som riktade sig mot viktiga sociala och utbildningsmässiga problem. Han försökte att skapa ett arbetssätt vars läroplan och undervisning var barncentrerad och som betonade vad som idag kan benämnas som ”self-regulated learning strategies” (Paris & Cunningham, 1996, s. 119).

Den reformpedagogik som här gestaltats stod i opposition mot den mer etablerade utbildningsfilosofiska idén; essentialismen, vilken Orlenius (1999) kopplar ihop med Herbarts textbundna undervisningssätt som beskrivits ovan.¹⁰ De essentialistiska tankegångarna innebär att fokus för skolans verksamhet ska rik-

¹⁰ Rogoff, Paradise, Mejia Arauz, Correa-Chávez och Angelillo (2003) liknar denna undervisning vid en fabriksmodell. Författarna hävdar att modellen bygger på tidseffektivitet och att lärarna skulle ge eleverna små bitar av information som levererades på ett speciellt sätt. Eleverna skulle sedan sätta ihop denna information vilket påminner om ett löpande band.

tas mot basfärdigheter som att tala, skriva, läsa och räkna. Skolan ska dessutom på det hela taget vara inriktad mot akademiskt definierade ämnen inom språk, natur- och samhällsvetenskaper (Stensmo, 1994). Thomas Englund (1986) beskriver essentialismen som:

a movement which argued that school curricula should primarily be based on essentials, on scientifically tested and received knowledge, and on the epistemological assumptions given us by modern civilization. The movement's exponents believed that schools should primarily emphasize basic skills and knowledge, if necessary with authoritarian pressure from teachers. Thus in contrast with progressivism, essentialism firmly emphasized that the learning that was to go on in schools should be based on traditional school subjects and its relationship to the underlying academic disciplines strengthened. (s. 239)

Sedan antiken har det västerländska skolsystemet organiserat skolans kunskap i olika ämnen och en del av kritiken av det rådande skolsystemet var föranlett av denna ämnesindelning. Istället för ämnen framhöll man inom progressivismen att den organiserande principen för skolans arbete borde vara olika former av problem. De flesta reformpedagogiska modeller försöker att avlägsna sig från den traditionella skolans ämnesorganisation (Arfwedson & Arfwedson, 2002). Även om kritiken mot klassundervisningen fortsatt under 1900-talet hävdar Arfwedson (1998) att kritiken har blivit mer nyanserad och att man även får ta i beaktande de fördelar som finns med denna undervisningsform.

Dagens klassrum har rent spatialt inte förändrats i någon högre grad jämfört med hur klassrum såg ut då klassundervisningen en gång startades. De flesta av nutidens skolor är därför fortfarande väl lämpade till att bedriva undervisning i form av lärarledda helklasslektioner. På så sätt kan arkitekturen verka traditionsbevarande och konserverande (Arfwedson, 1998). Klassrum har i sig vissa begränsningar vilka är beroende av rummets storlek samt antalet barn som ska få plats. Även i dagens skolor är det därför svårt att placera bänkar på annat sätt än i rader i klassrummen. Detta kan i någon mening anknyta till de ramfaktorer som är styrande för arbetet i klassrummen (se Dahllöf, 1967; Lundgren, 1983).

Det finns dock vissa möjligheter att placera bänkar på ett annat sätt än i rader och i någon mening kan man kanske också, utifrån hur lärarna möblerar klassrummet, förstå lärarnas pedagogiska ambitioner. På så sätt antyder bänkarnas placering att de viktigaste aktiviteterna i klassrummet utgår från lärarens kateder och den svarta tavlan om läraren placerar eleverna i rader framför sig. Om elevernas bänkar istället placeras ut gruppvis antyder detta en annan läraruppfatt-

ning som istället betonar elevernas lärande i grupp. Carlgren och Marton (2000) framställer det som att lärare på samma skola, men arbetande i olika klassrum, använder sig av olika "läroplaner" i sitt arbete. Detta innebär att lärarna ifråga bidrar till att skapa olika miljöer för lärandet. Ulf P. Lundgren (1986) uttrycker detta som att:

Lärare har olika etos och olika identitet. För vissa lärare framträder till exempel det ämne de undervisar i som den viktigaste arbetsuppgiften. För andra lärare kan den viktigaste arbetsuppgiften vara att skapa självförtroende hos eleverna genom undervisningen. (s. 122)

Detta innebär dock inte att den reella klassrumspraktiken i sig ser olika ut beroende på hur klassrummet möbleras. Lärare som möblerar klassrummen på så sätt att eleverna sitter i grupper har troligen inte färre genomgångar eller tar mindre talutrymme än klassrum där bänkar placeras i rader. Olika undersökningar ger vid handen att oavsett stadium och lärarnas personliga undervisningssyn verkar lärare ockupera ungefär två tredjedelar av talutrymmet (Arfwedson & Arfwedson, 2002).

Detta talutrymme, utifrån en traditionell klassundervisning, består av att läraren berättar, ställer frågor och ger eleverna olika former av längre eller kortare uppgifter som ska genomföras. Dessa förmedlas genom instruktioner kring hur man ska göra och sedan går läraren runt för att hjälpa de elever som är i behov av detta (Carlgren, 1994). Det "förkättrade fråga-svarsmönstret", som Arfwedson (1998) kallar det, är en strategi som är utformad för att fungera i en klassrumssituation som kommit att vara stabil och dominerande oavsett skolsystem. Fråga – svar-mönstret är också ett sätt att disciplinera eleverna (Lindblad & Sahlström, 2000). Disciplineringen innebär att eleverna bl.a. lär sig att arbeta med vissa material samt att ständigt reproducera olika saker och få detta bedömt (Lundgren, 1986).

Undervisningspraktiken har dock kommit att förändras under de senaste trettio åren (Carlgren, 1994; Granström, 2003; Lindblad & Sahlström, 1999). Carlgren hävdar att klassundervisning var den klart dominerande undervisningsformen under 1970-talet. Under 1980-talet började en förändring av undervisningspraktiken från katederundervisning till ett mer individuellt "eget arbete". Eva Österlind (1998) framhåller att denna arbetsform växt fram och spridits utifrån lärares egen praktik och att man ansett att eget arbete åtminstone i vissa avse-

enden setts som ett bättre sätt att genomföra undervisningen på än den traditionella klassrumsundervisningen.

Sammanfattningsvis går det att konstatera att det finns olika synsätt beträffande hur skolans undervisning bör gå till, vilken organisering som är att föredra och vilket innehåll som undervisningen ska omfatta. Lärare betonar olika saker i undervisningen och det finns troligen inte heller några enhetliga lärarutbildningar eller "rena" traditioner (Carlgren, 1992). Man kan också konstatera att den svenska skolan och läraryrket har genomgått en rad förändringar sedan folkskolan startades. Till viss del kan olika utbildningsfilosofiskt grundade idéer sägas ha bidragit till hur lärarutbildningar och den existerande praktiken kommit att utformas men även den politiska situationen har medverkat till den rådande utformningen (Arfwedson, 1998). Av den anledningen kan man anta att det finns olika "historiska avlagringar" i lärarutbildningarna som delvis omvandlade lever kvar.

Fritidspedagog och lärare – olika yrkestraditioner med olika innehåll

Dagens skola har främst växt fram utifrån utbildningspolitiska grunder medan fritidshemmens och förskolans verksamhet bygger på samhällets socialpolitiska, familjepolitiska och på senare tid även utbildningspolitiska vilja (SOU 1997:21; Rohlin, 2001). Haug (1992) framhåller att institutionerna skola och förskola har utvecklats på olika sätt och uppnått skilda stadier i denna utveckling. Hans beskrivning rör norsk skola och förskola men kan också ses som relevant för svenskt vidkommande. Utifrån hans perspektiv har skolan uppnått en ställning som är överlägsen förskolan på nästan alla områden. Detta visar sig bl.a. i att skolan har högre status och inflytande och att skolan är väletablerad, välorganiserad och har utvecklat en välutvecklad administration. Dessutom har de olika institutionerna givits olika uppgifter av samhället.

Purely historically, the school has primarily been meant to concentrate on teaching. The task of the kindergarten and its legitimacy is supervision, care and education. Nowhere has it been formulated what each child from kindergarten is expected to know or be able to do, as is the case with school. (Haug, 1992, s. 95)

Denna olikartade bakgrund, samt att institutionerna länge varit separerade, har starkt bidragit till att det finns stora skillnader mellan dessa inrättningar. Att peka på olikheter beträffande fritidspedagogers och förskollärares arbete jämfört

med det arbete lärare utför är därför inte ovanligt. De sistnämnda ses som mer teoretiskt inriktade med betoning på ämneskunskaper medan fritidspedagoger betonar mer generella vardagskunskaper och praktiska aktiviteter (I. Johansson, 1984; Hansen, 1999). På så vis syftar fritidspedagogerna till att utveckla barns sociala förmågor samt att ge barnen möjligheter till avkoppling och rekreation.

Bakgrunden till dessa skillnader kan bl.a. ses som olikheter i traditioner (Haug, 1992; Dahlberg & Lenz Taguchi, 1996; SOU 1997:21; Skolverket, 2001) och yrkeskultur (Hansen, 1999; SOU 1991:54; I. Johansson, 1999). Hansens utgångspunkt är att människor som arbetar tillsammans och har en gemensam utbildning samt ett gemensamt yrke kommer att betrakta vardagen på ett likartat sätt, vilket ger upphov till en specifik yrkeskultur. Fritidspedagogerna och den verksamhet de bedrivit på fritidshem antas därför skilja sig från det arbete och den yrkeskultur som råder i skolan. I. Johansson¹¹ hävdar att det ofta framhålls:

att skolan och förskolan/fritidshemmet tillhör två skilda kulturer. Kultur kan generellt sett ses som en konsekvens av människors gemenskap i olika sociala, kulturella och historiska sammanhang vilket även i hög grad inbegriper den institutionella och organisatoriska kontexten. Innehållet i kulturen är resultatet av en långvarig interaktion mellan personer och grupper, där normer, värden, attityder och beteendemönster formats under lång tid. (I. Johansson, 1999, s. 14)

Begreppet tradition har, i förhållande till begreppet yrkeskultur likartade innebörder. I *The Oxford Universal Dictionary Illustrated* (1964) ses en tradition som: "A long established and generally accepted custom, or method of procedure, having almost the force of a law." (s. 2225) I likhet med Giddens (1984) ser Thavenius (1991) på traditioner i ett tidsperspektiv och som något som binder samman nuet med gårdagen. Traditionernas funktion blir, för ett yrke, att legitimera det rådande yrkesinnehållet och visa på hur man ska agera i framtiden.

Skillnader som baseras på att yrkesgruppers traditioner ser olika ut kan t.ex. medföra olika föreställningar i sättet att se på barn. Olika traditioner kan också medföra att liknande företeelser inom förskola och fritidshem å ena sidan och

¹¹ I. Johansson (1999) använder begreppen tradition och yrkeskultur omväxlande i sin text vilket ger ett intryck av att dessa begrepp ses som synonyma. Begreppen har som Nilsson (1992) påpekar också närliggande innebörder. För mig framstår en tradition som en del av en yrkeskultur varför yrkeskultur är ett något vidare begrepp. Detta överensstämmer med hur Nilsson beskriver traditioner. Han ser denna som "delaktig i kulturens process. Kultur är det ramverk, den kontext traditionen verkar inom, och är den mötesplats där 'nuet' ständigt skapas." (s. 107) Då denna studie syftar till att i huvudsak analysera en begränsad del av arbetet i en yrkeskultur, dvs. fritidspedagogers arbete i form av samlingar i skolan, använder jag mig av begreppet tradition.

skolan å den andra ges olika namn. Sättet att se på barn utifrån förskolans och skolans traditioner betraktas av Gunilla Dahlberg och Hillevi Lenz Taguchi (1996) som två olikartade sociala konstruktioner av barn där barnet dels ses som natur och dels som kultur- och kunskapsåterskapare. När barnet ses som natur (jfr. fritidshemmets och förskolans tradition) innebär det att allt finns nedlagt i barnet från början och måste ges möjlighet att komma till uttryck och utvecklas. För förskolans del har detta ofta kommit till uttryck på så sätt att verksamheten främst har fokuserat på känslomässig bearbetning. Detta ser Dahlberg och Lenz Taguchi som en terapeutisk inriktning där den lärandeprocess som fokuserar på upptäckter kring det man gör får en sekundär funktion.

När barnet ses som kultur- och kunskapsåterskapare (jfr. skolans tradition) innebär det ett återskapande av kunskapsstoff och kultur som det rådande samhället anser vara viktigt för att det kommande samhället ska kunna fungera och utvecklas vidare. Det kunskapsstoff som ska återskapas presenteras som olika ämnen vars innehåll ska läras in och sedan kunna utvärderas. Ämnenas indelning och innehåll bestäms i mycket liten grad av barnen själva vilket skiljer sig från den tradition som ser barnet som natur. I den sistnämnda traditionen är idealet att barnen själva i stor omfattning ska få välja innehåll och uttrycksformer. Hansen (1999) hävdar att fritidspedagoger inte betonar specifika ämneskunskaper eller att verksamheten nödvändigtvis måste vara planerad och strukturerad för att vara pedagogisk. Fritidspedagoger ser snarare förhållningssättet i sig, som pedagogisk verksamhet. När den vuxnes handlande i specifika situationer kombineras med dennes kunskaper om barn och barns utveckling bidrar det till att på något sätt lära och utveckla barnen,. Fritidspedagogernas förhållningssätt ses därför, av fritidspedagogerna själva, som mycket viktigt i arbetet (I. Johansson, 1984; Hansen, 1999).

Beträffande språkbruket framhåller Mia Maria Rosenqvist (2000), utifrån samtal med förskollärare och skollärare, att begrepp som förskollärare använder inte används av klasslärare på samma sätt. Som exempel på begrepp som används av förskollärare ger hon bl.a. Samling, Utevistelse, Barn, Grupp och Pedagogisk verksamhet. De motsvarande begrepp som klasslärare använder sig av är Lektion, Rast, Elev, Klass och Undervisning/Ämne. Dessa begrepp ingick på ett naturligt sätt i de båda lärarkategoriernas ordförråd. Även om det finns vissa likheter mellan innebörden i begreppen så är exempelvis en samling inte det samma som en lektion. Rosenqvist hävdar också att med pedagogisk verksamhet

kan man mena undervisning men att pedagogisk verksamhet även kan ha andra innebörder.

Språket, med de begrepp och ord som används, styr individers handlingar och de föreställningar som kommer att användas och utvecklas (Rosenqvist, 2000). Det olikartade språkbruket tolkas här som ett utslag av att man utgår från olika traditioner i sitt arbete. Fritidspedagoger har, vilket tidigare nämnts, en nära anknytning till förskolläraryrkets historia och traditioner. Av den anledningen ligger troligen förskollärarnas användning av de aktuella begreppen närmast till hands även för fritidspedagoger. Av samma anledning är en rimlig tolkning också att samlingar av olika slag inte är något som ofta diskuterats i skolans verksamhet.

Även om lärare och fritidspedagoger är bärare av olika traditioner och kollektiva kunskapsinnehåll är de också individer och därigenom bärare av olika individuella erfarenheter och kunskaper. Ursberg (1996) beskriver fritidspedagogers kunskaper och yrkesroll som att:

vissa funktioner och värden delas av samtliga fritidspedagoger. Exempel på rollens kollektiva innehåll är yrkets historiska framväxt och det pedagogiska arvet, de övergripande målen för skolbarsomsorg, yrkets professionalisering och en gemensam utbildning /.../ Varje fritidspedagog internaliserar den kollektiva rollen (om än i olika utsträckning) och anpassar den efter sina egna uppfattningar. Så formas den individuella yrkesrollen, som i sin tur dominerar förhållningssättet i samspelet med barnen. (Ursberg, 1996, s. 30)

Eftersom den kollektiva rollen, med Ursbergs ord, internaliseras på olika sätt finns det utrymme för variationer inom traditionen. Den individuella yrkesrollen kan därför se något olika ut vilket också borde få följder för fritidspedagogernas praktik. Liknande ställningstaganden beträffande skolans lärare och deras föreställningar samt yrkespraktik har, som tidigare nämnts, även beskrivits av Lundgren (1986) och Carlgren (1992).

Fritidspedagogernas anknytning till skolan

Tanken att traditioner är något som binder samman nuet med det förgångna innebär inte att traditioner inte kan förändras under tidens lopp. Att försöka att förändra bl.a. fritidspedagogers och lärares arbete och utbildning har varit ett politiskt mål. Detta kan åskådliggöras genom att beakta de statliga intentioner som

under en längre tid syftat till att anknyta fritidshem och fritidspedagoger till skolans verksamhet.

Från statligt håll hävdade man, under slutet av 1960-talet, att såväl skola som barnomsorg behövde reformeras. Orsaken var att samhället hade förändrats såväl tekniskt, ekonomiskt som socialt. Av den anledningen tillsattes två större utredningar, Barnstugeutredningen och utredningen om skolans arbetsmiljö även kallad SIA (Skolans Inre Arbete), i syfte att staka ut riktlinjer för den framtida barnomsorgen och skolan. Barnstugeutredningen, som tillsattes 1968, syftade, enligt Hansen (1999) till att i vid mening definiera och formulera förskolepedagogikens mål. Denna utredning lämnade flera delbetänkanden där bl.a. *Förskolan del 1* och *2* (SOU 1972:26, :27) tog upp den pedagogiska inriktning som verksamheterna skulle arbeta efter. Det framhölls att förskolan var ett fundament för skolan och att det därför var viktigt att det fanns en kontinuitet mellan verksamheterna. Skolan behövde kopplas närmare socialpolitiken och byggas upp utifrån förskolans verksamhet. De båda verksamheternas målsättningar sågs i stor utsträckning som likartade och borde bindas samman utifrån det som kan vara gemensamt för dessa (SOU 1972:27).

Det delbetänkande i Barnstugeutredningen som riktade sig till fritidshemmets framtida verksamhet kom att heta *Barns Fritid* (SOU 1974:42). Liksom i de betänkanden som riktade sig till förskolan hävdades det här att det krävdes en helt annan helhetssyn på barns och ungdomars utveckling än man tidigare haft. Omsorgen om barns fritid sågs här som ett gemensamt ansvar för föräldrar, fritidshemmets personal, fritids- och ungdomsledare, lärare och övrig personal i skolan samt andra vuxna med kontakter med barn.

Björn Flising (1995) liksom Finn Calander (1999) hävdar att det snarast var den pedagogiska formen som utredarna fokuserade sitt intresse på och inte verksamhetens innehåll. Fritidshemmen avsågs att bli mer utåtriktade än tidigare genom att de skulle organiseras som utvidgade fritidshem. Organisationen innebär att fritidshemmet dels skulle vara till för en fast inskriven grupp av barn som hade sina egna lokaler i en hemvist. Dels var det utvidgade fritidshemmet tänkt fungera som en resurs för övriga barn i närområdet. Man såg det som viktigt att fritidshemmet inte blev en värld för sig själv som levde ett isolerat liv utan skulle präglas av en öppen kommunikation med samhället (SOU 1974:42).

Utredningen föreslog också att i basmodellen för det utvidgade fritidshemmet skulle dessa lokalintegreras med låg- och mellanstadieskolor. Detta innebar också att verksamheten skulle få tillgång till skolans lokaler då det inte pågick någon skolverksamhet. Fritidshemspersonalen skulle i sitt arbete växla mellan att arbeta på fritidshemmets så kallade hemvist och öppetthusverksamheten i skolans lokaler. Hemvisten knöts på detta sätt organisatoriskt dels närmare en mer allmän fritidsverksamhet och dels till skolan (Svensson, 1981). Det utvidgade fritidshemmet fick emellertid inte någon större spridning i landet men denna modell utgjorde den första mer organiserade kontakten mellan skola och fritidshem (Hansen, 1999).

Ett annat av barnstugeutredningens delbetänkanden, *Utbildning i samspel* (SOU 1975:67), tog även upp fritidspedagogernas utbildning. Betänkandet framhöll att de dåvarande utbildningarna som riktade sig mot barnomsorgsverksamhet inte motsvarade de nya och förändrade krav som skulle komma att ställas på personalen i förskolan och fritidshemmet i framtiden. Man gav därför flera olika förslag på hur utbildningarna kunde förändras varav flera, däribland att förskolläro- och fritidspedagogutbildningarna, borde organiseras som en gemensam sammanhållen utbildning om två år, vilket inte realiserades. Däremot genomfördes betänkandets förslag att både fritidspedagog- och förskolläro- utbildningarna skulle organiseras som högskoleutbildningar. I samband med den högskolereform som genomfördes 1977 frikopplades därför fritidspedagogutbildningen från gymnasieskolan och överfördes till ett statligt huvudmannaskap. Utbildningen gavs följaktligen högskolestatus och både förskolläro- och fritidspedagogutbildningen kom att omfatta två och ett halvt år fram till 1993. Dessa båda utbildningar kom då att omfatta tre år och bildade det så kallade Barn- och ungdomspedagogiska programmet. Denna utveckling har inneburit att fritidspedagogutbildningen, formellt sett, kommit att bli jämställd med andra pedagogiska högskoleutbildningar.

SIA-utredningens (SOU 1974:53) uppgift var att göra en översyn av skolans arbetsmiljö. I den proposition (1975/76:39) som blev resultatet av denna utredning föreslog man att grundskolan i högre grad skulle använda sig av arbetsformer som knöt an till förskolepedagogik. Dessutom föreslogs det att skolan i större omfattning skulle använda sig av arbetssätt som knöt an till elevernas verklighet och att skolstarten skulle göras mjukare. Detta var förslag som syftade till att få en helhetssyn på eleverna och deras skoldag. Något som också kan sägas vara basalt för propositionen var införandet av samlad skoldag. Propo-

sitionen föreslog att skoldagen borde omfatta fem timmar för barnen i de två lägsta årskurserna. Det sågs dock som upp till enskilda kommuner att bestämma om införandet av samlad skoldag och om skoldagens längd. Propositionen framhöll att det var viktigt att den timplanebundna undervisningen varvades med annan verksamhet och att föreningslivet var en viktig faktor i förverkligandet av detta. Dessutom underströk man att det var väsentligt att samordna fritidshemmens resurser med skolans verksamhet under skoldagen.

Föreningar av olika slag samt fritidshemmen var alltså tänkta att fungera som samarbetspartners med skolan. De olika verksamheterna avsågs att vara obligatoriska och fungera som en helhet och på så vis understryka skolans sociala och personlighetsutvecklande åtagande. Den samlade skoldagen kom att utformas på skilda sätt i olika kommuner runt om i Sverige och har varit en av de viktigaste vägarna till ett ökat samarbete mellan skolan och skolbarnsomsorgen.

En ny läroplan och en ny lärarutbildning

När Jan Gustafsson (2003) beskriver utvecklingen av integrationen mellan skola, förskola och fritidshem görs detta i form av de diskurser som rått under fyra olika perioder, från 1940 till 1999.¹² De två första perioderna, tiden mellan 1940 och 1989, innebar bl.a. en i hög grad pedagogiskt gränsdragande diskurs. Denna betonade på olika sätt skillnaderna mellan skolan gentemot förskola och fritidshem även om det under framför allt den andra perioden (1969 till 1989) förekom tankar kring en ökad samverkan mellan dessa institutioner. Det tidiga 1990-talet ser han som en instabil period. Detta kommer sig av att det uppstår en kamp mellan socialdemokrater å ena sidan och det borgerliga blocket å den andra. Kampen ifråga gäller rätten om att bestämma diskursen där de borgerliga ville hålla isär skolan å den ena sidan och förskola och fritidshem å den andra. Socialdemokraterna ville för sin del istället integrera dessa verksamheter. Gustafsson hävdar att denna period präglades av instabilitet och ambivalens eftersom den rådande diskursen både handlade om samverkan och om integration. Det var först under den fjärde perioden, mellan 1996 och 1999, som han ser diskursordningen som stabil. Det samlade begreppet kom då att bli livslångt lärande.

¹² När Gustafsson kopplar utvecklingen av integrationen mellan skola, förskola och fritidshem till diskurser innebär detta att olika diskurser betraktas som skilda sätt att motivera och argumentera för eller emot integrering av de olika institutionerna. Underlaget för de olika diskurser Gustafsson beskriver är olika former av policytexter som läroplaner, utredningar, pedagogiska program etc.

I den regeringsförklaring som skrevs 1996 slogs det fast att det var viktigt att förbättra grundskolans viktiga år och en del av denna förbättring är att förskolan, skolan och skolbarnsomsorgen integreras. Ett led i integrationsarbetet var att ta fram ett samlat måldokument för den obligatoriska skolan, skolbarnsomsorgen och den del av förskolan som rör sexåringarna (SOU 1997:21). Måldokumentet skulle innefatta läroplanen för det obligatoriska skolväsendet (Lpo 94) och ersätta denna. Utifrån det betänkande BOSK-kommittén (Barnomsorg och skola kommittén) arbetat fram, *Växa i lärande* (SOU 1997:21), lade regeringen fram en proposition angående en anpassad läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Gustafsson, 2003).

Det nya måldokumentet syftade alltså till att höja kvaliteten i alla dessa verksamheter men innebar dock inte en total omarbetning av läroplanen utan dess grundläggande principer ansågs fortfarande gälla. Däremot avsåg den nya läroplanen att ta hänsyn till att all pedagogisk verksamhet som syftade till att fostra och stödja barns utveckling och lärande skulle ses som en helhet. Barns tidiga lärande sågs som en del av ett livslångt lärande där både förskola, skola och fritidshem¹³ sågs som viktiga. Eftersom BOSK-kommittén ansåg att dessa olika delar, skola, förskola och fritidshem, skulle harmoniera med varandra borde de också ”förstås och verka i ett sammanhang” (SOU 1997:21, s. 7). För att det skulle vara möjligt att genomföra en sådan läroplan krävdes det att man arbetade i arbetslag. I dessa arbetslag skulle de olika personalkategorierna komplettera varandra i det dagliga arbetet.

Efter att BOSK-kommittén lagt fram sitt betänkande beslöt riksdagen att införa den anpassade läroplanen Lpo 94/98. På så vis kom både förskoleklassen och verksamheten på fritidshemmet att ingå i det svenska skolsystemet och Skolverket kom att bli tillsynsmyndighet för dessa verksamheter. Då fritidshemmen inte är en för barnen obligatorisk verksamhet sågs den anpassade läroplanen trots allt inte som giltig för fritidshemmet på samma sätt som för skolan. Av den anledningen gavs riktlinjer i form av allmänna råd beträffande fritidshem ut av Skolverket 1999. Dessa riktlinjer var förankrade i Lpo 94 och i förordet av *Allmänna råd med kommentarer för fritidshem* (Skolverket, 1999) kan man läsa att dessa förändringar innebär att fritidshemmen ges en ökad utbildningspolitisk

¹³ Barnomsorg och Skolakommittén föreslog också att skolbarnsomsorgen skulle byta namn. Man ville, vilket också godtogs av regeringen, att skolbarnsomsorgen fortsättningsvis skulle benämnas fritidshem (I. Johansson, 1999).

betydelse. Detta anses i sin tur leda till att även fritidshemmens pedagogiska innehåll ges större vikt.

Dessutom tillsatte riksdagen på våren 1997 Lärarutbildningskommittén (LUK) i syfte att denna skulle lämna förslag på hur de dåvarande lärarutbildningarna skulle kunna förändras. Anledningen var att villkoren för lärare av olika slag hade förändrats. I motiven för en förändrad lärarutbildning som görs i kommitténs förslag *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling* (SOU 1999:63) skrev man bl.a. att den politiska styrningen av skolan förändrats. Från att ha varit regelstyrd sågs skolan nu som en mål- och resultatstyrd verksamhet. Man hänvisade även till att nya läroplaner, kursplaner och betygssystem införts. Vid denna tid hade även läroplanen för det obligatoriska skolväsendet förändrats till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet. De förslag som LUK lade fram, och som bl.a. berörde fritidspedagogerna och deras utbildning, innebar att det barn- och ungdomspedagogiska programmet skulle upphöra. Istället kom dessa utbildningar att förlängas och inlemmas i den nya lärarutbildningen.

Bakgrunden till kommitténs förslag, som bl.a. innebar en förlängning med 20 poäng för de utbildningar som riktades mot arbete med barn i förskoleåldern och mot arbete i fritidshem, var att dessa personalkategorier hade varit utsatta för stora förändringar under 1990-talet. Genom en förlängning av dessa utbildningar ansåg kommittén att de skulle bli mer likvärdiga andra lärarutbildningar. Dessutom sågs yrkesuppdragets karaktär som komplext och en förlängd utbildning betraktades som en spegling av de visioner som utbildningspolitiken byggde på. Bl.a. hävdade man att en förlängd förskolläro- och fritidspedagogutbildning skulle underlätta den önskvärda integreringen mellan skolan och verksamheterna för barn och ungdomar. Utbildningen för de studerande som i framtiden tänkte sig att arbeta på fritidshem kom att innebära att de tillsammans med alla andra lärarstuderande skulle läsa ett allmänt utbildningsområde om 60 poäng. Därutöver skulle den studerande läsa en inriktning om 40 poäng, i det här fallet med inriktning mot barns fritid, och en specialisering om 20 poäng.

Inom det totala programmet om 140 poäng finns möjligheter att välja ytterligare en specialisering om 20 poäng som breddning eller perspektiv. Alternativt kan en inriktning om totalt 60 poäng kombineras med en specialisering om 20 poäng. Såväl inriktningen mot förskolan som inriktningen mot fritidshem kan ha en särskild betoning, t.ex kultur och estetik, barn och naturvetenskap, lek och rörelse, barns språkutveckling, barn och ungdomsvetenskap. (SOU 1999:63, s. 141)

Precis som i betänkandena *Skola-skolbarnsomsorg, en helhet* (SOU 1991:54) och *Växa i lärande* (SOU 1997:21) framhövdes vikten av en integrerad verksamhet där olika personalkategorier kunde arbeta tillsammans i arbetslag. På så vis kan Lärarutbildningskommitténs förslag ses som en förlängning av de tankar som dessa äldre betänkanden förde fram. Den stora skillnaden är att den integrerade verksamheten ska underlättas genom att utbildningarna i sig samordnas på ett helt annat sätt än tidigare.

Den tidsmässiga omfattningen och innehållsliga prioriteringen i lärarutbildning har hitintills byggts på idén att läraren är den som skall förmedla ”fasta” kunskaper till eleverna i skolan (*kvalifikationsuppdraget*) och att omsorg avser främst yngre barn (*socialisationsuppdraget*). Inför 2000-talet kommer lärarens yrkesuppdrag alltmer att förändras mot att svara både för kunskap och omsorg till alla barn och ungdomar. (SOU 1999:63, s. 142)

Den uppdelning av kvalifikation och socialisation som varit vanlig sägs här inte längre vara giltig varför detta även måste få konsekvenser för utbildningarnas längd och innehåll. Det innebar dock inte att de olika lärarutbildningarna skulle vara likadana men att de skulle kunna jämföras genom att man använde sig av ett gemensamt språk och kunskapsinnehåll. Detta sågs också som ett sätt att motverka de motsättningar som funnits mellan förskola och skolbarnsomsorg å den ena sidan och skolan å den andra och som var grundade på olika traditioner kring synen på kunskap och lärande. På så vis är förslaget ett försök att, genom en utökad integration även på utbildningsnivå, åstadkomma en gemensam yrkesidentitet.

Forskning kring fritidspedagogernas anknytning till skolan

Ett exempel på beskrivningar av skolans och fritidshemmets ökade samverkan ges av Flising (1995). Han redogör för olika projekt som fått stöd av Skolbarnsomsorgskommittén och/eller Socialstyrelsen med detta syfte. Majoriteten av dessa projekt betonade främst yttre former för samverkan. Detta innebar att fokus riktades mot samverkan, hur denna organiserades samt mot lokalanvändning och hur man gått tillväga för att få de olika personalkategorierna att mötas i ett gemensamt arbete. I några fall har fokus kommit att läggas på verksamhetens innehåll och hur detta kan utvecklas, varför mer formella samverkansfrågor då kommit i bakgrunden.

Flising urskiljer tre olika grader av samverkan i dessa projekt och framhåller att graden av samverkan är mest synlig när det handlar om hur de befintliga lokalerna ordnas och används. När verksamheterna är helt separata, dvs. när fritidshem och skola är fysiskt åtskilda, är det vanligt att samverkansformerna stannar vid schematekniska lösningar. Rent konkret kan samverkan då ske genom enstaka temaarbeten, utflykter eller att fritidspedagogerna medverkar i samlad skoldag under några timmar varje vecka.

Verksamheterna kan också vara lokalmässigt integrerade där fritidshemmet kan ha egna utrymmen och att man samutnyttjar andra lokaler. I vissa lokalmässigt integrerade enheter, där man enbart satsat på det gemensamma utnyttjandet av lokaler, uppstår lätt problem. Oftast handlar det då om att fritidshemmet flyttas in i skolans lokaler. Fritidspedagogerna saknar egna utrymmen och känner sig främmande i den nya omgivningen. Det kan då bli konflikter kring vilka normer som gäller och hur lokalerna ska användas.¹⁴

Den mest långtgående modellen kallar Flising verksamhetsintegrerad samverkan. Personal i skola och skolbarnsomsorg planerar och genomför då arbetet tillsammans. Ofta har man helt gemensamma lokaler som kan fylla olika funktioner under hela dagen. Flising ser detta som ett radikalt nytänkande beträffande hur lokal- och personalresurser kan användas gemensamt. På så sätt blir det möjligt att arbeta temainriktat, att arbeta med mindre grupper av barn och föra in skapande aktiviteter i skolans arbete i högre grad.

Det är också möjligt att urskilja olika nivåer i samarbetet och att finna en utvecklingsgång genom dessa nivåer. På den första nivån betonas innehållet i den egna yrkesgruppens etablerade yrkesroll. Man vill alltså markera den egna yrkeskompetensen genom att arbeta med sådant man menar hör till den egna professionen. Då var och en gör sitt kan detta ses som att man arbetar parallellt. Nivå två innebär att man lärt känna varandra och efterhand kan börja hjälpas åt på ett mer omfattande sätt än tidigare. Detta kan innebära att man genomför ett gemensamt temaarbete eller något liknande. Den tredje nivån innebär att man utvecklar innehållet i verksamheten ytterligare genom att man släpper på yrkesinnehållet och sina tidigare revir. Istället ser man mer till personliga intressen och kompetenser så att dessa kompletterar varandra (Flising, 1995).

¹⁴ Calander (1997, 1999) tar utförligt upp just dessa båda företeelser.

Den samlade skoldagen, som tidigare kortfattat beskrivits, resulterade i många olika kommunala försök att integrera yrkesgrupperna fritidspedagoger, förskollärare och klasslärare i det praktiska arbetet. När Gustafsson (2003) beskriver hur den samlade skoldagen kom att utformas i Göteborgs kommun skriver han bl.a. att antalet lektionstimmar kom att utökas. På så sätt utökades lektionstimmarna för årskurs ett med nio timmar/vecka. För årskurs två utökades lektionstimmarna med fem timmar/vecka vilket medförde att skoldagen kom att omfatta tiden mellan klockan 8.00 och 13.20. "Göteborgsmodellen" var resultatet av flera års utrednings- och planeringsarbete som skol-, social- och fritidsförvaltningarna genomfört tillsammans. Kommunstyrelsen beslöt under hösten 1981 att införa den samlade skoldagen etappvis och att på så vis också förändra barnomsorgen för skolbarn. Skolan och fritidshemmens organisationer knöts genom detta närmare varandra.

En del av den omsorg som funnits i fritidshemmen flyttades in under skolans förvaltning. Mellan kl 8-13.20 är således de på fritidshemmet inskrivna barnen hänvisade till skolans verksamhet. Det gäller även för de fritidshemsbarn som är äldre än åk 1-2. Socialförvaltningen har kvar ansvaret för omsorgen före och efter skoldagen. Fritidshemmets resurser används för de fria aktiviteterna (FA) i den samlade skoldagen. (Ekengren & Eriksson, 1985, s. 2)

På så vis avsågs här att skolans traditionella funktion, att undervisa, skulle vidgas till att även omfatta en omsorgsfunktion. Fritidspedagogernas verksamhet i skolan var dock inte tänkt att enbart fungera som tillsyn eller omsorg. Det går att utläsa att fritidspedagogerna, i de fria aktiviteterna, skulle arbeta med en sammanhållen grupp och utföra pedagogiska aktiviteter som skulle samspela med den timplanebundna undervisningen (Ekengren & Eriksson, 1985). Styrinstrumentet för den samlade skoldagen var den gällande läroplanen vilket i det här fallet var Lgr 80. Läroplanen betonas i *Gemensamma handlingslinjer för det pedagogiska arbetet i samlad skoldag* (Skolstyrelsen & Socialnämnden, 1985) I denna skrift beskrevs den samlade skoldagens bakgrund samt de målsättningar och det innehåll som innefattades i "Göteborgsmodellen".

Tillämpningen av samarbetet

Då samarbete mellan skola och fritidshem ska inledas i samband med att samlad skoldag införs, kommer man oftast fram till att man ska varva teori och praktik och att fritidspedagogerna ska ansvara för de praktiska aktiviteterna (Flising, 1995). Aktiviteterna organiseras så att fritidshemspersonalen tar hand om vissa

lektionstimmar varje vecka och genomför vid dessa tillfällen praktiskt inriktade aktiviteter med barnen. Vanligtvis kallas denna skoltid för fria aktiviteter eller praktiskt arbete.¹⁵ Dessa aktiviteter riktar sig således inte enbart till de på fritidshemmet inskrivna barnen utan till alla barn som ingår i den berörda gruppen. Ibland har de aktiviteter man genomför inte någon direkt förankring i vad som kan betraktas som de ”vanliga” skoltimmarna. Innehållet kan istället vara grundat i fritidshemmets ordinarie aktiviteter som exempelvis skapande verksamhet i bild och form, lek- och idrottsaktiviteter, utflykter eller högläsning.

Ett exempel på hur utformningen av den samlade skoldagens praktik kom att gestalta sig beskrivs av Gummesson, Flising, Qvarsell och Wener (1992). I skildringen av verksamheten i rektorsområdet Linero i Lund skriver dessa bl.a. att de fria aktiviteterna (FA) är arbetspass som genomförs i halvklass. Dessa arbetspass är främst baserade på att den teoretiska undervisningen här kompletteras med olika former av skapande aktiviteter. Detta kan exempelvis vara drama, dans och bild och dessutom ses fördjupning och praktiska tillämpningar av skolans undervisning i orienteringsämnen som viktiga grunder för dessa aktiviteter.

Denna beskrivning påminner i hög grad om den av Gustafsson (2003) beskrivna samlade skoldagen i Göteborg. Även han beskriver hur skolbarnen kom att alternera mellan lärarledda aktiviteter och SIA-aktiviteter som leddes av en fritidspedagog. Barnen kom till fritidspedagogerna i halvklass men lokala variationer förekom också.

När Harmer och Wendel (1992) beskriver de fria aktiviteterna som de kom att te sig i Linero säger de att dessa, trots att de kallas fria, är organiserade och obligatoriska. Precis som i skolans övriga verksamhet är barnen här tvungna att göra vissa organiserade aktiviteter som de vuxna bestämt. Emellertid förekommer det också ett innehåll som präglas av att barnen deltar i planeringen av detta innehåll och att alla barnen då inte behöver göra samma sak utan kan välja innehåll själva.

¹⁵ Den tid där fritidspedagogerna har ansvar för en barngrupp inom den samlade skoldagen benämns på olika sätt vilket kan variera lokalt. De beteckningar jag stött på är FA (Fria aktiviteter), PA (Praktiskt arbete) samt SIA vilket kanske snarast syftar på den utredning som gav idén till samlad skoldag. Det förekommer också att fritidspedagoger som arbetar inom den samlade skoldagen benämns som SIA-pedagog.

Framförallt verkar det vara fritidspedagogernas yrkesroll som förändras genom samarbetet (Harmer & Wendel, 1992; Flising, 1995; I. Johansson, 1999). Flising hävdar att fritidspedagogerna genom samarbetet ofta genomför arbetet på ett skolliknande sätt. Skolschemat blir mer styrande och fritidspedagogerna får en mer strukturerande roll även om de använder sig av ett likartat innehåll jämfört med vad de brukar göra under fritidshemstid när skolan slutat. Vissa fritidspedagoger anser att de får en lärarfunktion i denna typ av arbete. Det är å andra sidan också vanligt att fritidspedagoger påstår att de använder ett liknande arbetsinnehåll och agerar som de brukar göra på fritidshemmet vid dessa tillfällen.

När Gustafsson (1996) beskriver fritidspedagogers yrkesroll i den samlade skoldagen görs detta utifrån hur de påverkas av fritidshemmets respektive skolans olika traditioner. Dels beskrivs fritidspedagogernas arbete på fritidshem, dels deras deltagande i skolans arbete. Detta ses som att fritidspedagogen dagligen skiftar mellan två olika pedagogiska miljöer där traditioner och kultur skiljer sig åt. Fritidspedagogerna utsätts därigenom för motsägelsefulla förväntningar och krav vilket leder till att de utvecklar en dubbel yrkesroll: en "SIA-pedagogroll" under den samlade skoldagen och en "fritidspedagogroll" på fritidshemstid. Detta sätt att se på arbetstillvaron verkar stämma väl överens med den utvärdering Flising (1995) gjorde. Även om denne hävdar att fritidspedagogerna får en lärarliknande funktion i skolarbetet finns det en variation i denna funktion. Förutom att fungera som "kompanjonlärare", då fritidspedagog och lärare delar upp gruppen av barn och innehållet emellan sig, kan fritidspedagogen också fungera som "hjälp lärare" (Flising, 1995; I. Johansson, 1999; Calander, 1999)¹⁶. När fritidspedagogen är hjälplärare blir funktionen att:

ta hand om övning (till exempel högläsning), kontroll (till exempel att se om ett barn löst matematikuppgifterna riktigt) eller genom att ge extra stöd åt någon elev. /.../ "Hjälplärare" kan man också vara genom att allmänt finnas till hands i klassen så att läraren kan ägna extra uppmärksamhet åt de barn som behöver det. /.../ På detta sätt kommer många av fritidshemspersonalen in i för dem nya och mer undervisningsmässiga arbetssituationer. (Flising, 1995, s. 41)

Även om organisationen för arbetet har förändrats så verkar det inte som om lärarnas traditionella arbete förändrats eller vidgats i någon högre grad. Det är snarare så att fritidspedagogerna blir en resurs för lärarna under skoltid men inte får speciellt mycket tillbaka efter skolans slut (Flising, 1995).

¹⁶ Calander (1999) är kritisk till benämningen kompanjonlärare. Denne beskriver, till skillnad från Flising (1995), interaktionen i mötet mellan fritidspedagog och klasslärare. Han hävdar, utifrån det dominansförhållande som strukturerar mötet mellan dessa, att fritidspedagogernas yrkesfunktion utifrån mötet med klasslärarna kommer att bli hjälplärorens.

Traditioner och professioner i möte

Thavenius (1991) hävdar att olika dominansförhållanden kan uppstå på exempelvis en arbetsplats. Detta kan knytas till att människor med olika traditioner försöker att skapa kulturella och sociala hierarkier och hegemonier. Därför förekommer det ofta strider omkring traditioner av olika slag. Följaktligen kan det i mötet mellan olika traditioner, exempelvis lärares och fritidspedagogers yrkes-traditioner, uppstå problem då de olika yrkesföreträdarna inte ser grunderna för arbetet på samma sätt. När Calander (1999) skildrar mötet mellan just fritids-pedagoger och lärare då dessa ska samverka uppkommer också olika svårigheter i detta möte. Även om Calander inte betonar yrkesgruppernas traditioner så understryker han att det existerar dominansförhållanden i den samverkan han studerat. Dessa dominansförhållanden visar sig genom att det blir skolans regel-system och normer som tar överhanden. Dessutom kommer skolans språkbruk att bli förhärskande. Fritidspedagogernas kunskaper och synsätt ryms inte inom skolstrukturen såvida fritidshemspedagogiken inte formas och stöps om till en mer skolanpassad variant.

Även Lidén och Øie (1993) pekar på en dominerande skolkultur där skolans sätt att organisera aktiviteter även blir styrande för hur man gör vid norska fritidshem. Dessutom ses här de lokaler där aktiviteterna bedrivs som betydelsefulla för vad som sker och hur verksamheten utformas. På så vis hävdar de att aktiviteter och lekar som försiggår i ett klassrum kommer att gestaltas på ett specifikt sätt på grund av att dessa genomförs just i ett klassrum. De hänvisar i detta sammanhang till den skolkod som präglar klassrum och den inredning dessa har. Denna skolkod inverkar på vad som sker och på vilket sätt detta tar form eftersom inredningen inverkar på tankarna kring exempelvis lek.

När Hansen (1999) beskriver mötet mellan lärare och fritidspedagoger finner hon att båda dessa yrkeskategorier ser lärarna som den grupp som har högst status. Enligt Hansen är det inte i första hand lärarna själva som gör denna hierarkisering, det är snarare samhället i stort som ställer större krav på lärarna och lägger större vikt vid teoretiska än praktiska kunskaper. Just skillnaden i status gör också att man kan se lärarna som den dominerande yrkesgruppen i mötet mellan de båda yrkesgrupperna. Just läraryrkets högre status och skolans väletablerade ställning i samhället är, enligt Hansen, orsaker som ofta får fritidspedagoger att träda tillbaka då de på olika sätt interagerar med lärare.

En orsak till att skolan och lärarna har en mer väletablerad ställning har att göra med att skolan har en djupare samhällslig förankring och att den också omfattar alla barn då det råder skolplikt (Torstenson-Ed & Johansson, 2000). Dessutom har skolan betydande styrmedel i form av läroplaner, schema och liknande. Torstenson-Ed och Johansson hävdar också att fritidshem rent statusmässigt kommer på sista plats i detta sammanhang eftersom dessa omfattar färre barn. Även om förskoleklasser inte är en obligatorisk verksamhet omfattas dock nästan alla barn av denna verksamhet.

En del av förklaringen till att lärarkulturen är dominerande i de mikropolitiska förhandlingarna med fritidspedagogerna kan även ligga i att lärarnas pedagogik och kunnande är mer ”synlig” än fritidspedagogernas (Hansen, 1999). En synlig pedagogik kan också tydligare knytas till mål och verifierbara kunskaper. Det kan ses som ganska självklart att barn lär sig läsa och räkna om en verksamhets innehåll behandlar bokstäver och matematik. Det kan däremot tyckas mindre uppenbart vad barn lär, och vilken fritidspedagogens roll är, när barn leker, bygger, målar och samtalar. Dessutom finns det, även för fritidspedagogerna själva, problem med att beskriva arbetet och de kunskaper och färdigheter man faktiskt har och använder sig av (I. Johansson, 1984; Hansen, 1999).

Ett sätt att närma sig det existerande dominansförhållandet är det professionsteoretiska. Selander (1989) framhåller att en viktig diskussion utifrån ett professionsteoretiskt perspektiv har varit gränsdragningen mellan yrken och professioner. Dessa skillnader ser Greenwood (1957) mest som en fråga om kvantitativa snarare än kvalitativa skillnader. Det kan således vara svårt att urskilja en skarp gräns mellan professioner och ickeprofessioner, vilket innebär att man kan se en yrkesgrupp som mer eller mindre professionell liksom att en yrkesgrupp kan ha fler eller färre professionella egenskaper.

Rather, we must think of the occupations in a society as distributing themselves along a continuum. At one end of this continuum are bunched the well-recognized and undisputed professions (e.g., physician, attorney, professor, scientist); at the opposite end are bunched the least skilled and least attractive occupations (e.g., watchman, truckloader, farm laborer, scrubwoman, bus boy). The remaining occupations, less skilled and less prestigious than the former, but more so than the latter, are distributed between these two poles. (Greenwood, 1957, s. 46)

Greenwood hävdar att en profession kännetecknas av att: den har en välutvecklad teoretisk förankring, den har auktoritet, den är samhällsligt sanktionerad, har etiska regler samt att den har en egen kultur. De yrkesgrupper som svarar upp

mot vissa men inte samtliga kriterier och egenskaper som kännetecknade en profession kallas för semiprofessioner (Etzioni, 1969; Goode 1969).

Yrket som fritidspedagog kan inte ses som en profession utan är snarare en semiprofession. Anledningen är att deras yrkeskunskaper kan ifrågasättas och uppfattas som allmängiltiga då de av tradition inte är ämnesspecifika i någon högre grad. Samtidigt tillhör grundskolläraryrket en av de mest typiska semiprofessionerna (Etzioni, 1969). Inte heller de lärare som fritidspedagogerna på olika vis ska arbeta tillsammans med kan alltså, ur ett professionsteoretiskt perspektiv, göra anspråk på att uppfylla alla de kriterier som ställs på en profession. Den tidigare redovisade forskningen kring fritidspedagogernas deltagande i skolans verksamhet antyder dock att semiprofessionen fritidspedagog har svårt att hävda sig i mötet med semiprofessionen lärare. Fritidspedagogernas position som yrkesinnehavare är i mötet med lärarna betydligt mer oklar än de sistnämndas.

Ursberg (1996) hävdar dock att det finns klart uttalade strategier för att professionalisera fritidspedagogyrket. Hon syftar då på att utvecklingen varit expansiv med hänsyn till antalet utbildade fritidspedagoger och vetenskapliggörandet av utbildningen som helhet.¹⁷ Utvecklingen inom yrkesområdet har gått snabbt och detta märks, enligt henne, bl.a. på hur utbildningen av fritidspedagoger förändrats sedan den första gruppen utexaminerades.

Freidson (2001) betonar att olika professioner är beroende av statens makt och möjligheter att framhäva professionen ifråga. Statens roll är viktig även för semiprofessioner och staten har åtminstone sedan *Utbildning i samspel* (SOU 1975:67) ofta fört en medveten politik i syfte att höja fritidspedagogernas kompetens. De strategier som använts för att höja yrkets status har varit att förlänga och vetenskapliggöra utbildningen samt genom att integrera fritidspedagogerna i skolan. På så vis måste de statliga intentionerna med att höja fritidspedagogernas status ses som betydelsefull.

Även om fritidspedagogernas professionaliseringssträvanden har varit understödda av statsmakterna så har yrket haft svårt att hävda sig och uppnå ett allmänt erkännande. En anledning till detta kan vara att det kan uppfattas som provocerande och ideologiskt laddat att stödja och vetenskapliggöra fritidspeda-

¹⁷ Fritidspedagogerna själva har via fackliga organisationer aktivt strävat efter att få gehör för ett allmänt erkännande av yrkeskårens kunskaper och förmågor. Calander (1996) beskriver detta genom att undersöka innehållet i krönikan "Synpunkten", i fritidspedagogernas egen tidning "Fritidspedagogen".

gogerna (Ursberg, 1996). Ursberg hänvisar till Beckman (1989) som framför tanken att den enskilda människan, genom det offentliga åtagandet att administrera barns fritid, kan uppfatta det som om man förlorar möjligheten att själv bestämma och påverka sina egna barns fritid.¹⁸ Det finns därför förespråkare för en ”amatörisering” av samhällets omsorg om barn. Dessa vill istället ge föräldrar och föreningsliv en starkare ställning. Ursberg (1996) hävdar även att beteckningen fritidspedagog kan ses som provocerande eftersom det kan ifrågasättas om det verkligen behövs utbildad personal för att ta hand om barns fritid.¹⁹ Barn kan visserligen behöva någon vuxen under sin fritid men vad som ifrågasätts är om den vuxne nödvändigtvis måste vara högskoleutbildad. Fritid sätts här i ett motsatsförhållande till skolarbete. Skolan är nyttig, viktig och lärorik medan detta inte betonas beträffande fritidens innehåll.

Den offentliga socialisationen, vilket här innebär att offentliga institutioner som exempelvis fritidshem allt mer övertagit ansvaret för barns fostran och utveckling (Svensson, 1981), och professionaliseringen av fritidspedagogyrket kan ses ur flera perspektiv. Yrkesinnehållet, omsorg om barn, kan således kritiseras och ifrågasättas och fritidspedagogernas betoning av pedagogisk verksamhet i form av fritids- och förskolepedagogik kan möta motstånd. Kampen om den skolpolitiska diskursen under 1990-talet, här de olika sätten att tala om och politiskt agera för eller emot förskolans/fritidshemmens starkare anknytning till skolan (jfr.Gustafsson, 2003), kan ses som ett exempel på skiljaktigheter i sättet att se på skolans verksamhet och dess innehåll.

¹⁸ I någon mening kan man här dra en parallell till det motstånd som fanns mot införandet av folkskolan. Vid denna tid fanns det på många håll en bristande förståelse för värdet av att låta barnen gå i skolan. Då barnen deltog i många familjers försörjning kan man anta att tvånget att låta dessa gå i skolan sågs som ett ingrepp i föräldrarnas bestämmanderätt över sina barn.

¹⁹ Uppdelningen av arbetstid och fritid hör ihop med samhällets industrialisering. Det var först då som fritiden tydligt synliggjordes och avskildes från arbetstiden. På så vis kom arbetet att centreras på ett annat sätt än tidigare medan fritiden kom att bli underordnad. I det agrara samhället sågs fritid och arbetstid mer som sammanvävda i en helhet (jfr. Haywood, Kew, Bramham, Spink, Capenhurst & Henry, 1995; Berggren, 2000; Haglund, 2001).

Samlingen och dess praktik

Det går att urskilja två olika nivåer varifrån företeelsen samling kan betraktas då man genomför en historisk analys av dessa (Rubinstein Reich, 1993). Dels ser Rubinstein Reich en formuleringsnivå där skälen till att genomföra samlingar motiveras. Formuleringsnivån innebär de texter i form av utredningar och läroböcker där samhällets gällande ideologier och föreställningar framförs. Dels finner hon en praktknivå som berör hur samlingarna genomförs i praktiken vid olika tillfällen och under olika tidsperioder. I hennes studie beskrivs samlingar utifrån båda dessa nivåer. I viss mån kommer jag i det följande att göra en liknande beskrivning men denna undersöknings forskningsintresse skiljer sig något från vad Rubinstein Reich intresserade sig för. För Rubinstein Reich (1993) är det övergripande syftet att ”beskriva och förstå förskolepedagogiken och förskolevardagen i den praktiska verksamheten.” (s. 20) De samlingar som hon beskriver utförs i en kontext som är förskolans egen. Mitt forskningsfokus riktas mot fritidspedagogers arbete då de genomför samlingar i skolan. Det arbete som utförs i samlingarna ses här som ett resultat av hur fritidspedagogiken utvecklas i mötet mellan skolans och fritidshemmets traditioner.

I inledningen gavs en mer allmän definition på vad en samling är. Eftersom förskolepedagogiken är den tradition, som fritidspedagogerna till stor del kommit att omfattas av, är det rimligt att närmare definiera vad en samling är utifrån ett förskolepedagogiskt perspektiv. Rubinstein Reich (1993) definierar en samling i förskolan som när en grupp barn tillsammans med vuxna, där en eller flera av dessa, leder en eller flera gemensamma aktiviteter. Detta ska vara ett återkommande moment i verksamheten och hålls på en bestämd plats och vid en bestämd tid. Ofta tar samlingen form av att man då sitter samlade i en cirkel. Jim Walch (1987) använder sig av likartade definitioner av vad en samling är. Denne ser samling inom deltidförskola och daghem som:

en inplanerad, tidsbegränsad, vuxenledd pedagogisk aktivitet där en vuxen, inför en grupp barn, förklarar, berättar, förbereder, följer upp eller aktiverar ett bestämt ämne, problem eller aktivitet. (s. 23)

I det följande kommer jag att ge en kort historisk tillbakablick på de samlingar som har varit, och är, en del av den nuvarande pedagogiska traditionen i förskolan och fritidshemmet. Detta anknyter i viss mån till den historiska bakgrund som tidigare gjorts kring framväxten av fritidspedagoger som yrkesgrupp men fokuseras nu på samlingar och innehållet i dessa. Därefter avser jag att närmare beskriva undersökningar som mer eller mindre uttalat skildrar samlingar i olika förskoleverksamheter och på fritidshem. Därpå följer en beskrivning av hur samlingar utformat sig i skolan och i olika former av integrerade verksamheter där personal från förskola, fritidshem och skola deltar. På så vis berörs även den praktikinivå som Rubinstein Reich refererar till.

Samlingen hos Fröbel och dennes efterföljare

I litteratur som berör förskoleverksamhet framgår det att förskolan har ett innehåll som omfattar olika verksamhetsformer. Man använder sig bl.a. av vad som kan betecknas som fri lek där barnen själva bestämmer sin aktivitet. Dessutom genomförs samlingar och gruppsysselsättningar där läraren styr barnens aktiviteter och personal och barn samlas kring ett gemensamt ämne. Samlingar ses här som ett dagligt inslag i olika former av förskoleverksamheter (William-Olsson & Krook, 1973; Sønstabø, 1978; Kärrby, 1990; Rubinstein Reich, 1993, Gustafsson, 2003). På så vis kan samlingar betraktas som ett viktigt och väletablerat inslag i verksamheten.

Samlingar kan dessutom ses som ett internationellt fenomen eftersom de förekommer i någon form i de flesta länders förskoleverksamheter (Davidsson, 2000). Internationellt använder man sig inom förskolan ofta av beteckningar som anknyter till samlingens yttre form. Det är vanligt att man samlas i form av en cirkel vilket också kan märkas i den vanligaste engelska termen för samling dvs. "circle time". Även benämningar som "carpet time" och "rug time" m.fl. förekommer dock. Även i Italien "il cerchio", Tyskland "kreiss" (Rubinstein Reich, 1993; Davidsson, 2000) och Danmark "rundkreds" (Sønstabø, 1977; Davidsson, 2000) anknyter man till cirkelformen.

Användningen av cirkelformen i samlingen är av historisk art och är en följd av den praxis som en gång utformades av Friedrich Fröbel (Rubinstein Reich, 1993). Denne använde sig som tidigare nämnts i stor omfattning av geometriska former i sin pedagogik. Av de geometriska formerna sågs sfären som högst be-

tydelsefull. På så sätt blev också den runda bollen den första av de lekgåvor²⁰ Fröbel utarbetade i sin pedagogik. Fröbel hävdade att bollen:

skulle vara barnets første legetøj, ikke blot for dens bevægeligheds skyld og fordi den er den enkleste form gav et stort antal legemuligheder, men også fordi den i sin afrundede, sluttende form var et sindbillede på verden. Der Ball ist ein B(ild des) All (Bolden er et billede på altet), som han sagde med sit hang til ordspil. (Grue-Sørensen, 1966, s. 67)

Ett genomgående drag i Frøbels kindergarten var att barnen satt i en ring när man genomförde sånglekar och liknande aktiviteter. Anledningen till det var att ringformen, eller cirkeln, främjade barnens sociala samhörighet då de genom denna form bildade en sluten och sammanhållen grupp. Cirkelformen var en slags symbol för kamratskap och samhörighet (Grue-Sørensen, 1966). I den kritik som riktats mot Frøbels teorier tar bl.a. Sigsgaard (1966) upp användandet av cirkelformen i samband med att barnen har sånglekar tillsammans. Då Frøbels teorier vilade på en filosofisk grund sägs både material och pedagogik ibland i första hand utgå från denna filosofi snarare än utifrån barnens behov eller krav. Genom att sitta eller gå i en cirkel ansågs detta bidra till att framkalla det dolda oändlighetsbegreppet i barnets själ. Cirkelformen användes alltså eftersom denna var en symbol för oändligheten inte för att det var det mest praktiska sättet att samla barnen på.

Samlingen var en del av Frøbels pedagogiska tänkande men det var Frøbels efterföljare som införde samlingen som en del i den dagliga verksamheten. En av dessa efterföljare, Lina Morgenstern (1867), skriver att dagen inleds med en samling med delvis religiöst innehåll samt med samtal och därefter olika sysselsättningar. Sysselsättningarna bestod av olika handarbeten i form av de lekgåvor som Fröbel hade utarbetat. Därefter åt man frukost och efter frukostens slut fortsatte man med dessa handarbeten eller ägnade sig åt rörelselekar beroende på årstid.

Frøbels släkting och lärjunge Henriette Schrader-Breyman utarbetade föreskrifter för hur man skulle arbeta i kindergarten och gjorde det på ett sätt som i stor utsträckning fortfarande är giltigt i dagens förskola. Schrader-Breyman skapade en förskoleverksamhet som kompletterade skolan och där man använde sig av ett annat innehåll och andra arbetsformer. Hon gav verksamheten en hår-

²⁰ Frøbels lekgåvor bestod av olika geometriska former och användes som lek- och undervisningsmaterial. För en fördjupad läsning kring Fröbel och dennes lekgåvor se t.ex. Öman (1991) samt Wallström (1992).

dare koppling till husligt arbete och dessutom skrev hon detaljerade och lektionsliknande planeringar kring hur barnen skulle lära sig dessa husliga verksamheter. Undervisningen i barnträdgårdarna organiserades genom den så kallade arbetsmedelpunkten, vilket var ett tematiskt arbetssätt som innebar att allt som gjordes på barnträdgården under några veckors tid skulle hålla sig inom ett speciellt område. J-E. Johansson (1998) beskriver arbetsmedelpunkten som att barnen inledningsvis skulle ges en konkret och stimulerande upplevelse. Detta kunde innebära att barnen fick åka till en gård där det fanns får och lamm. De kanske fick prova på att karda och spinna ull och se hur ullen klipptes där. Dessutom sjöng man visor om får och liknande. Alla dessa upplevelser syftade till att barnen därigenom skulle uttrycka sig i handling. De skulle helt enkelt ges så mycket intryck att de då självmant skulle leka, rita och prata om får. En annan orsak till detta arbetssätt var att man ville motverka oro och splittring hos barnen. Birgitta Wallström (1992) skriver att det är möjligt att Schrader-Breymann missförstod Frøbels tankar om att vara konsekvent i att genomföra verksamheten under friare former.

Personligen tror jag, att detta är förklaringen till den konflikt, som finns beträffande tolkningen av metodiken kring vad som är lek och vad som är lärande. /.../ Den beryktade "samlingen" med efterföljande sysselsättningar och aktiviteter till temat i Schrader-Breymanns 'Monatsgegenstand' [Arbetsmedelpunkt] kan ha orsakat alla de försök till organiserad inläring kring olika temauppläggningar, som förekommit i förskolans historia. (s. 167)

Vad som gör samlingarna "berömda" i Wallströms ögon torde vara det faktum att de förutbestämda lärarplaneringarna ofta fick till följd att arbetet, i form av arbetsmedelpunkten, blev allt mer mekaniskt och styrt (Tallberg Broman, 1995). Moberg (1945) hävdar att det visserligen alltid funnits barnträdgårdar där barnen kunnat leka och skapa fritt men att ett i stor omfattning föreskrivande arbetssätt varit det vanliga under 1900-talets första 20 år. Detta föreskrivande gick ut på att både vad barnen skulle göra och hur detta skulle gå till bestämdes av den vuxne, dvs. barnträdgårdsledarinnan. Dessutom använde man sig ofta även av schabloner där alla barnen ritade efter dessa eller byggde med modeller som förebild. Detta kan ses som svårt att förena med Frøbels pedagogik som gick ut på att lärarnas lyhördhet och kunskaper inför barnens behov skulle bedriva en *efterföljande* undervisning, dvs. att lärarna skulle följa barnens utveckling och inte styra dem. Tanken var att barn, och människor i allmänhet, ständigt utvecklas mot olika mål som hela tiden förändrades. Därför kunde inte heller några fasta gränser ställas för barnens utveckling (Fröbel, 1995).

En utvecklingspsykologisk anknytning

På 1930-talet kom arbetssättet kring samlingarna att förändras. Det föreskrivande arbetssättet kom att bli mindre vanligt på grund av anknytningen till utvecklingspsykologi och genom den österrikiska psykologen och pedagogen Elsa Köhlers inflytande (Moberg, 1945). Köhler hävdade att småbarnspedagogiken behövde profilera sig i förhållande till sin omgivning och anknyta till vetenskaplig forskning, företrädesvis psykologi. Hon försökte även att genomföra Fröbels tankar med utvecklingspsykologin som hjälp. Då Fröbel även betonade lek och självverksamhet var målsättningen att inslagen av fri lek och skapande verksamheter skulle öka. Därför poängterade Köhler att barnens intresse måste vara vägledande och utgångspunkt för arbetet i barnträdgårdarna (J-E. Johansson, 1983).

Schrader-Breymanns arbetsmedelpunkt, som dittills varit den metodiska ledstjärnan, byttes därför ut mot det arbetssätt som Köhler introducerade som intressecentrum. Ett intressecentrum var, i likhet med arbetsmedelpunkten, ämnesintegrerat och temaorganiserat. Liksom i arbetsmedelpunkten förekom ämnen som hade anknytning till naturen samtidigt som samhällsanknutna ämnen som Trafiken, Staden, Polisen etc. infördes alltmer. Samlingens innehåll anknöts även senare, under 1950-talet då arbetsmedelpunkten sedan länge hade ersatts av intressecentrum, till de efterföljande sysselsättningarna. Samlingen skulle på så sätt innehålla något som hörde ihop med det aktuella intresseområdet (Rubinstein Reich, 1993). Även om det alltså fanns stora likheter mellan arbetsmedelpunkten och intressecentrum sågs intressecentrum som ett nytt sätt att arbeta på eftersom barnen gavs större frihet. Att låta barnen arbeta efter schabloner och modeller var därför ett arbetssätt som, bl.a. tack vare Elsa Köhler, i allt mindre grad kom att utövas i barnträdgårdarna (Moberg, 1945). Utvecklingspsykologin kom även att fortsättningsvis utöva ett starkt inflytande på verksamheten och påverkade arbetet och utredningar som gjordes kring förskolan under 1970-talet (Kihlström, 1995).

Samlingar beskrivna i boken *Barnträdgården*

Boken *Barnträdgården*, som Stina Sandels och Maria Moberg (1945) var redaktörer för, var fram till 1982 den enda metodiklärobok för förskollärare som skrivits på svenska. Denna bok användes ofta som lärobok på förskollärarytbildningen (J-E. Johansson, 1992). Här beskrivs bl.a. samlingsstunden med ett eget

kapitel. Kapitlet inleds med en detaljerad beskrivning av platsen där samlingen ska genomföras samt när på dagen samlingen bör äga rum.

I varje barntädgård bör det finnas en plats, där även det yttre ger helgd och högtidlig stämning, och där man en stund dagligen samlar alla barnen. Denna plats ska självfallet vara densamma, vid eller i närheten av pianot, och den ska vara prydd, omsorgsfullt ordnad med någon vacker, för småbarn tilltalande bild eller tavla av konstnärligt värde, en blommande växt, en vas med friska blommor eller grönt. Allt annat som distraherar och splittrar uppmärksamheten, bör undanröjas. Då har vi de yttre betingelserna för att kunna skapa en stund av stillhet och samling. (Moberg, 1945, s. 82)

Maria Moberg hävdar att det bästa är om samlingsstunden hålls efter att barnen fått ägna sig åt fria sysselsättningar under någon timmes tid. Hon skriver att när barnen kommer till barntädgården så är de fulla med verksamhetslust och att de bör få lov att ge utlopp för detta genom fria aktiviteter. Moberg framhåller att en van barntädgårdslärarinna efter en stunds fria aktiviteter märker när barnen börjar att ”spänna av” och att det då är lämpligt att samla dem. Hon beskriver samlingen som en morgonsamling eller som ett morgonsamtal. Emellertid innebär denna morgonsamling inte en inledning för dagens verksamhet. Samling sker först efter att barnen fått utlopp för sitt verksamhetsbehov genom fri lek. Detta förfarande skiljer sig därför från Morgensterns (1867) beskrivning ovan då den samling hon skildrade inledde dagen i barntädgården.

Moberg (1945) hävdar att det tidigare varit vanligt att samlingen inleds med en kort morgonbön eller en religiös sång men att detta blivit mer ovanligt vid tidpunkten för bokens tillkomst. Dock ges här exempel på en morgonbön och en morgonpsalm som ses som lämpliga. Hon framhåller också att man med hjälp av bibeln kan anknyta till olika högtider som advent och jul. Även om samlingen inte har ett religiöst innehåll så förespråkar hon att den ska ta upp olika etiska frågor och att den ska ske dagligen. Den etiska aspekten inriktas mot att lära barnen det ”goda och rätta”.

Samlingen beskrivs som att man samlas i en ”krets” där barnen känner samhörighet och gemenskap med varandra men ses också som ett övningstillfälle för barnen. I samlingen tränas barnen i att sitta stilla, koncentrera sig och att öva sig på att lyssna till pianot, ledarinnan och sina kamrater. Samlingen framställs även som ett tillfälle då barnen får berätta om saker man varit med om, ställa frågor om sådant man undrar över och ”få ett eller annat begrepp uppklarat” (Moberg, 1945, s. 83). I de samlingar som Moberg skildrar verkar samlingen i barntäd-

gården syfta till att hålla en dialog, att *samtala*, med barnen. Några av de egenskaper som en barnträdgårdslärare därför borde ha var att kunna sätta sig in i hur barn tänker och uppmärksamma hur barn mår. Moberg framför att man med hjälp av de samtal som genomförs i samlingen kan komma till rätta med matvägran, snatterier och att vissa barn på ett positivt vis förändrat sitt förhållningssätt till andra barn. Det går här att skönja en moraliserande och en fostrande aspekt och att man som personal på så vis kan vara ett stöd för barnens föräldrar.

Förutom denna typ av samtal kan exempelvis en almanacka, och att riva ett blad i denna, användas som utgångspunkt för samtal. Användningen av almanackan innebär möjligheter att samtala om veckodagar, den nya veckan som börjat, om månader och årstider. Dessutom föra samtal om händelser som barnen varit med om hemma eller på väg till och från barnträdgården eller vid andra tillfällen. I hög utsträckning utgår samtalen från de enskilda barnens upplevelser. Man kan också förmoda att samtalen syftar till att delge barnen en form av naturorientering då samtal om årstiderna och naturen vävs in i dessa. Fröbels tankar om vikten av naturupplevelser gör sig här påmind. I detta sammanhang understryks också barnens egna kunskaper eftersom det hävdas att man som vuxen har mycket att lära av barnens funderingar kring naturens under (Moberg, 1945).

I boken *Barnträdgården* (Sandels & Moberg, 1945) ges också en del råd beträffande mer allmänna regler för samlingarna. För att alla barn ska bli tillgodosedda och uppmärksammade bör således inte barngruppen vara för stor. Inte heller bör barnen ha för stor åldersspridning då samlingens innehåll då inte kan tillgodose alla barns behov. Hur stor en barngrupp bör vara framkommer inte men däremot explicit görs samlingens längd, 15–20 minuter som mest.²¹ Det går också att finna råd beträffande formen för samlingens organisation; det förordas att barnen sitter i en halvcirkel framför barnträdgårdslärarinnan. Anledningen är att en halvcirkel är trevligare då en sådan placering ger en mer intim stämning än om barnen sitter i rader (Moberg, 1945). Till viss del går det här att skönja en symbolisk betydelse där formen, cirkeln eller halvcirkeln, kan tänkas skapa en gruppgemenskap. Däremot betonas inte användandet av cirkelformen i samlingen som en symbol för oändligheten vilket Fröbel utgick från.

²¹ I de beskrivningar som görs i SOU 1951:15 beträffande s.k. "normalinstitutioner" av daghem och förskolor ses 12 barn i åldern 2-4 år som acceptabelt på daghem. I äldre åldersgrupper på daghem ses 15 barn som acceptabelt. På förskolor där barnen är mellan 3-5 år är 15 barn godtagbart och är barnen mellan 5-7 år ses 20 barn som rimligt. Barngruppen på eftermiddagshem bör, enligt denna skrift, inte överskrida 15 stycken.

I huvudsak beskriver kapitlet samlingar där samtalet mellan barn och barnträdgårdslärlarinna utgör grunden. I boken skildras dock även samlingar med annat innehåll och bl.a. beskrivs hur man kan genomföra småbarnsgymnastik, rytmik och sånglek i barnträdgårdens samlingar. Förutom förslag på olika lekar och övningar och grunderna till varför dessa genomförs, ges även praktiska råd kring hur dessa bör utföras. Här beskrivs exempelvis hur man genom rytmik kan lära barnen den svåra konsten att lyssna. Innehållet i den beskrivna rytmiksamlingen är utformat som en koncentrations- och uppmärksamhetsövning där barnen sitter i en ring och genomför en övning. Efteråt pratar man med varandra om sina upplevelser (Orlowskaja, 1945).

Även samlingar vid eftermiddagshem nämns vid ett tillfälle och dessa beskrivs som situationer då eftermiddagshemmets föreståndarinna antingen själv berättar för barnen eller låter barnen berätta om olika händelser. Vid samlingarna finns det också tillfälle till sång, rytmik, olika lekar, teater och frågesport (Holmberg, 1945, s. 228). Samlingen är här anpassad till att barnen är äldre men samtalet ses även här som betydelsefullt. Dessutom betraktas samlingen som ett tillfälle som ger föreståndarinnan möjligheter att i efterhand reflektera över barnen, verksamheten och hur denna ska kunna utvecklas.

Begreppet samling i officiella dokument perioden 1959–1999

I de *Råd och anvisningar i socialvårdsfrågor* som Socialstyrelsen (1959, 1963) gav ut beträffande institutioner som daghem, lekskolor och fritidshem, beskrivs samlingar utifrån den praxis som lekskolan kommit att använda sig av. Dagen brukar då börja med att barnen har fri lek då de under någon timmes tid får leka efter eget val. Därefter följer en samlingsstund om 15–20 minuter. I denna ingår samtal, sång och musik. Då samlingen är slut övergår barnen till olika aktiviteter som kan vara både självvalda eller förelagda. Aktiviteterna kan genomföras såväl enskilt som i grupp (Socialstyrelsen, 1959, s. 9).

I anvisningarna går det att utläsa att innehållet i dagsprogrammet, däribland samlingen, även gällde för daghemmen. Beträffande samlingar står det att:

Samlingsstunden är ett utmärkt tillfälle att ge barnen klara och sakliga besked som svar på alla deras frågor, att bibringa dem grundläggande begrepp om rätt och orätt och att lära dem respektera andras och känna ansvar för gemensam egendom. Det är emellertid inte bara förskolläraren-ledarinnan, som skall komma till tals

under samlingsstunden. Lika viktigt är, att hon låter den bli barnets tillfälle att på ett sätt, som befrämjar deras språkutveckling komma till sin rätt i kretsen av kamraterna genom att låta dem alla berätta om sina egna upplevelser och prestationer och erfara kamraternas uppskattning men å andra sidan lära sig att ta hänsyn till andras lika berättigade intressen och finna sig i att bara vara en bland många kamrater och att icke alltid stå i centrum för de andras uppmärksamhet. (Socialstyrelsen, 1959, s. 10)

Samlingsstunderna ses här som ett verktyg där förskolläraren fostrar och lär barnen ett acceptabelt socialt beteende. Dessutom ska även barnen ges möjligheter att komma till tals vilket antas främja deras tillägnande och användande av språket. Till skillnad från Moberg (1945), som snarast beskriver de traditioner som utvecklats och den metodik som bör råda, innebär dessa råd och anvisningar samhällsliga önskemål om hur verksamheten ska bedrivas. Precis som hos Moberg betonas här samtalet och det verkar inte föreligga några direkta skillnader mellan barnträdgårdens tradition, som den beskrevs av Moberg, och samhällets officiella mål omkring 15 år senare.

I Socialstyrelsens råd och anvisningar ovan sägs målet för förskollärarens verksamhet, oavsett om det är förskolebarn eller skolbarn, vara att åstadkomma en organiserad grupp. Man hävdar att under den tidiga barndomen är det av avgörande betydelse för barnens förmåga till social anpassning hur positivt de upplever denna gruppgemenskap. Samlingen är *ett* viktigt inslag i verksamheten som används för att barnen ska anpassas till gällande normer och värderingar. Dessutom syftar samlingen också till att utveckla barnens sociala förmågor. De ska ges möjlighet att bli uppmärksammade i samlingen men också uppmärksamma andra barn i denna. Det är dock inte bara under samlingsstunderna som barnen ska få hjälp med att bli socialt anpassade och individuellt självständiga utan förskolläraren uppmanas att ta vara på alla tillfällen som ges till att befrämja barnens utveckling. Även den fria leken är således viktig eftersom denna fungerar som ett instrument för förskollärarens möjligheter att lära känna barnen och deras egenart och i förlängningen därigenom kunna stödja deras utveckling.

Ungefär tio år senare, i de delbetänkanden av Barnstugeutredningen (SOU 1972:26, 27) som berörde förskolan, beskrivs samlingar dock inte i samma positiva ordalag. Man ansåg i dessa betänkanden att en uppdelning i mindre grupper var att föredra framför samlingar. Rubinstein Reich (1993) ser detta vara en del av en radikal trend som syftade till att bryta med en mer traditionell och strukturerad pedagogik. Samlingen berörs som ett traditionellt inslag för de äldre barnen där barn och personal samlas kring ett gemensamt ämne. Nackdelen med

samlingar framhålls vara att de kan verka talhämmande då det rör sig om förhållandevis stora grupper. Det språkliga utbytet ses som större då talet kan föras med enskilda barn och det blir då även lättare för den vuxne att sätta sig in i det enskilda barnets situation. Rubinstein Reich framhåller att detta är det enda officiella dokument där samlingar inte har förordats i förskolans verksamhet.

Det delbetänkande i barnstugeutredningen som rörde fritidspedagogerna och fritidshemmen, *Barns fritid* (SOU 1974:42), inriktades i liten utsträckning mot fritidshemmens pedagogiska innehåll. Betänkandet berörde överhuvudtaget inte samlingar. *Barns fritid* är istället inriktat mot mer övergripande organisatoriska förändringar där fritidshemmets relation till föreningsliv, föräldrar, kulturinstitutioner och social service behandlas.

För fritidspedagogernas del berörs inte samlingar i officiella dokument förrän 1985 i *Förslag till pedagogiskt program för fritidshem* (Socialstyrelsen, 1985) samt i *Pedagogiskt program för fritidshem* (Socialstyrelsen, 1988). Dittills hade fritidspedagogerna inte haft några egna direkta ramar för arbetssätt och innehåll. I det pedagogiska programmet förordas ett gruppinriktat arbetssätt där även det enskilda barnet ska uppmärksammas och att barnen ska ges stort utrymme för lek och egna initiativ. Det pedagogiska programmet hävdar att det som utmärker fritidshemmet är att den verksamhet som bedrivs där riktar sig till en grupp barn som träffas regelbundet. Dessutom utvecklas gemensamma sociala normer och mönster men också en känsla av samhörighet i en sådan grupp. Programmet betonar vikten av att åstadkomma en känsla av gemenskap och att personalen aktivt ska verka för att ge gruppen en "vi-känsla". Samlingar berörs endast på ett ställe och på ett identiskt vis både i förslaget till pedagogiskt program och i det slutliga programmet. Samlingarna ses som en av flera aktiviteter, leka, sjunga, ha utflykter, spela spel etc., som syftar till att förstärka gruppkänslan på fritidshemmet. Däremot berörs inte samlingarnas innehåll.

I det pedagogiska programmet betonas också att det måste finnas möjligheter att bilda mer informella grupper inom fritidshemmet där barnen kan delta i olika aktiviteter utifrån ålder och intresse. På så sätt ges även tillfällen till gruppbildningar inom gruppen samt att individuella intressen kan tillgodoses.

Även förskolan erhöll ett pedagogiskt program och detta utkom 1987, ett år innan det pedagogiska program som riktades mot fritidshem. För förskolans del var den mer individuellt inriktade synen på verksamheten som kunde skönjas i

Barnstugeutredningen (SOU 1972:26, 27) nu borta. Precis som i *Pedagogiskt program för fritidshem* betonas grupp- och samhörighetskänslan. En skillnad gentemot det program som riktades mot fritidshem är att den text som berör samlingar i förskolan, och den däri ingående praktiken, ges större utrymme och betonas betydligt mer.

I *Pedagogiskt program för förskolan* (Socialstyrelsen, 1987) framhålls att det är angeläget att någon gång under dagen ha en gemensam samlingsstund eller en aktivitet som riktas till hela barngruppen. Innehållet kunde vara lek, sång, dans eller att lyssna på en berättelse. Dessutom kunde man ägna sig åt diskussioner kring olika saker exempelvis normer och regler eller att ge barnen information om saker som är planerade. En viktig orsak till att genomföra samlingar var att på så vis stärka grupp-känslan. I programmet poängteras det även att barnen ska ha möjlighet att komma till tals och på så vis kunna utveckla sin förmåga att uttrycka sig och sina åsikter. Samtidigt beskrivs samlingen också som ett tillfälle där barnen får möjlighet att lyssna på andra och vara med och fatta olika beslut. Samlingarna ska dessutom vara väl förberedda och anknyta till de behov och intressen som finns i barngruppen. Av den anledningen ska personalen ha ett uttalat syfte med samlingarna för att ge barnen såväl kunskapsutveckling, en känsla av samhörighet och överblick över verksamheten (Socialstyrelsen, 1987, s. 47–48).

När Rubinstein Reich (1993) sammanfattar de officiella mål och riktlinjer som utarbetats för förskolan mellan 1938 och 1987 så skriver hon att dessa visat en något föränderlig syn på förskolans uppgift men också på hur arbetssättet ska vara utformat. De officiella målen har omväxlande förordat att arbetssättet ska vara individorienterat, grupporienterat eller en blandning av dessa sätt. Även motiven för att använda sig av samlingar har varierat. Ibland har dessa motiverats av att de gynnar en demokratisk uppfostran, att de ger en bra dagsrytm, att de är positiva för grupp-gemenskapen eller att barnen har möjligheter att lära sig olika begrepp i samlingen. Stundom har samlingarna setts vara av stor vikt och i vissa beskrivningar har dessa i det närmaste kommit att sakna betydelse.

Det förefaller som om samlingar på fritidshem genomförs utifrån liknande utgångspunkter som i förskolan. Samlingar har setts som ett sätt för den vuxne att utifrån en trevlig samvaro stödja barnen i deras utveckling (Holmberg, 1945) och att åstadkomma en grupp-känsla (Socialstyrelsen, 1985, 1988). I *Allmänna råd med kommentarer för fritidshem* (Skolverket, 1999) berörs samlingar främst

som en av flera olika aktiviteter och arbetsformer där barnen ges möjlighet att påverka fritidshemmets verksamhet.

Varken *Pedagogiskt program för fritidshem* (Socialstyrelsen, 1988) eller *Allmänna råd med kommentarer för fritidshem* (Skolverket, 1999) utvecklar dock innehållet i samlingen eller betonar samlingen som en viktig del av verksamheten på samma sätt som sker beträffande samlingen i förskolan. I såväl *Pedagogiskt program för fritidshem* (Socialstyrelsen, 1988) som i *Råd och anvisningar i socialvårdsfrågor* (1959, 1963) betonas barns fritid betydligt mer. Ann-Christine Vallberg Roth (2002) hävdar att även om samlingar förekommer både i förskola och fritidshem har samlingen något olika innebörder och funktioner i dessa institutioner. Då samlingen inte poängteras på samma sätt i fritidshemmet som i förskolan beskriver hon därför samlingen som ett delmoment i fritidshemmets verksamhet. Hon betraktar däremot samlingen som ett huvudmoment i förskolan (Vallberg Roth, 2002).

Samlingar i förskola och fritidshem

Studiet av samlingar i förskolan har oftast ingått som delar av större datamaterial (Rubinstein Reich, 1993). Rubinstein Reich hävdar att det under 1980-talet existerade väldigt lite forskning kring samlingar och att det under det tidiga 1990-talet ännu, även internationellt sett, var väldigt sparsamt med studier som enbart inriktade sig mot samlingar. Birgitta Davidsson (2000) framhåller att den enda svenska avhandling som på djupet skildrar samlingar i förskolan är skriven av just Rubinstein Reich.

Det mesta av det material jag redovisar här berör samlingar som genomförts av förskollärare vid olika former av förskolor eftersom forskning kring fritidspedagoger är sällsynt. De fåtaliga undersökningar av fritidspedagoger där samlingar och dess innehåll berörs förs därför in som en del av den forskning som gjorts kring samlingar utifrån förskolepedagogiska grunder.

Samlingen som förskolepedagogisk tradition

Samlingen upptar endast en liten del av den dagliga verksamheten i förskolan (Sønstabø, 1978; Rubinstein Reich, 1993). Samlingar eller gemensamma grupp-

aktiviteter har dock en lång tradition i förskolepedagogiken och samlingar ingår i den dagliga verksamheten på många förskolor. Samlingen är en gruppsituation som berör många barn som vänjs vid denna typ av verksamhet under flera års tid. Sønstabø ser samlingen som en gruppsituation där alla barn på avdelningen samlas tillsammans med en eller flera vuxna och genomför aktiviteter.

I den undersökning av norska förskolor som Sønstabø genomförde betraktas samlingen som ett pedagogiskt grepp som används för att föra in barnen i en social och kulturell gemenskap. På så vis blir samlingen en social situation där upptill 20 barn ska lära sig att fungera som en grupp. De måste därför underkasta sig regler som är nödvändiga för att alla barn ska få möjlighet att delta i aktiviteterna. Samlingen framställs som en fastare organiserad gruppsituation än övrig tid i förskolan och är en annan situation än vad barnen annars upplever under dagen. Den är därför ett supplement till andra arbetsformer och bidrar till att ge barnen allsidiga upplevelser. I samlingsstunden ska barnen lära sig att behärska nödvändiga sociala regler och utveckla sina kunskaper. På så sätt finns det likheter med en skolsituation (Sønstabø, 1978). Andra likheter med skolans verksamhet är:

- alla barn eller grupper av barn samlas
- gruppen är direkt eller indirekt lärarledd
- aktiviteterna är mer eller mindre strukturerade av läraren
- man är tillsammans i en gemensam aktivitet där avsikten är att alla eller de flesta ska delta samtidigt (Sønstabø, 1978)

I Sønstabø's undersökning studerades samlingar på åtta förskolor. Längden på dessa samlingar varierade men omfattade vanligtvis ungefär en halvtimme. Den längsta samlingen som observerades var dock över 70 minuter lång. Samlingen bestod huvudsakligen av läsning (29%), samtal (28%), lek o drama (10%) och sång (8%).

Sønstabø framhåller att den modell för kategorisering som användes beträffande samlingarnas innehåll i vissa avseenden var mindre bra eftersom kategorin "Samtal" ibland var svår att använda. Sønstabø's resultat beträffande samlingarnas tidsåtgång liknar i hög grad de beskrivningar Jim Walch (1987) gör av samlingar på daghem och deltidförskolor och Inger William-Olsson och Ylva Krook (1973) på lekskolor (deltidsförskolor). Walch finner att längden på samlingarna vanligtvis varierar mellan 10 och 30 minuter. En "normal" daghemsamling omfattar ca. 20 minuter och en samling på en deltidförskola ca. 30

minuter. Tidpunkten för dessa samlingar varierade men förekom oftast kl. 9.00. (Moberg, 1945; Socialstyrelsen, 1959, 1963).

Även innehållsmässigt finns det likheter mellan de undersökningar Walch och Sønstabø genomförde. Det vanligaste innehållet är berättelser och diskussioner. ”Sång används ofta, liksom olika former av lek. Högläsning, drama, musik, rörelse och bild förekommer också.” (Walch, 1987, s. 26) Walch delade in innehållet i samlingarna i tre kategorier: jaguppfattning och färdighetsträning, begreppsbyggnad och omvärldsorientering, kommunikation och skapande. De fyra vanligaste temata var ”jag och kroppen”, ”djur och växter”, ”högtider” och ”färg och form”.

Det material som William-Olsson och Krook använder sig av härrör från observationer av samlingar och intervjuer med förskollärare. Vid samlingarna sitter barnen i en ring tillsammans med läraren på golvet eller på stolar. Vissa moment återkommer i samlingarna som förskollärarna planerat. Exempelvis har man upprop och går igenom veckodag och datum. Oftast förekommer sånger och rörelselekar. Även mer informella samtal förekommer där man exempelvis talar om vad barnen gjort på helgen.

Ibland får barnen räkna upp handen, när de vill säga något, ibland får de prata spontant men läraren påminner om, att man måste vänta på sin tur och frågar de tysta barnen, om de vill berätta något. Läraren introducerar ofta begrepp om färg och form, storlek och mängd eller demonstrerar något, en jordglob t ex. Samlingen avslutas ofta med en iakttagelselek. Läraren säger t ex, att de som har något blått på sig får resa sig och gå, sedan de som har något brunt o s v. Barnen är ofta okoncentrerade och har svårt att sitta stilla i samlingen och uppmärksamheten på vad läraren säger varierar. /.../ Vi såg emellertid också långa samlingar, där barnen var engagerade hela tiden. Karakteristiskt för dem var, att de var väl förberedda, och att rörelse och stillasittande blandades. (William-Olsson & Krook, 1973, s. 38)

Att verksamheten har en mer formell struktur under samlingarna kan även förstås genom att det vanligtvis är förskolläraren som tar initiativ till att fånga barnens uppmärksamhet. Det är också förskolläraren som ställer frågor som barnen får besvara även om det också förekommer spontana samtal.

I de beskrivningar som William-Olsson och Krook (1973) gör är det förskolläraren som initierar inläringen. Vad som lärs in specificeras inte närmare. De antyder dock att personalen uppmuntrar barnens egna initiativ och förmåga att välja själva. Vad som lärs in är därför beroende av dessa initiativ. Även om det

är förskolläraren som är den som driver samlingen framåt och styr och planerar innehållet så ses grunden för samlingens innehåll som baserat på barngruppens intressen (William-Olsson & Krook, 1973).

Boel Henckel (1990) visar i sin undersökning hur förskollärare och blivande förskollärare tänker kring och agerar i det praktiska arbetet kring begreppen arbete, lek och inläring. Hon studerar inte samlingar specifikt men i samband med att hon beskriver hur den praktiska verksamheten gestaltar sig på några förskolor studeras även de samlingar som genomförs där. Innehållsmässigt men även organisatoriskt är det stora likheter mellan de samlingar som redovisas, även om det också finns vissa skillnader. Vad som förefaller vara gemensamt för de tre samlingar som beskrivs är att dessa innefattar samtal mellan barnen och förskolläraren. Samtalen kan då ofta röra det tema man för tillfället sysslar med men kan också ta form som information från förskollärarna till barngruppen. Upprop, ”dra i almanacka” och sång är också vanligt. Vid en av förskolorna genomförde man också en lek som avslutning av samlingen. Till skillnad från innehållet i den undersökning Sønstabø (1978) gjorde verkar dock inte högläsning ha någon framträdande plats.

Barbro Morsing Berglund (1994) beskriver i sin undersökning 10 förskolors (dagem och deltidsgupper) aktiviteter för sexåringar med avseende på innehåll, former, arbetssätt och motiven för dessa. En viktig del i hennes undersökning är de samlingar som ingår som en del i denna sexårsverksamhet. I de relativt kortfattade beskrivningar hon gör av samlingarna kan man urskilja hur samlingarna organiseras men också vilket innehåll och vilka aktiviteter som ingår i dessa. I litteratur som behandlar samlingar beskrivs dessa ofta som att vuxna och barn då sitter i en ring på golvet vilket även framkommer i Morsing Berglunds undersökning. Att genomföra samlingen på ett sådant sätt ses dock här endast som en av flera möjligheter. Det förekom också att man satt på stolar i en ring eller halvcirkel eller att barnen satt runt ett bord vid samlingarna.

Rent innehållsligt domineras verksamheten av vad som beskrivs som ett förskolan traditionellt innehåll. De observationer som gjorts samt förskollärarnas beskrivningar och planeringar av verksamheten innefattar årstider, firande av svenska högtider samt samtal om närsamhället och jagutveckling. Ofta ingick dessa aktiviteter i ett tidsmässigt längre eller kortare tema. Då Morsing Berglund analyserat de planeringsdokument och de muntliga beskrivningar förskollärarna gör kring verksamhetens innehåll finner hon att en ansenlig tid läggs på barnens

sociala utveckling när det gäller deras utveckling som individer och deras förmåga att ingå i en grupp. Även olika motoriska aktiviteter betonas liksom aktiviteter som övar barnens språkförmåga (Morsing Berglund, 1994, s. 106–107). Emellertid konstaterar hon samtidigt att ”intellektuella aktiviteter” inte är speciellt vanliga. Vad man här kan fundera över är vad författaren har i åtanke. I någon mening borde försök att åstadkomma en social utveckling hos barn inbegripa även intellektuell utveckling. Det är möjligt att de intellektuella aktiviteter som åsyftas, förutom att öva språklig förmåga, handlar om att utveckla barns förståelse av siffror och bokstäver, vilka av tradition främst setts tillhöra skolans domäner och av den anledningen inte betonats på samma sätt inom förskolan.

Även Rubinstein Reich (1993) beskriver hur samlingar organiseras. I hennes undersökning, där fem olika förskolor studeras, organiseras samlingarna vid tre förskolor genom att barnen sitter i en cirkel på golvet. Vid en förskola sitter barnen på stolar i en cirkel och vid en sitter de på stolar runt ett bord. Dessa samlingar bryter hon ned i olika delmoment som kallas:

- Närvaro – upprop
- Sång, spel, rörelse och ramsalek
- Samtal
- Lek: gissningslekar, begrepps- och minnestränande lekar samt rörelselekar
- Övergångar
- Avslutning

Liknande delmoment har ovan presenterats hos både Sønstabø (1978) och Morsing Berglund (1994). Delmoment som tidigare inte berörts är dock: Närvaro – upprop och Övergångar. Rubinstein Reich skriver att någon form av närvaro-registrering sker i alla samlingarna. Hon hävdar att uppropet är en viktig del av samlingen och att det har flera funktioner. Uppropet ses som ett sätt att hålla ihop gruppen, skapa en gemensamhetskänsla men också att skapa en jag-känsla. Dessutom utgör uppropet ett moment som innebär social träning. Man tvingas behärska sig och vänta på sin tur och man övas i att följa instruktioner och framträda inför de andra barnen.

Övergångar beskrivs som en paus som uppstår mellan två delmoment i samlingarna. Vid denna paus kan eller möjligtvis tar sig barnen rätten att prata fritt och röra på sig. När övergången börjar ta slut försöker personalen att åter ta kontroll och strukturera verksamheten. Samlingarna ses här som en slags ritual.

Denna ritual är disciplinerande och visar vem som bestämmer, dvs. den som leder samlingen fastställer vad som gäller. Även om detta markeras i samlingen blir övergångarna ett tillfälle för barnen att förhålla sig mer fritt. Det är emellertid inte enbart i övergångarna som barnen frigör sig från de vuxnas bestämmande. Även i övriga delmoment händer det att barn protesterar och gör motstånd mot de krav som finns i samlingarna. Detta kan ske genom att de t.ex. inte deltar i en lek, lämnar cirkeln eller genom att göra tvärtom i förhållande till de instruktioner de får (Rubinstein Reich, 1993).

Det finns också ett fåtal beskrivningar av samlingar inom fritidshemmets verksamhet. Dessa beskrivningar är dock inte specifikt inriktade på samlingen som sådana eller de aktiviteter som ingår i dessa utan ingår istället i mer övergripande beskrivningar av t.ex. fritidspedagogers arbete (I. Johansson, 1984), vardagsbeskrivningar av fritidshem (Jansson, 1992) samt beskrivning av interaktionen mellan fritidspedagoger och barn (Ursberg, 1996). Därför är skildringarna av samlingar på fritidshem, eller innehållet i dessa samlingar, inte speciellt utförliga. När samlingen omnämns så beskrivs denna av Jansson som en aktivitet som förekommer vid matbordet eller i soffor innan man äter mellanmål. Samlingarna tycks här fungera som ett forum för information. Samma funktion har även de samlingar som Flising, Flising, Lehes och Ljungvall (1991) samt Harmer och Wendel (1992) beskriver. Vid dessa samlingar tas även olika aktuella frågor upp och barnen ges också tillfälle till att berätta om olika saker eller ställa frågor. Jansson liksom Harmer och Wendel nämner även högläsning som en aktivitet som ingår i samlingen på fritidshemmen. På så sätt består samlingarnas innehåll här av samtal, information samt högläsning.

När I. Johansson (1984) beskriver samlingar framstår fritidspedagogen som en slags ordförande som delger information och påminner om saker som ska ske och utföras senare. En del fritidspedagoger ser en risk i att den vuxne får en alltför styrande roll. Då samlingen också beskrivs som ett tillfälle för diskussion borde samlingarna dock inte enbart ses som ett enkelriktat informationstillfälle. Eftersom barnen tycks ha möjlighet att påverka innehållet i samlingen genom diskussioner borde de även kunna ha ett visst inflytande över den övriga verksamheten på fritidshemmet. Fritidspedagogerna ser det dock som svårt att motivera barnen till att vara delaktiga och lyssna på andra. De berörda fritidspedagogerna uppfattar samlingen som ett verktyg för att träna barnen på att fungera i grupp men också som ett sätt att skapa demokrati kring fritidshemmets verksamhet. Man föregår på så sätt *Allmänna råd med kommentarer för fritidshem*

(Skolverket, 1999) som kom ut flera år senare där just dessa intentioner med samlingen betonas.

Ursberg studerade i sin undersökning olika slags planerade aktiviteter. Dessa delades in efter strukturen på aktiviteterna och efter antalet barn. Vad som förefaller motsvara samlingar i hennes studie är vad hon kallar ”formell interaktion”. Detta innebär:

situationer där samspelet mellan pedagog och barn är strukturerat i form av rutiner och regler, som deltagarna är införstådda med, t.ex. handuppräckning, att man talar en och en och det finns en viss turordning. Vid dessa tillfällen är hela gruppen närvarande, antalet barn varierar i datamaterialet mellan 9 och 20 och betecknas som ”stor grupp”. Vid samlingar förmedlar fritidspedagogen information eller genomför en gemensam styrd aktivitet, t.ex. en regellek eller repetition av en teaterföreställning. (Ursberg, 1996, s. 69)

Formell interaktion innebär därför en situation där rutiner och regler strukturerar samspelet mellan pedagog och barn. Även beteckningen ”informell interaktion” i stor respektive liten grupp används. Detta ses som situationer då barnen kan tala och agera på ett friare sätt. Dessa situationer visar sig ofta bestå av olika former av temaaktiviteter då barnen sysslar med praktiskt skapande arbete. Vid en del tillfällen introduceras en planerad aktivitet i en stor grupp där interaktionen betraktas som formell. Detta beskrivs som samlingar som, då introduktionen avslutas, splittras upp i mindre grupperingar då barnen exempelvis sysselsätter sig med olika former av skapande arbete. Vid dessa tillfällen övergår då interaktionen mellan den vuxne och barnen till att bli en informell interaktion.

I beskrivningarna av samlingar där dessa genomförs på fritidshem framstår de som en möjlighet att skapa en gruppgemenskap. Samlingarnas innehåll riktas mot att lära barnen sociala regler med hjälp av mötesteknik och olika regellekar men även som ett sätt att informera och praktisera demokratiska beslut. Dessa exempel på samlingars innehåll och organisation på fritidshem överensstämmer till stor del med de tidigare redovisade beskrivningarna av den praktik som genomförs i samlingar i förskolans verksamhet liksom med de normativa dokument som berör fritidshemmen. Beskrivningarna av hur fritidspedagogerna går tillväga då de genomför samlingar samt vilket innehåll samlingarna har är dock inte speciellt uttömmande.

Samlingen som skolförberedande aktivitet

Man skulle kunna tro att samlingen genomförs på ett ganska likartat vis i förskolan, dvs. att samlingen är strukturerad men att den utgår från barngruppens intressen. Gunni Kärrby (1990, s. 73) beskriver emellertid samlingar i förskolan som att dessa kan ha olika syften. På så vis har samlingen:

setts som en viktig aktivitet både i syfte att träna ”gruppkänsla” och senare som skolförberedelse. Att enbart fungera i grupp, dvs att socialiseras in i gruppbe- teende är ett mål för inläringen, dvs att barnen lär regler och normer för upp- förande i grupp. Många pedagoger har också för avsikt att lära barn, speciellt de äldsta, bestämda ”kunskaper” eller påverka deras kognitiva utveckling. För en del pedagoger är syftet med samling också kommunikativt såsom att diskutera barns egna upplevelser, planera vad barn vill syssla med under dagen, vad man gjort tidigare, etc.

Davidsson (2000) framhåller att man kan urskilja två olika samlingstraditioner. Samlingarna och dess innehåll skiljer sig ofta åt beroende av om dessa genomförs i daghem eller i lekskola. Inom den tradition som betraktas som daghems- traditionen har innehållet ofta bestått av sagoläsning, sång och lekar. Sam- lingarna har ägt rum vid olika tider på dagen och varit ett inslag i en verksamhet som till stor del bestått av fria aktiviteter. De samlingar som förekommit i lek- skolan bygger på traditioner som härrör från barnträdgården. Dessa har ofta in- lett dagen och kommit att innehålla de temata man för tillfället fokuserar på. Samlingarna betraktas också som ett tillfälle där barnen får träna på de regler som de senare kommer att möta i skolan.

Mia Maria Rosenqvist (2000) gör en liknande beskrivning då hon hävdar att även om både daghem och deltidsgupper har Frøbels pedagogik som grund har verksamheterna på dessa institutioner kommit att utforma sig på olika sätt.

I dessa två verksamheter har pedagogerna alltid haft samma måldokument att arbeta efter, men för den skull har verksamheterna inte utförts på samma sätt. Genom daghemmen har staten i första hand tillgodosett barnfamiljers sociala be- hov genom att erbjuda daghemsplats för barnet så att båda föräldrarna kunnat ar- beta eller studera, och först i andra hand utgjort en pedagogisk miljö med tonvikt på lärande för barnen. Detta har fått konsekvenser för verksamhetens inriktning (2000, s. 25).

Davidsson (2002), liksom Henckel (1990), framhåller att innehållet i sexårsverk- samhetens samlingar ofta handlat om att förbereda och anpassa barnen till den skolgång de senare kommer att genomgå. På så vis, beroende av vilken grund- inställning man har som förskollärare, skapas olika former av samlingspraktiker.

Davidsson påpekar att samlingen, genom att denna har en fastare struktur än övrig verksamhet i förskolan, har setts som ett sätt att ha lektioner av många förskollärare. Samlingarnas form och innehåll ses då som ett sätt att förbereda barnen på hur skolan organiserar sin undervisning. Samlingen används som en möjlighet att disciplinera barnen och träna dem i att sitta stilla (Davidsson, 2000).

Ett exempel på en förskollärare som använder sig av ett skolförberedande innehåll i samlingen redovisas i Henckels (1990) undersökning. Barnen förbereds inför skolan genom att de får träna på att sitta stilla med olika arbetsböcker och att de måste sitta med dessa tills skolklockan eller läraren säger till. Innehållet, vad barnen gör i arbetsböckerna, ses dock inte som så viktigt. Det är snarast formerna för hur verksamheten och lärarledda aktiviteter går till som betonas.

Kärrby (1990) tar upp tre olika pedagogiska situationer i förskolan som kallas: *vuxenstyrd aktivitet* ("undervisning"), *planerad aktivitet* (barn väljer aktivitet eller material inom ett bestämt "utbud" vilket innebär större frihet att välja än i vuxenstyrd aktivitet), samt *fri lek* (självald aktivitet). Dessa pedagogiska situationer kan sägas beskriva tre skilda sätt att strukturera det innehåll som barnen ska ta del av varav vuxenstyrd aktivitet och planerad aktivitet här ska beskrivas något närmare.

Den vuxenstyrda gruppaktiviteten kopplas till en modell där barnet ges en passiv roll och där den vuxnes mål är dominerande. Den vuxne använder sig av en förutbestämd plan som styr pedagogens undervisning och begränsar barnens egna initiativ. Det blir här pedagogen som kommer att definiera barnens behov och på så sätt bestämmer vad barnen i gruppen behöver lära sig. Kärrby hävdar att samlingen ofta blir en "didaktisk" situation i förskolan där barn inte så ofta får tillfälle att uttrycka sig. Det är då pedagogens mål som styr innehållet och inte barnens intressen. Det finns en risk att de barn som försöker uttrycka sig uppfattas som störande och därför tystas ner. Oftast har pedagogen ett bestämt syfte med samlingen. Som exempel ger hon bland annat att lära barnen dagens datum eller att ta reda på vilka kamrater som är borta. En mer formaliserad undervisningssituation som exempelvis samlingar i förskolan har som syfte att fokusera barnens uppmärksamhet på den vuxne och öka barnens koncentration. På så vis förväntas barnen bli mera mottagliga för den kunskap som förmedlas.

Den planerade aktiviteten kopplas till en tolkande modell där både barn och pedagog är aktiva. Pedagogen ses som tolkande och reflekterande medan barnet tar

initiativ. På så vis antas den pedagogiska situationen anpassas till barnens behov. I de planerade aktiviteter som görs utifrån en tolkande modell är barnen mer aktiva än i den didaktiska modellen. Barnen tar mer egna initiativ och kan ge egna lösningar. Emellertid strukturerar och styr förskolläraren situationen även här. Detta sker dock på ett mindre kontrollerande sätt där barnen genomför olika aktiviteter inom en viss ram som är begränsad till innehåll och form. De kan t.ex. få ett visst material och en viss tid till förfogande. Den vuxne är oftast närvarande hela tiden och kan därför instruera barnen om detta behövs. Styrningen sker också genom planering och förberedelse för aktiviteten (Kärrby, 1990). Utifrån Frøbels sätt att se på barnträdgårdsledarinnans efterföljande roll, att låta barnen få möjligheter att skapa fritt och följa upp deras initiativ, torde den planerade aktiviteten vara den situation som ligger mest i linje med förskolans traditionella synsätt. Samtidigt tycks även vuxenstyrda aktiviteter vara vanligt förekommande.

Walch (1987) beskriver hur en del samlingar, både vid daghem och vid deltidsförskolor, kan komma att utformas till lektionsliknande situationer på 45–60 minuter. Det är möjligt att de lektionsliknande moment Walch refererar till har sin motsvarighet i de ”didaktiska” situationer som Kärrby beskriver.

Även Morsing Berglund (1994) och Rosenqvist (2000) skildrar samlingar och tankar kring samlingar där en mer förmedlingsinriktad pedagogik är styrande. Anledningen till detta tycks åtminstone i Morsing Berglunds fall vara försök från förskollärares sida att genomföra en skolförberedande verksamhet i sexåringarnas samlingar. På så sätt ordnas det rum där sexåringarna vistas på ett sätt som efterliknar ett traditionellt klassrum. Barnen sitter framför förskolläraren som intar en position framför dem för att kunna synas och höras av alla. Dessutom hävdar Morsing Berglund att flera av de förskollärare som ingick i hennes studie anser att barn i förskolan behöver lära sig normer och regler som gäller i skolan. Som exempel ges att barn måste lära sig att sitta stilla, vara tysta och räkna upp handen när de vill säga något. Ett sådant arbetssätt strider mot en förskolepedagogisk tradition (Morsing Berglund, 1994).

När Rosenqvist (2000) beskriver förskollärarstuderandens syn på undervisning berörs samlingar upprepade gånger. När de studerande diskuterar undervisning i samband med samlingar görs detta utifrån vad Rosenqvist betecknar som traditionell skolundervisning. De studerande beskriver inte samlingar med ett förskoleinriktat innehåll där syftet är att utveckla barns förmåga att samtala i grupp

eller att betona social och emotionell kompetens. Istället använder man begrepp som ”solklar undervisning”, ”undervisning i klassisk form” och ”skoltypen” när de associerar till samlingar. Därför hävdar Rosenqvist att man talar om samlingar på ett sätt som innefattar starka inslag av ett traditionellt skolinriktat sätt att tänka. Hon påpekar att de studerande hon undersökte hade kunnat tala om samlingar där innehållet hade riktats mot barnens förmåga att samtala i grupp eller med en betoning på emotionella kompetenser. Inte heller pratade de om hur samlingar skulle kunna utvecklas så att dessa inte handlar om ”solklar undervisning” och liknande.

Rosenqvist framhåller därför att de studerandes föreställningar om samling i förskolan grundas redan i deras utbildning och att de i denna utbildning förstår begrepp inom förskolan utifrån skolans tradition. Hon hävdar av den anledningen att de studerande kan sägas genomgå en ”förskolning” redan i sin utbildning.

Samlingar i skolan

Vallberg Roth (2002) såg, som tidigare beskrivits, vissa skillnader mellan förskolans och fritidshemmets samlingar. Hon beskriver också samlingar i skolan och hävdar att samlingens funktion i skolan, historiskt sett, kan betraktas som ett ”socialt sidomoment” jämfört med den övriga skolverksamheten. Skolans samlingar har också haft andra syften än de samlingar som utgår från förskolepedagogikens tradition (Rubinstein Reich, 1993; Davidsson, 2000). Samlingar har använts då det funnits ett behov av att samla eleverna och markera att skoldagen börjat. Det tycks dock som om det inte råder någon jämvikt beträffande skrivet material mellan de två traditionernas, förskolans och skolans, användningar av samlingar. Skrifter kring samlingar inriktar sig i hög grad mot förskolans samling. För skolans del berörs samlingar i olika utredningstexter och läroplaner men det finns inte några studier som berör detta (Davidsson, 2000). Hon framhåller att skolans samlingar främst haft som funktion att skapa samhörighet mellan olika elever som inte möts under andra delar av skoldagen.

Rosenqvist (2000) skriver att samlingar har diskuterats i olika skolutredningar och som exempel nämner hon bl.a. SOU 1946:31. Denna skolutredning hävdade att det fanns anmärkningar mot att skolan hade en alltför ”intellektualistisk” prägel. Skolan såg som sin väsentligaste uppgift att ge eleverna kunskaper inte att ge dom uppfostran. Utredningen framhöll att skolan inte gjorde tillräckligt

mycket för att utveckla elevernas egna initiativ och ansvarskänsla. Skolan sågs som isolerad från det övriga samhällets problem och därför borde det vidtagas åtgärder för att skolan inte enbart skulle ägna sig åt att låta eleverna tillägna sig vissa kunskaper. Av den anledningen ansåg utredningen att skolan i högre grad skulle ges ett mer fostrande innehåll (SOU 1946:31).

Dessutom föreslår utredningen att skolorna ska införa klasstimmar och större samlingar som är gemensamma för skolans alla elever. Dessa skulle då fungera som avbrott i det reguljära arbetet och innehållet skulle skilja sig från de vanliga lektionerna. Läraren skulle vid samlingen kunna ge olika sorters information till eleverna dessutom skulle denna tid kunna utnyttjas:

för behandling, gärna i diskussionsform, av aktuella frågor, vilka falla utanför de vanliga lektionernas ram, eller för föredrag, konserter etc., varvid eleverna själva kunde ansvara för programmet. För folkskolan föreslås en 'klassens timme' ingå i den åt talövningarna anvisade tiden, varjämte samling av vissa eller alla läraravdelningar kring gemensamma program då och då skulle förekomma. (SOU 1946:31, s. 93)

I beskrivningarna av samlingar och klasstimmar som görs framstår det som om dessa kan ses som ett uppfostrande element samt som ett sätt att skapa gemenskap både inom en klass och på skolan som sådan. Dessutom betraktas samlingen som ett moment där eleverna ges möjlighet att framträda och ta ansvar för samlingens eller klasstimmans innehåll. På så sätt sågs samlingen som ett sätt för skolan att, även om den tid som gavs till samlingarna var begränsad, inte enbart rikta sig till elevernas bokliga kunskaper utan även som en möjlighet att främja elevernas fostran.

De samlingar som åsyftas sägs först ha förekommit på folkhögskolor och där i första hand setts som karaktärsfostran av äldre ungdomar. Detta sätt att bedriva samlingar har sedan spritt sig även till skolornas lägsta klasser (SOU 1946:31). Samlingar som riktar sig till elever i de lägre årskurserna berörs dock inte i någon högre grad i denna utredning.

Även under senare tid, t.ex. i läroplanen Lgr 80, nämns samlingar som en del av verksamheten. Samlingar ses här som tillfällen då elever från olika arbetsenheter, årskurser eller stadier samlas. Samlingarna behandlar "information och diskussion, program med kulturella och sociala inslag, presentation av organisationer, föreningar och olika yrkesgrupper. (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 22) Dess-

utom beskrivs andra typer av samlingar, i form av klassråd och morgonsamlingar, som riktar sig mot en mer begränsad grupp av barn.

Davidsson (2000) hävdar att de samlingar som genomförts i skolan mest utformats som ett tillfälle för information eller förmedling av olika budskap. Hon menar dock att formen för hur samlingarna i skolan går till har förändrats över tid. Av den anledningen beskriver hon skolans samlingar som något som kan ingå i dels en tidig tradition och dels i en sen tradition. Den tidiga traditionens samlingar fungerade som mötesplats för elever som sällan träffades men samlingarna var också ett tillfälle då eleverna samlades för att lyssna på någon form av budskap. Vid dessa samlingar satt eleverna i rader i klassrummet eller i någon annan större samlingsal.

Den ”sena” samlingstraditionen blev, enligt Davidsson (2000), allt vanligare under 1980- och 90-talet. Samlingen ses här som ”ett nära möte” mellan barnen och läraren där samtliga sitter tillsammans på golvet samtidigt som olika moment blir föremål för inläring. Den sena traditionens typ av samling kan gå till som så att läraren samlar barnen på golvet i en ring framför ”svarta tavlan” där man sedan haft någon form av genomgång eller samtal. Detta sätt att samla barnen har framförallt skett inom de lägre årskurserna där skolans samlingar kommit att påminna om de samlingar som genomförs i förskolan. Annars har innehållet i skolans samlingar vanligtvis betonats mer än formen för dessa (Davidsson, 2000).

De samlingar Marion Nash (2002) beskriver genomförs i skolor för att utveckla och stimulera barns språkliga förmåga och sociala utveckling.

Circle Time groupwork is a key strategy which has been used successfully in schools for many years to give children opportunities to develop a range of vital social and academic skills. Circlework can be of great benefit to children who have assumed a passive or inattentive role in class rather than taking the personal risks involved in putting forward their ideas, perceptions and questions in the public arena. (s. xi)

Dessa samlingar genomförs regelbundet och varar i upp till 30 minuter för att stödja elever som av olika anledningar ses som passiva och tystlåtna. Just för att stimulera dessa barns språk och för att de ska våga prata är inte hela klassen involverad i samlingarna varför det är mindre grupper av barn som berörs av dessa. De aktiviteter som genomförs i samlingarna försöker att stödja reflektion,

utveckla elevernas språk och kritiska tänkande samt skapa gruppkänsla och stödjande elevernas självförtroende.

Nash skildrar i sin historik kring dessa samlingar hur olika former av grupparbeten utformades för elever i secondary schools i slutet av 1960-talet. Meningen var att detta skulle utveckla elevernas samarbete såväl som känslomässiga medvetenhet. Efterhand antogs att detta arbete också skulle kunna genomföras med yngre barn. Utifrån praktiska erfarenheter som olika lärare gjort i samband med att de använt sig av dessa idéer började man genomföra speciella sessioner som kom att utvecklas till "Circle Time". Nash ser Jenny Mosley som en av de första som utvecklade och använde sig av en "whole-school quality Circle Time model", en modell som kom att användas i vissa brittiska skolor under det tidiga 1980-talet. Mosley (1996) beskriver modellen som ett sätt att främja och utveckla självförtroende, självdisciplin och ansvarstagande mot andra.

Circle Time, som den beskrivs av Mosley (2002), har prövats och utvecklats av henne. Betoningen ligger på att skapa ett bra arbetsklimat för elever i olika skolor och skolklasser. Tanken är att en skolklass ska mötas i en cirkel minst en gång i veckan och då bl.a. behandla olika problem som är relaterade till sociala och personliga frågor samt moral- och hälsofrågor. Samlingen är strukturerad i fem olika steg. Det första steget innebär någon form av lek som syftar till att föra samman gruppen och till att vara lärande t.ex. i form av moraliska värderingar. Därefter följer "en runda" där någon form av objekt skickas runt. Den som har objektet, exempelvis en snäcka, ges möjlighet att tala. Mosley skriver att det kan underlätta om det man pratar om struktureras utifrån en given mening som: "Jag tycker att det känns bäst att arbeta i klassrummet när..." vilket sedan avslutas med elevernas egna tillägg.

Steg tre innebär ett öppet forum där alla eleverna ges möjlighet att prata kring lösningar av olika problem som uppstått eller om någon behöver hjälp av olika slag. Detta öppna forum ska struktureras med hjälp av handuppräckning och lärarna ska se till att alla lyssnar och att man pratar en i taget. Efteråt ska detta samtal uppsummeras och man skriver upp målsättningar för hur man ska agera kring de problem som avhandlats. Därefter följer ett moment som innebär att lärare och elever ska tacka varandra för olika snälla saker man gjort under den gångna veckan. Som avslutning genomförs en lek av något slag. Mosley (2002) framhåller att de ämnen och problem som tas upp är något som utgår från del-

tagarna och som man som lärare ska underlätta för barnen att välja så att de kan känna att de har möjlighet att lösa och bearbeta problem som berör dem.²² På så sätt ses eleverna också som mer motiverade att ta ansvar både för sig själva och för andra.

Ett liknande innehåll i skolans undervisning, att samla barn för att skapa ett bra klimat och stödja dem socialt, redovisas även av Gunilla Wahlström (1996) och Lars Edling (1997) även om de inte rubricerar detta som samlingar. Inte heller betonas förskolepedagogik som inspirationskälla. Edling hänvisar snarare till enskilda lärare som betonar vikten av socialt samspel mellan olika elever och Wahlström utgår från olika engelska och amerikanska program för inläring och personlighetsutveckling. Mosley (1996) framhåller att sitta i cirkel är något som är djupt inbäddat i mänsklighetens historia och att hennes sätt att arbeta med samlingar i stor utsträckning lutar sig mot olika dramaansatser.

Samling i integrerade verksamheter

I samlingar som leds av arbetslag där förskollärare och lärare på olika sätt genomför samlingar tillsammans, finns både förskolans och skolans traditioner representerade. Davidsson (2000) hävdar att det finns gemensamma föreställningar i arbetslagen om samlingarnas funktion och betydelse i denna verksamhet. På så vis är samlingen en företeelse som kan ses som central för integrationen mellan skola och förskola. Tankarna kring samlingen är att denna skapar trygghet och en känsla av gemenskap. Dessutom är den disciplinerande och ett tillfälle där olika kunskaper kan förmedlas.

De föreställningar förskollärarna och lärarna i arbetslagen redovisar har drag och likheter både med förskolans och med skolans traditionella sätt att anordna samlingar. Även om samlingen endast genomförs under en kort period under dagen framhåller Davidson (2000) att den ses som betydelsefull både av förskollärare och grundskollärare och att samlingen egentligen kan sägas fungera som en symbol för den integrerade verksamheten. De samlingar som skildras är en sorts morgonsamling.

²² Liknande förutsättningar kring samlingar i skolan beskrivs även av Johnston (2001) i en amerikansk skola med progressiv inriktning.

Emellertid finns det olika former av samlingar i den integrerade verksamheten (Skolverket, 2000a; Davidson, 2002). Dessa kallas av Davidsson *temasamlingar* och *fria samlingar*. Utifrån Davidsons beskrivning av ett av de arbetslag hon studerat finns det två syften med dessa samlingar; dels ska ett specifikt kunskapsinnehåll förmedlas, dels syftar samlingen till att vara nöjsam och skapa samhörighet. Temasamlingen tar form av en varierad lektion. Innehållet liksom ansvaret för detta är fritt och varierar mellan olika tillfällen. Då samlingen tar form som en del av det tematiska arbete man utför involveras alla lärarna (grundskollärare och förskollärare). Den fria samlingen beskrivs som kortare än temasamlingen. I den fria samlingen ansvarar lärarna för denna utifrån ett rullande schema. Den lärare som har ansvaret väljer själv vilket innehåll samlingen ska ha. Vissa fasta inslag som upprop, sång och någon lek förekommer dock alltid.

Det förefaller som att lärarna, både förskollärare och grundskollärare, utifrån egna intressen och traditioner påverkar innehållet i samlingarna. På så sätt erbjuds barnen ett innehåll i samlingarna som härrör från både skolans och förskolans traditioner (Davidsson, 2000).

Förutom samlingar där barn i olika åldrar deltar finns även åldershomogena ”sexårssamlingar” i den integrerade verksamheten (Skolverket, 2000a, s. 57). Dessa genomförs dock inte som ett sätt att förnya eller vidareutveckla en gemensam pedagogik utan bygger på den tradition som finns inom deltidsförskolan eller lekskolan. En sådan samling inleds med ett upprop och därefter sjunger man och leker någon lek. Ofta hör leken ihop med det tema som man arbetar med. Därefter följer någon form av samtal där man pratar om något aktuellt, varefter personalen presenterar en uppgift som barnen ska genomföra. Samlingen avslutas därefter och barnen sätter sig då vid något bord för att på egen hand genomföra uppgiften ifråga. Beskrivningen av samlingens innehåll innefattar här en rad av de aktiviteter som tidigare skildrats som ingående i förskolans samlingar medan den avslutande aktiviteten har en skolförberedande karaktär.

När det gäller fritidspedagogers deltagande i samlingar i en skolintegrerad verksamhet finns det situationer i fritidspedagogernas arbete, inom ramen för den samlade skoldagen, som i stort överensstämmer med vad som tidigare beskrivits som samling. När Gustafsson (1996) beskriver samlingar som genomförs av fritidspedagoger i skolan skildras dessa som delar av ett arbetspass. Arbetspassen inleds med att barnen sitter tillsammans med fritidspedagogen i en soffa på fri-

tidshemmet. Oftast läser fritidspedagogen en bok för barnen innan andra aktiviteter tar vid. Dessa aktiviteter introduceras kollektivt och fritidspedagogen visar under introduktionen hur aktiviteten ska gå till. I samband med att introduktionen avslutas slutförs också samlingen varpå barnen individuellt påbörjar den aktivitet som fritidspedagogen förberett och introducerat. Till skillnad från de samlingar som Davidsson (2000) redovisar genomförs inte den av Gustafsson beskrivna samlingen som en morgonsamling. Fritidspedagogen är dessutom den ende vuxne som är närvarande. Harmer och Wendel (1992, s. 22) beskriver även de en del av ett FA-pass (Fria Aktiviteter där fritidspedagoger ansvarar för en del av skolans verksamhet):

När skolklockan ringer kommer en halvklass till fritidshemmet. Dagens första FA-pass börjar. Barnen stökar och skriker precis som i kapprummet utanför klassrummet. Under detta virrvarr hänger barnen upp sina kläder på krokarna och – som genom ett under – ställer de upp sig på två led alldeles av sig själva. Fritidshemspersonalen kommer och barnen tystnar efter tillsägelse. Man hälsar på varandra medan man ser varandra i ögonen. Barnen får små frågor om vilket år, vilken årstid, vilken månad och vilken dag det är. Det är en enkel lek som ger den vuxne möjlighet att nämna allas namn samtidigt som barnen lär sig en hel del om datum, årstidernas och månadernas namn. När denna lilla ceremoni är avklarad går barnen lugnt in i lekhallen och sätter sig i en ring på golvet. Man börjar med att tala om viktiga saker som har hänt, klarar av smärre bråk och förtretligheter. De barn som har något spännande att berätta eller visa gör det, sedan läser man ett eller två kapitel ur den bok man håller på med för tillfället. Därefter går alla in i köket/allrummet, hjärtat i fritidshemmet.

Även om ordet samling inte nämns i detta utdrag förefaller den beskrivna inledande delen av FA-passet vara en samling. Organisationen av samlingen i en ring, samtalet och frågor kring datum, årstider och år är, som tidigare beskrivits, delar av förskolepedagogikens traditionella samlingsinnehåll. Detta innehåll används här av fritidspedagoger inom ramen för den samlade skoldagen.

Sammanfattning av samling i förskola, fritidshem, skola och integrerade verksamheter

Samlingen poängteras mest i förskolans verksamhet medan samlingen i fritidshem inte har betonats på samma sätt. För skolans del har samlingen setts som ett "sidomoment" och har givits mindre betydelse än i fritidshem och förskola (Vallberg Roth, 2002).

Innehållet i förskolans samlingar inriktas i stor utsträckning mot att utveckla barnen socialt samt att använda stoff som ingår i olika temata. Samlingarna i förskolan utformas dock på olika sätt beroende på om man eftersträvar en lösare struktur, som Fröbel ursprungligen verkar ha tänkt sig, eller en hårdare strukturering där förskolläraren styr innehåll och utförande. Det sistnämnda knyts av flera forskare till en mer skolanpassad verksamhet (Henckel, 1990; Morsing Berglund, 1994; Davidsson, 2000). Förskolans skolförberedande samlingar har främst inslag som försöker att efterlikna skolliknande normer och av arbete i olika former av arbetsböcker.

I beskrivningarna av samlingar på fritidshem framstår inte dessa som skolförberedande eller skolanpassade på samma sätt som vissa av förskolans samlingar. Den pedagogik man använder sig av på fritidshemmen är gemensam med förskolan men har fått andra uttryck i det praktiska arbetet (Ursberg, 1996). Förskolans inslag av skolförberedande aktiviteter i samlingen saknas i fritidshemmens samlingar och är ett exempel på skillnaden mellan innehållet i förskolan och fritidshemmet. Fritidshemmens samlingar har främst inslag som syftar till att skapa sammanhållning i gruppen genom samtal samt som ett sätt att delge barnen information medan inläring, essentiellt lärande, primärt anses vara skolans ansvar.

Davidsson (2000) hävdar att formen för hur samlingar i skolan går till har förändrats över tid. Sedan 1980-talet genomförs samlingar i skolan ibland på liknande sätt som i förskolan och på fritidshemmet. Man kan därför anta att klasslärares användande av detta innehåll nu ses som mer legitimt i skolsammanhang än tidigare.

Skolans samlingar kan genomföras som moment som i första hand inriktas mot att utveckla såväl enskilda elever som skolklasser både språkligt och socialt (Nash, 2002; Mosley, 1996). Även om innehållet i de samlingar Nash och Mosley beskriver är beroende av hur eleverna ser på sin situation så genomförs dessa samlingar utifrån inarbetade rutiner och ett i förväg noga planerat innehåll. På så vis är dessa samlingar hårt strukturerade. Även om man, liksom i förskola och fritidshem, har ett socialt mål med dessa samlingar anges inte Fröbel eller några andra förskolepedagogiska källor som grund. Skolans användande av samlingar med ett innehåll som syftar till att stödja eleverna och utveckla dem socialt har, utifrån den redovisade litteraturen, andra inspirationskällor och verkar vara ett frivilligt åtagande av enskilda lärare och skolor.

Även de samlingar som genomförs i integrerade verksamheter där förskollärare och/eller fritidspedagoger på olika sätt, med eller utan klasslärare, genomför samlingar inom ramen för skolans verksamhet har en ganska hård struktur. Förskollärarnas och lärarnas gemensamma samlingar innebär att båda yrkesgrupperna ges möjlighet att, utifrån sina olika traditioner, bidra till samlingarnas innehåll (Davidson, 2000). Vilket innehåll de samlingar som fritidspedagoger genomför i skolverksamheten har är däremot mer oklart.

Teoretisk ansats

De teoretiska grundtankar som styr analysen av det empiriska materialet i denna undersökning utgår från Anthony Giddens struktureringsteori. Giddens teori är omfattande och Gregson (1997) liksom Bryant och Jary (1997) hävdar att i en stor del av de studier där denna utnyttjats är det endast mindre delar av struktureringsteorin som använts. På ett liknande sätt kommer jag att använda mig av teorin i detta arbete, vissa begrepp kommer att poängteras medan andra kommer att få en mindre framträdande plats beroende på studiens inriktning. Av den anledningen är mitt användande av Giddens teori inte dogmatisk utan snarare en utgångspunkt för de analyser som görs.

I den följande beskrivningen av studiens utgångspunkter kommer de begrepp och de delar av struktureringsteorin som i första hand använts att utvecklas. Dessutom beskrivs även begrepp som på olika sätt anknyter till struktureringsteorin. Dessa begrepp har antingen varit en utgångspunkt för Giddens när han utarbetade struktureringsteorin eller används av andra som försök att förtydliga eller utveckla olika aspekter av Giddens arbete.

“The duality of structure”

Giddens utveckling av struktureringsteorin är en följd av den kritik som denne riktat mot olika teoretiska synsätt och den motsättning som han hävdar existerar mellan olika forskningsinriktningar. Motsättningarna rör sig kring hur man ser på den enskilda människans förmåga att handla å ena sidan och samhällets begränsningar av den enskildes handlingar å den andra (T. Johansson, 1995).

Giddens (1984) kritiserar forskning som ensidigt beskriver människors olika handlingar utan att ta någon större hänsyn till de olika sociala institutioner där

dessa handlingar tar plats. Eftersom samhället inte ses som överordnat den enskildes handlingar tar ansatsen även avstånd från strukturell sociologi.²³

Giddens hävdar att strukturer, inom strukturellt inriktad sociologi, ofta jämföras med naturkrafter som fungerar som hinder och som något som är externt i förhållande till mänsklig handling. Strukturer ses då som yttre hinder för människors fria initiativ och dessa hinder tvingar människor att handla på vissa sätt. Strukturer bör dock inte ses som någon yttre företeelse utan är snarare internaliserade av aktörerna. Strukturerna kommer på så sätt till uttryck genom de ”minnesspår” människor, aktörer har kring ”hur man gör” i den dagliga praktiken.²⁴ Strukturer ges därför ingen existens som är oberoende av de kunskaper och föreställningar som aktörerna har kring sina aktiviteter (Giddens, 1984).

Båda dessa synsätt, att se människan som oberoende skapare av det samhälle vi lever i och att se människan som bunden av de existerande samhällsliga strukturerna, ser Giddens som ett resultat av en otillåten reduktion som härrör sig från ett misslyckande av att tillgodogöra sig och förstå strukturers dualitet. Detta innebär att istället för att se begreppen handling och struktur som en dualism, motsatser, måste dessa förstås som en dualitet. Handling och struktur står därför i en ömsesidig relation och är förutsättningar för varandra. Strukturer ses på så sätt både som ett medium för och ett resultat av ständigt återkommande praktiker – ”the duality of structure”.

När aktörer producerar och reproducerar strukturer återskapar de också de förutsättningar som möjliggör den praktik de är involverade i (Giddens, 1984). Ett konkret exempel är när en fritidspedagog genomför en del av sitt arbete, exempelvis en samling. Fritidspedagogens samling blir då ett medium för den yrkespraktik som produceras och reproduceras. På så vis är samlingen en förutsättning för att olika strukturer ska kunna skapas. Samlingen genomförs också oftast med hjälp av ett tillvägagångssätt och ett innehåll som fritidspedagogen brukar

²³ Strukturell sociologi är, enligt Månsson (2000), en sociologisk tradition där samhället ses som en social struktur eller ett socialt system som inte kan förklaras med hur enskilda individer tänker och agerar. Denna sociala struktur blir styrande för hur människor handlar. T. Johansson (2000) hävdar att Giddens struktureringsteori framförallt kritiserar den strukturfunktionalism som Talcott Parsons företrodde.

²⁴ Ordet praktik kan ges flera betydelser. Som jag tolkar Giddens innebär praktik en social praktik, dvs. hur man gör och interagerar i det dagliga livet och de relationer man har till andra människor i sitt umgänge med dessa. Då denna studie fokuserar på ett utsnitt av fritidspedagogers arbete innebär praktik här och fortsättningsvis hur fritidspedagogerna går tillväga, interagerar och deras relationer till andra under ett utsnitt av deras yrkesutövning. Om inget annat anges innebär därför den praktik jag fortsättningsvis refererar till fritidspedagogers yrkespraktik då de genomför samlingar.

använda sig av vilket är ett resultat av tidigare yrkespraktik. På så vis reproduceras de förutsättningar som möjliggör för honom eller henne att utföra samlingen på det vanliga sättet och dessutom återskapas också yrkesinnehållet i sig.

Den rutiniserade praktiken

Människor reproducerar i stor utsträckning sin dagliga praktik och anledningen till detta är en strävan efter att skapa rutiner. Rutiniseringen ses som vital för människan eftersom man på så vis kan erhålla en ontologisk trygghet i sin vardag. Ontologisk trygghet innebär en känsla av att det finns en kontinuitet och ordning i de händelser som aktören möter och är inbegripen i (Giddens, 1999). Dessa rutiner är integrerade både i aktörernas personlighet när de utför sina dagliga sysslor och i de samhällsliga institutioner de agerar i. Rutiniserat vardagligt beteende, i form av traditioner, bidrar med andra ord till uppkomsten och reproduktionen av den sociala praktiken.

Man kan därav lockas att tro att mänsklighetens bana såväl som enskilda individers framtid är bestämd och att människor enbart fortsätter längs det spår rutinerna har lagt. Dessutom kan man tro att rutiniseringen medför att människor genomför sina rutiner på ett repetitivt vis utan att reflektera kring detta. Beträffande det förstnämnda hävdar Giddens (1984) dock att människans kunskap och överblick alltid är begränsad. I det flöde av rutiniserade handlingar människor utför produceras hela tiden icke avsedda konsekvenser för andra aktörer bortom den omedelbara och överblickbara närheten genom dessa handlingar. Dessa oavsedda konsekvenser får till följd, som en sorts feedback, att förutsättningarna för det rutiniserade handlandet påverkas av omständigheter som inte är etablerade (unacknowledged) då handlingen utförs. Av den anledningen är inte framtiden förutbestämd. På så vis är den mänskliga kunskapen dessutom alltid bunden och Giddens framhåller att även om den mänskliga historien skapas som intentionella projekt så kan inte den mänskliga historien i sig sägas vara tänkt att vara som den blivit.

Human history is created by intentional projects but is not an intended object; it persistently eludes efforts to bring it under conscious direction. (Giddens, 1984, s. 27)

Beträffande det sistnämnda antagandet, att människor repeterar sina handlingar utan att reflektera över detta, så är människors handlande i grunden kunskapsbaserat även om handlingarna i sig är rutiniserade (Giddens, 1984). Giddens

framhåller att de flesta vardagliga aktiviteter som människor genomför ständigt måste underhållas och bearbetas för att upplevas som meningsfulla.

Sociala system och strukturer

Begreppet struktur är centralt i struktureringsteorin och används som tidigare nämnts på ett något annorlunda sätt än i de teorier som utgår från att samhället styr och formar människors handlingar. När Giddens beskriver strukturer hävdar han att en struktur både kan ses som en allmän term och som strukturerande egenskaper hos sociala system. Giddens beskriver ett socialt system mer specifikt som *ett mönster av reproducerande praktiker och sociala relationer som upprätthålls över tid och rum* (Giddens, 1984). De strukturerande egenskaper som sociala system kan tänkas ha existerar endast genom att olika former av socialt uppförande reproduceras över tid och rum. Detta innebär att de strukturerande egenskaper som innefattas i olika sociala system sträcks ut i rum och tid bortom varje individuell aktörs kontroll (Giddens, 1984). Sociala system organiseras därför i och genom olika former av social praxis²⁵ (Cohen, 1989).

Giddens ser inte heller strukturer enbart som hinder. Istället ses dessa som både hindrande och möjliggörande och strukturer är i grunden även involverade i produktionen av olika handlingar. Strukturer består av olika regler och resurser som används i interaktionen mellan människor. Hur dessa regler och resurser används strukturerar reproduktionen av det sociala systemet.

Understood as rules and resources, structure is recursively implicated in the reproduction of social systems and is wholly fundamental to structuration theory. Used in a looser fashion, structure can be spoken of as referring to the institutionalized features (structural properties) of societies. (Giddens, 1984, s. 185)

Ofta tänker man sig regler som något som har att göra med spel av olika slag. Regler blir ur den synvinkeln något som kan ses som formaliserade föreskrifter för vad man får göra. Giddens framhåller att den betydelse av regler som han syftar på i samband med återskapandet av sociala system inte är riktigt lika formaliserad. Giddens (1979) hävdar att det finns två aspekter av regler: normer

²⁵ Begreppet praxis kan ges olika innebörder enligt Brembeck (1992). Hon beskriver dels Aristoteles användning av begreppet där praxis ses som praktisk verksamhet som är åtskild från teori. Hon för också en längre diskussion kring hur Kosik (1978) använder praxisbegreppet. Kosik utgår från Marx och Brembeck tolkar Kosiks användning av praxis som att det aldrig kan existera någon praktisk verksamhet som är skild från teori. Detta är en tanke som borde vara giltig för såväl Cohen (1989) som Giddens (1984). Cohen ser t.ex. praxis som synonymt med konstituerandet av det sociala livet i sig.

och meningsbärande koder. Normer innebär här ofta oskrivna föreskrifter som existerar i olika former av sociala praktiker. Dessa är en form av legitimering av praktiken som sådan. Utgångspunkten är de etablerade rättigheter och skyldigheter som förknippas med den sociala praktiken samt de sätt att genomföra denna på som ses som riktiga eller oriktiga. De meningsbärande koder som existerar i sociala praktiker visar på den rådande diskursen. Denna diskurs beskriver i någon mening de grunder som förknippas med den sociala praktikens genomförande samt vad denna syftar till och möjligen kan uppnå.²⁶

De regler som aktörer använder sig av vid interaktion består till största delen av praktiska snarare än teoretiska kunskaper. Därför är aktörers vetande kring det de gör och varför de gör det de gör i stor utsträckning beroende av deras praktiska medvetenhet (practical consciousness). Denna praktiska medvetenhet, alla de saker som aktören vet, regler och taktiker, kring hur man ska bete sig i olika kontexter utan att kunna ge en explicit diskursiv förklaring, ses som betydelsefull då den är ett uttryck för de tysta kunskaper som aktörer besitter kring sin praktik. Den praktiska medvetenheten åtskiljs av Giddens från diskursiv medvetenhet och det omedvetna. Han gör emellertid ingen skarpt avgränsad åtskillnad mellan praktiskt och diskursivt medvetande. Skillnaden mellan dessa båda olika medvetandeformer kan förändras på många sätt genom människors socialisation och kontinuerliga lärande.

Between discursive and practical consciousness there is no bar; there are only the differences between what can be said and what is characteristically simply done. However, there are barriers, centred principally upon repression, between discursive consciousness and the unconscious. (Giddens, 1984, s. 7)

Den diskursiva medvetenheten innebär då vad olika aktörer har möjlighet att uttrycka verbalt beträffande olika sociala förhållanden. Dessa förhållanden inkluderar "especially the conditions of their own action; awareness which has a discursive form." (Giddens, 1984, s. 374)

Strukturer innefattar som tidigare nämnts även resurser. Resurser i ett socialt system betraktas som olika former av redskap som kan utnyttjas på olika sätt. Giddens beskriver olika användningsmöjligheter av resurser genom begreppen auktorisering och allokation. För honom innebär auktorisering (authorisation) möjligheter till maktutövning gentemot personer och allokation (allocation) möj-

²⁶ I någon mening kan Giddens beskrivning av regler, i form av normer och meningsbärande koder, ses som en del av de traditioner som traderas inom ett yrke, dvs. de är en del av yrkestraditionen.

ligheter till makt över olika objekt i omgivningen (Giddens, 1979). Hur denna makt utövas är beroende av hur de aktörer som är involverade använder de resurser som ingår i strukturerna. I någon mening har dock alla människor möjligheter att utöva makt även när de, i interaktion med varandra, kan sägas ha olika mycket makt och det då finns ett slags dominansförhållande mellan aktörerna. Maktrelationer sker alltid åt båda hållen vid interaktion. Detta även om makten, förmågan att använda resurserna, hos en deltagare är minimal jämfört med andra deltagares förmågor.

På så vis består strukturerna i en social institution, som exempelvis i en skola, både av hindrande regler och av möjliggörande resurser som på ett upprepande sätt strukturerar reproduktionen av arbetet i skolan. Det sätt på vilket de olika människorna som finns på skolan agerar och använder sig av dessa strukturer bidrar till att forma den enskilda skolans sociala system.

Lokaler och regioner

Struktureringsteorin har inte enbart växt fram ur kritiken av andra teorier utan har också inkorporerat begrepp från olika teoretiska skolor. Giddens hävdar att sociologiska analyser ofta ser tid och rum som något som enbart har med den omgivande miljön att göra. Ofta har sociologer inte problematiserat hur sociala system skapas över tid och rum. Han framhåller dock att ett användande av tidsgeografi kan vara fruktbart i sådana beskrivningar.

The interest of time-geography to the theory of structuration is surely evident. Time-geography is concerned with the constraints that shape the routines of day-to-day life and shares with structuration theory an emphasis upon the significance of the practical character of daily activities, in circumstances of co-presence, for the constitution of social conduct. (Giddens, 1984, s. 116)

Giddens ser möjligheter för sociologiska undersökningar att, åtminstone delvis, använda sig av tidsgeografi utifrån hur Torsten Hägerstrand (1991) beskriver denna. Hägerstrand ser tidsgeografi som ett försök att integrera rumsliga och tidsmässiga perspektiv på ett fastare sätt än vad som hittills gjorts. Han framhåller att människors tillvaro till stor del är bestämd utifrån olika hinder.

These define where, when and for how long, the individual has to join other individuals, tools, and materials in order to produce, consume and transact. Here, of course, the clock and the calendar are the supreme anti-disorder devices. (Hägerstrand, 1991, s. 148)

Ett av de hinder Hägerstrand tar upp är de olika former av kontrollareor eller domäner som existerar. Vad en domän är kan variera både i storlek och till innehåll. Som exempel nämner han en favoritstol eller en plats i en kö vilka skyddas av vanor eller makt. (Hägerstrand, 1991, s. 150) Andra domäner har en betydligt starkare legal status; som exempelvis det egna hemmet, landrättigheter eller en hel nation, där det sistnämnda nästan har en permanent varaktighet. Dessa domäner ses av Hägerstrand (1978) som sociala konstruktioner som används för att upprätthålla en viss ordning och förutsägbarhet i mänskliga relationer. Vissa individer eller grupper har på så vis socialt erkända rättigheter att utöva kontroll i dessa domäner. Begreppet domän syftar i grunden till en fysisk plats men Hägerstrand hävdar att domäner bör omdefinieras till att omfatta även en tidsdimension. En domän blir på så sätt en plats där både det fysiska innehållet samt de händelser som utspelas kontrolleras av en individ eller en bestämd grupp. Människors användande av domäner ser Hägerstrand bl.a. som ett sätt att skydda olika resurser inom domänen. På så sätt ges endast vissa människor tillträde till en specifik domän vilket sker utifrån någon form av urval, maktkamp eller ceremoni.

Giddens (1984) är i många stycken sympatiskt inställd till Hägerstrands tidsgeografiska teori. Han framhåller dock att tidsgeografien har vissa tillkortakommanden inom ramen för struktureringsteorin. Enligt honom tenderar Hägerstrand bl.a. att se individer som något som konstitueras oberoende av den sociala miljön där de lever sina dagliga liv. Det finns på så sätt en dualism mellan aktion och struktur i detta tänkande som Giddens tar avstånd från och han betonar därför vikten av den kontext där individen interagerar. Giddens framhåller att Hägerstrand enbart ser strukturer som hinder och inte även som möjligheter.

Inom geografin använder man sig av begreppet plats. Giddens (1984) hävdar att termen plats inte kan användas inom social teori då detta begrepp enbart beskriver en punkt i ett rum. Därför framhåller han att begreppet lokal är att föredra eftersom detta begrepp indikerar ett utrymme som används som en arena (setting) för interaktion i en bestämd kontext. Vad en lokal är kan variera från t.ex. att vara ett gathörn, ett kvarter, en stad eller ett helt land. Vad som är typiskt för en lokal är emellertid att denna är regionaliserad, vilket innebär att lokalen kan delas upp i olika regioner²⁷ som avgränsas av väggar eller symboliska

²⁷ Begreppet region har stora likheter med hur Hägerstrand (1991) använder domänbegreppet. Både Giddens och Hägerstrand ser begreppen som något som går utöver rent fysiska platser. Giddens relaterar även till Goffman (1959) och dennes beskrivningar av bakre och främre regioner vilka ges olika betydelser av de aktörer som är involverade.

markörer för att visa på den regionalisering som existerar. Det bör dock understrykas att regioner här inte ska förstås enbart som en lokalisering i rummet utan som zoner i rum och tid i relation till rutiniserade sociala praktiker.

Lokalens olika rum blir på så sätt regionaliserade eftersom den praktik som genomförs i olika regioner skiljer sig åt. En praktiks innehåll struktureras utifrån de verktyg som ingår i strukturen och hur aktörerna använder dessa verktyg vid olika tidpunkter under dagen.

Locales refer to the use of space to provide the settings of interaction, the settings of interaction in turn being essential to specifying its contextuality. /.../ It is usually possible to designate locales in terms of their physical properties, either as features of the material world or, more commonly as combinations of those features and human artefacts. (Giddens, 1984, s. 118)

Som exempel på en lokal använder sig Giddens av ett vanligt hus som är regionaliserat i olika rum, kök, hall osv. De olika regionerna i ett hus ges därför olika zoner i rum såväl som i tid, där uppdelningen i dag och natt kanske är den mest fundamentala skiljelinjen mellan det sociala livet (kök och vardagsrum) och avkopplingen (sovrummet). På så vis kan ett hus vara en lokal som fungerar som station för en mängd interaktioner under en typisk dag (Giddens, 1984). Cohen (1989) poängterar att om olika aktörer på ett upprepande sätt återkommer till samma miljö för att interagera, vilket är fallet beträffande sociala system, bidrar lokalernas fysiska miljö till den institutionella praktikens beständighet. Lokaler är därför inte enbart bara platser, vilka som helst, utan kontexter för interaktion som genererar och reproducerar olika former av praktik där aktörerna använder sig av lokalernas fysiska möjligheter och begränsningar.

De dagliga aktiviteter människor genomför, exempelvis det arbete de utför, regionaliseras på så vis att vissa regioner i lokalen ses som centrala medan andra får en mer perifer betydelse. Giddens (1984) skriver att de aktörer som uppehåller sig i centrala regioner kommer att etablera sig i dessa. Denna etablering innebär att de har kontroll över olika resurser som tillåter dem att vidmakthålla skillnader mellan dem själva och aktörer som befinner sig i perifera regioner.

Giddens anknyter här till Weber (1978) och dennes begrepp "social closure" då han beskriver att de som är etablerade kan använda sig av olika strategier för att hålla avstånd till andra som ses som utanförstående eller underlägsna. Edvard Soja (1997) menar här att begreppen "territoriality" och "regionalism" bör ingå och vävas in i Giddens struktureringssteori. Dessa begrepp påminner om den

uppdelning Giddens gör av lokaler där vissa delar i lokalen är centrala medan andra är mer perifera. Soja hävdar dock att begreppen territoriality och regionalism förstärker betydelsen av den allokativa och auktorativa makt som kommer till uttryck i olika lokaler. Territoriality ses som en allmän term och innehåller förmodanden om suveränitet, disciplin och rättigheter att ansvara för ett visst område.

Territoriality, almost by definition, is present in every locale at least at the outer boundary (where the absent of interaction begins). But this bounding can be more or less rigid or permeable and can change shape over time. It can also exist within the locale setting. This intra-locale territoriality may or may not coincide with central and peripheral regions but it is always associated with regionalization, with spatio-temporal divisions of activity and relation. (Soja, 1997, s. 121)

Regionala åtskillnader mellan, såväl som inom, lokaler är något som skapas aktivt och medvetet i form av socialt omgärdade områden. Soja ser detta som regionalism, vilket innebär att aktörer ställer olika regioner mot varandra och ”ute-stänger” olika regioner och dess aktörer och talar därför om geografins makt i detta sammanhang.

Aktörernas positioner i den sociala praktiken

Giddens använder även begreppet social position vilket ses som fruktbart för att skildra regler och resurser och hur dessa används av aktörer med olika specifika positioner i samhället (Shilling, 1997; Cohen, 1989). Positionsbegreppet ses som användbart för att kunna övervinna problem som förknippas med användandet av begreppet social roll.²⁸ En social position innebär en social identitet som inrymmer olika åtaganden och skyldigheter som förknippas med positionen ifråga och beskrivs som:

a social identity that carries with it a certain range (however diffusely specified) of prerogatives and obligations that an actor who is accorded that identity (or is an ”incumbent” of that position) may activate or carry out: these prerogatives and obligations constitute the role-prescriptions associated with that position. (Giddens, 1979, s. 117)

²⁸ Positionsbegreppet har vissa likheter med benämningen roll. Giddens är dock kritisk till det traditionella rollbegreppet då detta innebär en alltför låst syn på hur individer konstruerar sin identitet. Det finns inga beständiga rollmanuskript utan den personliga identiteten är inbegripet i en ständig rekonstruktion (T. Johansson, 2000).

Giddens (1979) ser alla sociala positioner som ryms i ett socialt system som "power positions". Dessa är integrerade i relationer som reproducerar självständighet och beroende. Giddens (1984) menar att alla aktörer är positionerade i tid och rum och att dessa aktörer även är positionerade i förhållande till varandra.

Karakteristiskt för positionerna i ett system är att de är fyllda av konflikter kring vad dess innehavare betraktar som "ingående" i positionen ifråga (Shilling, 1997). Chris Shilling framhåller att den sociala positionen, vilket t.ex. skulle kunna innebära positionen fritidspedagog, bär med sig förväntningar kring på vilket sätt denne kommer att använda sig av, och på så sätt återskapa, specifika strukturer i sitt arbete. Därför har olika positioner en central plats beträffande hur strukturer institutionaliseras och befästs i olika sociala system. Det finns dock inte någon utpräglad determinism inbyggd i positionen som sådan. Positioner kan förändras och de förväntningar som är fästa vid positionen ifråga kan ibland innebära motstridiga spänningar. Shilling (1997) hävdar att det finns gott om tecken som tyder på att den position lärare har, med tillhörande förväntningar, inte ger alla dessa lärare kapacitet att utföra den förväntade praktiken utifrån den utbildning de fått. Av den anledningen framhåller han att om man närmare undersöker lärares sociala positioner blir det också möjligt att skilja på den praktik som officiellt associeras med detta arbete och de uppgifter som dessa verkställer i praktiken.

Ira Cohen (1989) framhåller att det närmaste Giddens kommer i form av att kunna ge en "institutionell länk" mellan struktur och handling är just genom begreppet social position. Han påstår dock att en reviderad och mer utarbetad teori än den Giddens hittills presenterat skulle fungera som en mer hållbar länk beträffande strukturer och institutionaliserade handlingar. Cohen hävdar att positioner kan betraktas som markörer men att dessa på ett mer konkret sätt även kan ses som "position-practices". Om man exempelvis talar om en präst, en byggnadsarbetare eller en fritidspedagog refererar dessa yrken nämligen inte enbart till en viss position utan även till de olika former av strukturerade handlingar som man genomför i sitt arbete. Det är dock en komplex uppgift att kartlägga sådana "position-practices" relationer eftersom det finns många olika institutionaliserade sätt att utföra ett arbete på.

Naturally, all of these activities are not enacted simultaneously nor do they all necessarily occur through reciprocities with only one corresponding symbolic category of position-practices. From a structural point of view, then, any given position-practice may be related (in 'social space') to numerous other position-

practices, although the nature of these relations may vary in many ways. (Cohen, 1989, s. 212)

Aktörer av olika slag kan också komma att inneha olika positioner och genomföra olika former av strukturerade handlingar under en helt vanlig dag. Då aktörer förflyttar sig och deltar i olika system kan deras möjligheter att agera influeras av förbindelserna mellan dessa olika "position-practices".

Analys av sociala system

Anthony Giddens är i första hand teoretiker och har inte själv genomfört några empiriska studier med hjälp av strukturerings teorin. Han (Giddens, 1984) beskriver dock hur analyser, med hjälp av strukturerings teorin, görs genom att gestalta hur sociala system struktureras, vilket innebär att studera den sociala praktik aktörer är involverade i och hur de då använder sig av regler och resurser i olika handlingskontexter. Giddens gör dock en metodologisk åtskillnad mellan två olika sorters analyser. Denna åtskillnad riktas mot om man analyserar sociala system i form av aktörers strategiska handlande eller om man studerar institutionen som sådan.

To examine the constitution of social systems as strategic conduct is to study the mode in which actors draw upon structural elements – rules and resources – in their social relations. 'Structure' here appears as actors' mobilisation of discursive and practical consciousness in social encounters. Institutional analysis, on the other hand, places an epoché upon strategic conduct, treating rules and resources as chronically reproduced features of social systems. It is quite essential to see that this is only a methodical bracketing: these are not two sides of a dualism, they express a duality, the duality of structure. (Giddens, 1979, s. 80)

Flera förslag har utformats för att försöka komplettera dessa sätt att genomföra analyser. Cohen (1989) framhåller att om man underlåter att undersöka reproduktionen av olika praktikers regelbundenheter, dvs. aktörers strategiska handlande, blir det omöjligt att bestämma hur kvardröjande strukturerande egenskaper genereras och underhålls. Om man å andra sidan underlåter att undersöka strukturerande egenskaper hos det sociala systemet blir det omöjligt att bestämma de villkor som föreligger för att aktörerna ska kunna reproducera det sociala systemet som sådant. Cohen föreslår dock ytterligare ett sätt att genomföra analyser med utgångspunkt i Giddens strukturerings teori. Han kallar detta "systems analysis" vilket han ser som ett sätt att studera det tidsmässiga och spatialska mönstret hos sociala system. Detta görs genom att fokusera på "the

ordering and the articulations between interactions in time and space.” (Cohen, 1989, s. 89–90) Vid sådana analyser bortses tillfälligt från de sociala systemens strukturerande egenskaper samt den oförutsedda interaktion som härrör från institutionaliserade rutiner.

Rob Stones (1991) hävdar att ett tillägg till dessa tre analysmöjligheter är att genomföra en strategisk kontextanalys. En sådan analys kan betraktas som en ”system” till den analys som inriktar sig mot det strategiska handlandet (strategic conduct). Skillnaden är, enligt Stones, att:

in the first case [strategic conduct analysis] it tends to lead us back to the agent herself, her reflexive monitoring, her motives and her desires, while in the second case we are led more clearly outwards into the social nexus of interdependencies, rights and obligations, and asymmetries of power. (Stones, 1991, s. 190).

Stones strategiska kontextanalys är en utgångspunkt för bl.a. Calander (1999) när denne studerar mötet mellan fritidspedagoger och lärare. Den strategiska kontextanalysen inriktar sig på att beskriva hur mötet mellan lärare och fritidspedagoger går till utifrån hur företrädarna för arbetslagen, där arbetslagen ses som sociala system, på olika sätt använder sig av kommunikation, makt och sanktioner i sin interaktion. Beroende av användningen av olika regler och kulturella verktyg skapas och reproduceras en praktik som på olika sätt legitimeras och signifieras utifrån olika dominansförhållanden mellan aktörerna.

I den här aktuella studien betonas främst fritidspedagogernas strategiska handlande i det genomförda arbetet. Detta innebär att analysen riktas mot fritidspedagogers yrkespraktik i form av samlingar och hur de, i denna praktik, använder sig av olika regler och resurser. Utifrån Stones (1991) beskrivning poängteras då fritidspedagogernas motiv, önskningar och reflektioner kring sitt förhållningssätt i utförandet av detta arbete. Dessutom analyseras även institutionerna som sådana då legitimerade och för institutionerna kännetecknande strukturer, i form av regler och resurser, fokuseras. På så sätt betonas både aktörernas handlingar och de sociala systemens strukturer. Var aktörerna, fritidspedagogerna, genomför sitt arbete i form av samlingar i skolan ses också som betydelsefullt för vilka regler och resurser dessa kommer att använda sig av i arbetet. Av den anledningen beskrivs även kortfattat de lokaler där fritidspedagogerna arbetar och de eventuella regioner som finns i dessa lokaler. Som en sammanhållande länk mellan struktur och handling analyseras och beskrivs även de ”position-practices” (jfr. Cohen, 1989) som fritidspedagogerna bidrar till att utforma. En när-

mare beskrivning av hur undersökningen genomförts presenteras i nästa kapitel. Emellertid bör först orsakerna till valet av teori nämnas.

Då en mer omfattande undersökning ska genomföras måste en rad teoretiska och metodologiska val göras. I den snårskog av ställningstaganden som görs är den teoretiska grunden för studien utgångspunkten för kommande val. När jag först kom i kontakt med struktureringsteorin såg jag, genom Giddens betoning av olika regioner, det arbete som jag själv genomfört som fritidspedagog i skolan från en ny synvinkel.²⁹ Initialt såg jag då möjligheter att beskriva fritidspedagogers arbete i skolan utifrån *var* detta arbete utfördes och *hur* arbetet kom att utformas. Då struktureringsteorin även involverar en tidsaspekt, vilket skiljer denna från många andra teorier, framstod också frågan om *när* fritidspedagogernas arbete utfördes som viktigt att beakta. Dessa utgångspunkter, samt Giddens betoning av att studera såväl människors utsagor om olika händelser som de är involverade i såväl som hur de faktiskt agerar, gav grundläggande idéer till hur undersökningen kom att utformas.

²⁹ I användandet av teorin och i betraktandet av de data jag samlat in har jag också gått tillbaka och funderat kring mitt eget yrkesliv som fritidspedagog. Genom undersökningen och den teori som använts blev det möjligt för mig att med ”nya ögon” se hur jag gått tillväga i mitt arbete. Jag har också fått större förståelse för varför den yrkespraktik jag medverkade i ” blev som den blev”.

Metod

Fritidspedagoger skall, enligt läroplanen LPO-94, tillsammans med förskollärare och klasslärare vara en del av ett arbetslag i skolan. Fritidspedagoger har dock inga längre traditioner av att arbeta i arbetslag i skolan. Det går inte heller att utläsa i läroplaner och liknande officiella handlingar vad en fritidspedagog skall göra i detta arbete. Jag såg det därför som sannolikt att förväntningarna kring fritidspedagogens arbetsuppgifter på de olika skolorna varierade och att det kunde finnas oklarheter kring vad fritidspedagoger egentligen skulle göra.

För att lättare kunna göra jämförelser mellan de olika fritidspedagogerna och deras yrkespraktik, önskade jag få möjlighet att studera en i huvudsak likartad situation. Jag föreställde mig att en samling var en situation som fritidspedagogerna borde känna igen som en förskole- och fritidspedagogisk tradition och utifrån tidigare undersökningar sågs samlingen också som ett moment som användes i skolans verksamhet (Harmer & Wendel, 1992; Gustafsson, 1996; Davidsson, 2000). Därför verkade det troligt att många fritidspedagoger någon gång under skoldagen genomförde en samling. Innehållet i en samling är dessutom ett tidsmässigt avgränsat moment vilket underlättar studien. Därutöver sågs innehållet i samlingarna som intressant att studera då det fanns möjligheter att här få studera olika typer av aktiviteter i en bestämd situation.

Det i samlingen ingående yrkesarbetet har studerats med hjälp av fem olika datainsamlingsmetoder.

- Semistrukturerad intervju
- Videoinspelning av en samling
- Stimulated recall kring samlingen
- Eftersamtal
- Videoanalys

Urval och presentation av fritidspedagogerna

Vårterminen 1999 hade jag förmånen att besöka flera fritidspedagogstuderande i samband med deras praktik³⁰. Detta innebar att jag vid de samtal jag förde med de studerande angående deras praktik även kom i kontakt med och samtalade med de fritidspedagoger som fungerade som handledare. Några av handledarna var relativt nyutbildade men flertalet hade arbetat i många år som fritidspedagoger och även deltagit i handledarutbildningskurser på högskolenivå. Många av dessa pedagoger hade också möjlighet att jämföra sin nuvarande arbetssituation med den situation som förelåg innan den nuvarande läroplanen (LPO 94/98) skrevs.

Fritidspedagogerna ifråga hade därmed varit direkt berörda av de olika förändringar som påverkat yrket och kanske även yrkesrollen. Eftersom de alla fungerade som handledare kan man normalt sett betrakta dem som kunniga pedagoger. De hade därmed kunskaper om vad det innebär att vara fritidspedagog och även av att arbeta i skolan då de genom sin utbildning och/eller sin yrkespraktik på skilda sätt kommit att utföra olika sorters arbete i skolan. Då jag hade etablerat en viss kontakt med dessa 19 fritidspedagoger sågs de som lämpliga ”gatekeepers” för att ge mig tillträde till den arena jag ville undersöka (jfr. Hammerley & Atkinson, 1989; Taylor & Bogdan, 1984). Eftersom de hade träffat mig hade de också fått en viss ”bild” av mig. Det blev av den anledningen inte en fullständig främling som skulle intervjuas och filma dem vilket antagligen skulle kunna upplevas som mer obehagligt.

Under vårterminen 2000 genomfördes en pilotstudie. I pilotstudien bearbetades studiens grundtankar och metodval ytterligare. Dessutom provfilmades kollegor i olika arbetssituationer som förberedelse för den kommande undersökningen och för att utveckla kamerateknik och förtrogenhet med de situationer som senare skulle filmas.

En skriftlig förfrågan om att delta i undersökningen skickades ut till de ovan nämnda handledarna i oktober 2000. Av de 19 pedagogerna hade 8 möjlighet att delta i studien. Då flera av dem av olika skäl, som exempelvis nya arbetsupp-

³⁰ Vid denna tidpunkt kallades den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU) för praktik. Praktik innebär i det här fallet att utbildningen under en period fullgörs på skolor och fritidshem där den studerande så att säga ”på plats” ska använda sig av de kunskaper man tidigare erhållit i teoretisk form på respektive universitet eller högskola. Praktiken var, precis som VFU är, en obligatorisk del av lärarutbildningarna.

gifter där samling i skolan inte ingick, ont om tid och bristande intresse inte kunde eller ville medverka i undersökningen tillfrågades ytterligare ett antal. Av dem var 3 arbetskamrater till några av de som inte kunde vara med och ”vär-vades” på så vis av sina kollegor. Därtill fick jag, genom en av metodiklärarna på institutionen, en lista bestående av andra fritidspedagoger som fungerat som handledare inom fritidspedagogutbildningen. Av dessa sistnämnda pedagoger tillfrågades slumpvis 6 stycken skriftligt om de var intresserade att vara med i undersökningen varav 4 tackade ja. Sammanlagt ingick nu 15 fritidspedagoger i studien.

I samband med att man tackade ja till att delta bestämdes även tid och datum för när jag skulle göra mitt första besök hos dem. Vid detta besök genomfördes en semistrukturerad intervju. Efter intervjun bestämdes tid och datum för mitt nästa besök. Detta, det andra och avslutande besöket, bestod av att jag filmade en samling som fritidspedagogerna genomförde. Samlingen observerades och anteckningar fördes kring vad som skedde i denna. Efter samlingen fick fritidspedagogen se den inspelade filmen och kommentera denna i form av ett ”stimulated recall”-samtal. I direkt anslutning till denna del av undersökningen genomfördes ett eftersamtal för att fördjupa min förståelse av den genomförda samlingen och dess innehåll. På grund av tekniska problem vid fyra av inspelningarna fick dessa göras om. En av de deltagande ansåg att det inte fanns tid att göra en ny inspelning och avböjde fortsatt deltagande i studien. Ytterligare en samling ströks från undersökningen då den befanns vara alltför kort för att kunna studeras inom ramen för undersökningen. Sålunda består undersökningen av 13 fritidspedagoger som på olika sätt genomför samlingar i skolan. Denna del av undersökningen startade i november 2000 och avslutades i mars 2002.

Av de undersökta fritidspedagogerna är 8 kvinnor och 5 män. De har givits följande fiktiva namn: Måns, Harriet, Petra, Oskar, Katrin, Agneta, Mats, Lisa, Jonas, Filip, Sara, Monika och Barbro. En har utländsk bakgrund.

Fritidspedagogerna arbetar i olika kommuner i västra Sverige och majoriteten har sin arbetsplats i en större stad. Skolornas omgivning varierade. På så sätt var skolorna där man arbetade belägna i förorter med höghus alternativt lägre flerfamiljshus. Även skolor belägna i centrala delar av en storstad samt skolor omgivna av villabebyggelse och radhus finns representerade. De 13 fritidspedagogerna arbetade på 10 olika skolor vilket innebar att några av dem arbetade på samma skola.

Vid tidpunkten för undersökningen hade man varit verksamma på sina respektive arbetsplatser mellan 3 månader (Jonas) och 18 år (Mats), genomsnittet för hur länge de arbetat på sin arbetsplats var drygt 7 år. Den som varit verksam i yrket kortast tid var Petra som arbetat som fritidspedagog i två år medan Lisa arbetat som fritidspedagog i drygt 30 år. Genomsnittet för hur länge man varit utbildade fritidspedagoger är drygt 15 år.

Tabell 1. De studerade fritidspedagogernas examensår och den tid de varit anställda på aktuell skola.

Namn	Examensår	Arbetat på skolan, antal år
Agneta	1986	8
Barbro	1984	15
Filip	1990	2
Harriet	1984	4
Jonas	1984	0,25
Katrin	1989	11
Lisa	1969	15
Mats	1979	18
Monika	1975	7
Måns	1985	16
Oskar	1992	8
Petra	1999	2
Sara	1994	3

Även barnen är aktiva deltagare och medskapare av samlingarna och deras innehåll (jfr. Giddens, 1984). Genom interaktionen med varandra och med fritidspedagogen bidrar barnen till att utforma fritidspedagogens arbete och tankar kring samlingarna och deras innehåll. Eftersom samlingarna spelas in med videokamera måste även barnen synas i det filmade materialet. I samband med att man tillsammans med mig bestämde en tid när jag kunde komma och filma en samling fick de flesta även ett informationsblad som de skulle ge föräldrarna till de barn som skulle delta i samlingarna. I informationsbladet beskrevs bakgrunden till videoinspelningen. De föräldrar som inte ville att deras barn skulle delta i den filmade samlingen uppmanades att meddela detta till berörd fritidspedagog eller klasslärare. Vid något tillfälle skickades istället informationsbladen per post till fritidspedagogen för vidare befordran till barnens föräldrar.

Ett barn tilläts inte vara med varför fritidspedagogen då uppmanade barnet att sitta utanför kamerabilden.

I resultatdelen beskrivs också situationer där olika barn, samt andra vuxna som fritidspedagogerna samarbetar med, är i fokus. Liksom beträffande fritidspedagogerna är även övriga vuxnas namn samt barnens namn i dessa fall fiktiva. För att försäkra mig om att de vuxna inte ska kunna identifieras har vissa delar av innehållet i yrkespraktiken tonats ned. För att ytterligare säkerställa barnens anonymitet är deras könstillhörighet, i form av namn, i vissa fall inte i överensstämmande med verkligheten. Sammantaget har jag på dessa sätt försökt att följa de krav som ställs kring forskningsetik utifrån HSFR:s (2004) forskningsetiska principer.

Innan jag fortsätter med att närmare beskriva de metoder som använts vid datainsamlingen beskrivs den studerade situationen, samlingen, kortfattat. Av tabell 2 framgår hur samlingen organiseras, hur många barn som deltar i samlingen, samt barnens ålder.

Tabell 2. Samlingens organisation, storlek på barngrupp samt barnens ålder.

Namn	Samlingens Organisation	Antal barn i samlingen	Barnens ålder, antal år
Agneta	Ring	11	7
Barbro	Arbetsbord	14	8
Filip	Soffgrupp	10	9–11
Harriet	Ring	8	7
Jonas	Ring	15	7, 9
Katrin	Soffgr. o ring	27	6–9
Lisa	Ring	14	7
Mats	Soffgrupp	11	7
Monika	Arbetsbord	7	8
Måns	Soffgrupp	7	7
Oskar	Soffgrupp	9	10
Petra	Soffgrupp	8	8
Sara	Soffgrupp	10	8

I tabellen kan man utläsa att sätten att organisera samlingen är likartade med de beskrivningar som tidigare gjorts kring samlingens organisation i delvis olika

kontexter. Vanligtvis har ungefär 10 barn deltagit i samlingen vilket innebär att barnen i de studerade samlingarna oftast har bestått av mindre grupper från en större skolklass. Övriga barn i dessa klasser har, då fritidspedagogerna genomför samlingen, andra aktiviteter tillsammans med klassläraren eller med annan personal.

Semistrukturerad intervju

En intervju är, som Sharan Merriam (1994) skriver, oftast ett möte mellan en intervjuare och en respondent. Genom intervjun försöker intervjuaren att få information av den intervjuade. Som forskare vill man med intervjun alltså ta reda på respondentens tankar och ståndpunkter kring det område man är intresserad av att undersöka.

Den semistrukturerade intervjun syftar i denna undersökning till att ge en mer övergripande bild av fritidspedagogernas syn på yrket och de strukturer som föreligger. Således innebär intervjun att fritidspedagogerna får möjlighet att ge uttryck för olika betingelser och traditioner som påverkar dem och innehållet i deras arbete. Dessa intervjuer kan också beskrivas som ett sätt att genom fritidspedagogernas diskursiva medvetenhet (Giddens, 1984) få möjlighet att ta del av kunskaper de har möjlighet att verbalisera beträffande arbetet. Intervjun ger därmed en möjlighet att tolka respektive fritidspedagogs ståndpunkter, kunskaper och möjligheter att utföra sitt arbete. Steinar Kvale (1996) uttrycker det som att målsättningen för en sådan intervju är att få tillgång till beskrivningar av de intervjuades levda värld. Genom dessa beskrivningar blir det möjligt att tolka meningen hos de fenomen som beskrivs.

Intervjuer kan se väldigt olika ut beroende på den struktur som forskaren ger dessa (Patton, 2002). En strukturerad intervju kan då ses som en muntlig version av en enkät medan en ostrukturerad eller öppen intervju utgår från ett antal frågeområden som täcks av under intervjuens gång. Då den första delen av denna undersökning utgörs av semistrukturerade intervjuer innebär det att de intervjufrågor som ställts i stort sett har riktats till samtliga respondenter. Den intervju-manual som använts kan ses i ljuset av Kvale (1996, s. 129):

For the semistructured type of interview discussed here, the guide will contain an outline of topics to be covered, with suggested questions. It will depend on the particular design chosen whether the questions and their sequence are strictly pre-determined and binding on the interviewers, or whether it is up to an interviewer's

judgement and tact how closely to follow the guide and how strongly to pursue an individual subject's answers.

Även om intervjufrågorna i denna undersökning oftast ställts till alla intervjuade har dessa inte alltid ställts i samma ordningsföljd eller på samma sätt beroende på de svar och tankar som respondenterna givit uttryck för. Det innebär att jag som intervjuare strävat efter en följsamhet i förhållande till de intervjuade och att olika följdfrågor i intervjumanualen ofta har ställts. Följdfrågorna syftade till att fånga upp de specifika problem och föreställningar som de intervjuade betonade och gav uttryck för i de öppna frågor som ställdes (jfr. Hammersley & Atkinson, 1989). På så vis har jag som intervjuare strävat efter att vara flexibel gentemot respondenterna samtidigt som jag försökt att ha överblick över manualens frågor för att kunna jämföra de intervjuades svar. De frågeområden som intervjun består av är:

- Den intervjuade fritidspedagogens bakgrund
- Yrket och yrkesinnehållet
- Fritidspedagogens arbete i skolan
- Relationen skola-fritidshem

Den semistrukturerade intervjun tog ungefär 60 minuter att genomföra och samtliga intervjuer spelades in på band. Dessa transkriberades därefter vilket sammantaget kom att omfatta ca 300 skrivna sidor. Vid denna transkribering har t.ex. pauser, hostningar, upprepningar och överlappande tal markerats. Då utdrag ur texten redovisas i avhandlingens resultatdel har ibland mindre justeringar gjorts av transkriptionen för att underlätta för läsarens förståelse eller i syfte att försvåra identifikationen av de intervjuade. En strävan har dock varit att andemeningen i de utsagor som gjorts inte ska ha påverkats av detta. Då transkriberingen gjorts av mig själv har transkriberingen i sig också kommit att bli en inledande analys av det inspelade datamaterialet (Kvale, 1996; Patton, 2002).

I denna del av undersökningen, den semistrukturerade intervjun, har jag fokuserat på fritidspedagogernas egna upplevelser och beskrivningar av sitt arbete.

Videoinspelning av en samling

Med hjälp av den semistrukturerade intervjun var avsikten att beskriva fritidspedagogernas verksamhet utifrån hur de själva uppfattade denna. För att under-

söka deras reella praktik i en specifik situation har även en samling som fritidspedagogen utför under skoltid filmats.

Vad som här ses som samling utgår från de medverkande fritidspedagogernas egen definition av vad en samling är och vilket innehåll den ska ha. Mina enda uttalade önskemål för innehållet i samlingarna var att de skulle gå till på samma sätt som man brukade göra och att de helst, men inte nödvändigtvis, skulle ske inomhus. Det sistnämnda önskemålet grundades på att det skulle kunna uppstå tekniska problem med exempelvis ljudåtergivningen om inspelningen gjordes utomhus. Om det var möjligt, för att underlätta filmandet, önskade jag också att samlingens innehåll inte skulle medföra alltför många förflyttningar av de medverkande (jfr. Heikkilä & Sahlström, 2003). Vid tre av samlingarna fick dock filmningen av den avslutande delen av samlingen avbrytas då aktiviteterna var så pass rörliga att det inte var möjligt att fokusera flera av deltagarna. Detta kan i och för sig ses som ett avbräck eftersom dessa delar av yrkespraktiken inte kunnat analyseras. Samtidigt får detta också ses som ett tecken på att de involverade fritidspedagogernas planering åtminstone inte helt styrts av min närvaro utan att man verkligen genomförde samlingarna ”som man brukade göra”.

Data har samlats in genom att jag monterade en videokamera³¹ på ett tripodstativ i det rum man genomförde samlingen. Min avsikt var att placera kameran på ett sådant sätt att fritidspedagogen fokuserades och syntes väl. En annan utgångspunkt var att alla barn som deltog i samlingen skulle synas vilket oftast var möjligt genom kamerans vidvinkelfunktion. Dessa förutsättningar sågs som väsentliga för att fritidspedagogerna skulle kunna påminnas om den inspelade samlingens innehåll i den efterföljande stimulated recall-sessionen.

För att förbättra ljudbilden kopplades en extern mikrofon till filmkameran. Mikrofonen sattes sedan fast i taket. Den externa mikrofonen användes förutom vid tre tillfällen vid samtliga samlingar. Vid det ena tillfället då extern mikrofon inte används berodde detta på att det var alltför högt till taket för att denna skulle kunna fästas utan tillgång till stege. Frånvaron av extern mikrofon vid de två andra tillfällena berodde på osäkerhet kring mikrofonens duglighet då jag genom tidigare erfarenheter i undersökningen upplevde att det fanns risk för glapp mellan mikrofon och videokamera med mycket störande oljud, eller inget ljud alls, som följd. Ljudupptagningen blev något sämre än när den externa mikrofonen användes men ses ändå som acceptabel. Vid samtliga samlingar hördes

³¹ Inspelningarna gjordes med en Sony CCD-TR415E videokamera på Hi8 band.

fritidspedagogens röst klart och tydligt. När barnen pratade blev det ofta svårare att uppfatta vad som sades. Samtal mellan barn liksom viskningar var mycket svåra och oftast omöjliga att uppfatta i det inspelade materialet.³²

Min funktion under samlingen bestod av att sätta igång kameran och eventuellt justera kameravinkeln. I övrigt intervenserade jag inte i verksamheten. Medan inspelningen pågick satt jag en bit ifrån kameran, observerade samlingen och förde ned anteckningar i ett medhavt kollegieblock. De noteringar jag gjorde begränsade sig till att beskriva rummet, personerna och skeendet i samlingen. Jag skrev även ned frågeställningar kring det jag upplevde och ställde mig undrande inför. Detta kan i någon mening jämföras med vad Martyn Hammersley och Paul Atkinson (1989) kallar ”jottings”, kortfattade anteckningar kring händelser eller samtal som observerats eller åhörts.

Bakgrunden till att använda ett stativ vid videoinspelningen var att begränsa filmkamerans påverkan på de filmade personerna i samlingen. Ett alternativ hade annars varit att följa fritidspedagogens rörelser genom att själv röra mig i rummet med kameran (jfr. Alexandersson, 1994). Jag hade då haft möjlighet att alltid hitta ”rätt vinkel”, dvs. jag hade då hela tiden kunnat se vad fritidspedagogen gör samt kunnat fokusera på olika intressanta händelser och former av interaktion. Ytterligare ett alternativ hade varit att aktivt använda filmkamerans zoomfunktion. Båda dessa sätt att filma hade dock givit konsekvenser för stimulated recall-intervjun eftersom jag då i högre grad hade ”valt” vad den filmade fritidspedagogen skulle eller borde lägga märke till i det filmade materialet. Dessutom hade jag redan innan filmanalysen i så fall ”bestämt” fokus för analysen. Genom det förfaringssätt jag använt mig av har jag försökt att påverka den reella situationen så lite som möjligt utan att för den skull göra avkall på användandet av videokamera. Detta får då vägas mot de fördelar dessa andra tillvägagångssätt kan ha. I vissa av de inspelade samlingarna har emellertid såväl kameran som mikrofonen påverkat barnens sätt att vara då de, åtminstone till en början, riktade sin uppmärksamhet i form av tal och blickar mot dessa tekniska hjälpmedel (jfr. Alexandersson, 1994; Pirie, 1996; Heikkilä & Sahlström, 2003).

³² Detta ligger i linje med de slutsatser och erfarenheter Heikkilä och Sahlström (2003) redovisar i sin forskningsöversikt.

”Stimulated recall”

Stimulated recall kan ses som ett samlingsnamn för olika intervjutekniker där man använder sig av band- eller videoinspelat material som stimulus (jfr. Haglund, 2003). Vad som kan ses som specifikt för de undersökningar som genomförts med hjälp av stimulated recall är att de personer som studeras videofilmas eller spelas in på band under en period av sitt arbete. Därefter spelas detta upp för den filmade eller bandinspelade personen som då får kommentera materialet. På så vis kan stimulated recall ses som en metod som används för att påminna en person om hur han eller hon tänkte under en viss episod (Alexandersson, 1994). Stimulated recall ses som ett sätt att få mycket detaljerade beskrivningar av hur människor tänker men är samtidigt ett krävande och tidskonsumerande sätt att generera data (Jensen, 2002). Den grundläggande idén med stimulated recall-undersökningar är enligt Benjamin Bloom (1953):

that a subject may be enabled to relive an original situation with vividness and accuracy if he is presented with a large number of the cues or stimuli which occurred during the original situation. (s. 161)

En förutsättning för att det inspelade materialet ska kunna fungera som stimulus, i syfte att få den intervjuade att bättre komma ihåg sina tankar vid inspelnings-tillfället, är att det inspelade materialet spelas upp för respondenten inom en rimlig tidsperiod efter inspelningen. I det försök Bloom relaterar till spelades händelsen upp för de intervjuade inom 48 timmar efter den inspelade situationen.

Bloom var en av de första som använde sig av stimulated recall men användandet av detta sätt att generera data fick inte någon större spridning förrän under slutet av 1970-talet (Calderhead, 1981; Stough, 2001). Det kom då att ingå i den metodarsenal som användes inom den så kallade Teacher Thinking-forskningen som syftade till att beskriva lärares tänkande i samband med undervisning.

Det finns dock inga specifika regler för hur en undersökning med hjälp av stimulated recall ska gå till. Många enskilda forskare tycks ha format sin egen design på olika stimulated recall-undersökningar (Clark & Peterson, 1986; Keith 1988; Pirie, 1996; Richie, 1999). Av den anledningen bör man snarare tala om en sorts stimulated recall-metodologi istället för stimulated recall-metodologin (Keith, 1988). Variationen av metodik och design rör exempelvis hur stor del av det inspelade materialet som användes i undersökningen; om man använde sig av videoinspelat eller audioinspelat material, antalet respondenter, möjligheterna

för respondenterna att utan anmodan själva kommentera det inspelade materialet etc.³³

Olika varianter av denna metod har således använts för att undersöka lärares interaktiva tankeprocesser. Emellertid ställer sig både Marcia Keith (1988) och Robert Yinger (1986) frågande till om det verkligen är det interaktiva tänkandet i situationerna som respondenterna beskriver. På så vis ifrågasätter de också det ursprungliga antagandet som Bloom (1953) gjorde, att man med hjälp av stimulated recall kan beskriva interaktivt tänkande hos olika personer. Yinger (1986) framhåller att:

It is possible that certain cues provided by the tape (e.g., conversations, expressions, actions) stimulate or influence thinking in the same way as during the original event. The problem is that the participant is not likely to know if a thought is recalled or constructed. A researcher is even less likely to be able to untangle these to very different reports. In other words, stimulated recall interviews may actually stimulate recall; it is impossible, however, to know when it is taking place. (s. 270)

Richard Nisbett och Timothy Wilson (1977) liksom James Calderhead (1981) hävdar att det är svårt att tro att det är möjligt att själv kunna redogöra för denna sortens kognitiva processer. Calderhead framhåller t.ex. att det är otänkbart att man med hjälp av stimulated recall kan frammana tankar som uppenbarar sig på en låg medvetenhetsnivå eller på en nivå där ingen medvetenhet alls föreligger. Detta antagande ligger också i linje med hur Giddens (1984) beskriver det diskursiva och praktiskt medvetna i förhållande till det omedvetna. Vissa kunskaper kan uttryckas verbalt medan andra kunskaper, det praktiskt medvetna, helt enkelt endast visar sig i den praktik man är inbegripen i. Med hjälp av det diskursiva medvetna kan man reflektera över och förändra sina handlingar medan omedvetna motiv och handlingar däremot är betydligt svårare att identifiera och förändra.

Keith (1988) påstår att de data som man får genom en stimulated recall-undersökning i själva verket inte är hågkomster som läraren gör vid tiden för inspelningen. Istället är det rimligt att anta att dessa data beskriver lärares professionella kunskaper. Keith citerar Jan Nesper (1985) som framhåller att intervjuer

³³ För en mer ingående beskrivning av olika sätt att använda sig av stimulated recall, en närmare redogörelse för den historiska utvecklingen av metoden samt problematisering kring metodens användning se Haglund (2003).

som genomförs med hjälp av stimulated recall otvivelaktigt kan ge värdefull information kring hur exempelvis lärare förklarar och rättfärdigar sitt arbete. Stimulated recall ses på så vis som ett användbart verktyg då det handlar om att få insikter kring lärares övertygelser kring undervisning. Keith hävdar därför att det vore mer lämpligt att stimulated recall istället benämndes stimulated elicitation. Stimulated recall är med denna utgångspunkt ett hjälpmedel för att samla lärares retrospektiva tankar kring sina tankeprocesser och ger på så vis möjligheter att tolka och organisera deras tankar och beslutsfattande.

Min utgångspunkt i användandet av stimulated recall i denna undersökning ligger i linje med den kritik som Keith (1988) och Yinger (1986) framför. Av den anledningen betraktar jag de utsagor som de intervjuade fritidspedagogerna gör som en kombination av de tankar de hade vid inspelningstillfället och retrospektiva tankar som skapas i samband med att det filmade materialet spelas upp. Dessa tankar ses som grundade på de yrkeserfarenheter, kunskaper och övertygelser de har kring sitt arbete (Calderhead, 1996) och är i likhet med den semi-strukturerade intervjun baserad på fritidspedagogernas diskursiva medvetande (Giddens, 1984).

När jag använder mig av stimulated recall har man genomfört en samling som spelats in med en videokamera. Så snart som möjligt efter att samlingen genomförts visades det inspelade materialet. Denna visning genomfördes högst ett par timmar efter att samlingen avslutats och ligger därför väl inom vad som kan ses som en kort tidsperiod efter samlingen (jfr. Bloom, 1953). Det rum där inspelningen visades valdes av den studerade fritidspedagogen. Ibland innebar det att stimulated recall-samtalet genomfördes i samma rum som samlingen och vid andra tillfällen genomfördes denna i ett annat tomt och avskilt rum.

Videoinspelningen visades på en medhavd 14 tums TV som kopplades ihop med videokameran. Den inspelade fritidspedagogen uppmanades innan visningen att säga till när han eller hon uppmärksammade något på filmen som man ville berätta om och som hade samband med det filmade materialet. Vid dessa tillfällen stoppade jag videokameran och fritidspedagogen fick då berätta vad man kommit att tänka på. När de tankar som fritidspedagogen haft avhandlats och jag eventuellt ställt några frågor kring situationen för att denna skulle förtydligas startades filmen återigen. Vid några tillfällen, när respondenten varit tyst under en längre stund eller om jag var väldigt frågande kring något i det inspelade materialet, kom jag dock att stanna filmen (jfr. Alexandersson, 1994). Tanken var

emellertid att det i första hand var den inspelade fritidspedagogen som skulle ges möjlighet att beskriva sina tankar och sina handlingar och att jag inte skulle ha en styrande roll. Då jag syftade till att i ganska liten grad försöka strukturera stimulated recall-situationen gavs fritidspedagogerna stora möjligheter att själva kommentera den samling de genomfört, sina tankar kring denna och de handlingar de utfört under sitt arbete.

Sammantaget uppgår de filmade samlingarna till ca 5 timmars videoinspelat material. Samlingarna varade mellan 10 minuter och 37 minuter. Den genomsnittliga tiden som de 13 samlingarna varade uppgick till ca 22 minuter.

Eftersamtal

En del av fritidspedagogernas kunskaper och övertygelser antogs inför undersökningen vara oreflekterade eller av dem själva sedda som så självklara att dessa tankar inte uppmärksammades i stimulated recall-situationen. Detta innebär en förmodan som gick ut på att en del av fritidspedagogernas beteende kunde vara automatiserat och förgivettaget. De kan sägas ha ett visst intränat beteende, som åtminstone till viss del är grundat på deras yrkeserfarenheter, men att orsaken till detta beteende sedan länge är bortglömt (Calderhead, 1981). Därför kopplades stimulated recall-sessionen samman med ett eftersamtal som genomfördes direkt efter stimulated recall-samtalet (jfr. Alexandersson, 1994). Eftersamtalets syfte var att jag skulle få bättre förståelse för de motiv fritidspedagogerna hade med samlingen och dess innehåll. Dessutom syftade eftersamtalet till att jag skulle kunna fördjupa min förståelse för olika händelser som utspelades i det filmade materialet. Eftersamtalet kan sammanfattas med Giddens ord:

The rationalization of conduct becomes the discursive offering of reasons only if individuals are asked by others why they acted as they did. (Giddens, 1984, s. 281)

I eftersamtalet ställdes ett antal frågor som baserades på de anteckningar som gjordes i samband med observationen vid videoinspelningen. Därtill använde jag mig av intervjufrågor som, med viss variation, användes i alla eftersamtal.

Precis som beträffande den semistrukturerade intervjun spelades stimulated recall-samtalet och eftersamtalet in på band. I likhet med förfarandet kring den semistrukturerade intervjun transkriberades även de delar av undersökningen

som omfattade stimulated recall och eftersamtal. Analysen av dessa transkriptioner kom att genomföras på samma sätt som vid den semistrukturerade intervjun. På så vis har de transkriberade stimulated recall-sessionerna och eftersamtalen, genom upprepade genomläsningar, bildat underlag för min förståelse av de studerade fritidspedagogernas samlingar samt de motiv de haft med samlingens innehåll och form. Sammantaget omfattade stimulated recall-samtalen och eftersamtalen drygt 220 sidor transkriberad text.

Analys av det videoinspelade materialet

Att utnyttja sig av olika former av videoteknik har blivit allt mer vanligt inom den pedagogiska forskningen. Det verkar dock inte finnas någon konsensus kring hur videoinspelad data ska analyseras (Erickson, 1992; Jordan & Henderson, 1995; Pirie, 1996; Sahlström, 1999). Dessutom är de beskrivningar som gjorts kring hur man gått tillväga vid inspelningarna ofta bristfälliga (Heikkilä & Sahlström, 2003). Hur det videoinspelade materialet analyseras bör också ha att göra med utgångspunkterna för undersökningen (Jordan & Henderson, 1995; Pirie, 1996). Analyser av videoinspelat material kan därför användas och har också använts på många olika vis i forskningssammanhang. Man har dock i allmänhet varit mindre benägna att beskriva hur man gått tillväga vid sina analyser än att redovisa resultatet av analyserna. Diskussioner kring hur analyser av videoinspelat material går till förs ofta mer informellt mellan forskarna och tankarna bakom analysen av videoinspelat material kan snarare ses i det praktiska utförandet (Jordan & Henderson, 1995).

I föreliggande studie har analysen av videomaterialet inletts med att varje samling har setts igenom en i taget utan att filmen stannats. Den filmade samlingen har därefter jämförts med de anteckningar som gjordes i samband med den observation som utfördes när samlingen spelades in. Därefter genomfördes försök att hitta olika segment som samlingen kunde delas in i. I detta skede av videoanalysen har varje samling betraktats, stoppats, spolats tillbaka och åter betraktats. Vad som befunnits vara betydelsefullt för segmenteringen och för vad som inträffat i samlingarna är först och främst fritidspedagogernas tal i interaktionen med barnen. Fritidspedagogernas tal, i form av introduktion av nya aktiviteter eller objekt, har på så vis varit vägledande för de aktiviteter som genomförts i samlingarna och de segment som kunnat urskiljas. Även förflyttningar i rummet samt barnens interaktion med varandra och med fritidspedagogen har

varit av betydelse för segmentens avgränsningar (jfr. Jordan & Henderson, 1995).

Då olika segment kunnat identifieras har analysen fortsatt med att närmare beskriva innehållet, vad som sker i dessa segment av samlingen och att beskriva segmentens struktur, dvs. hur det går till när man gör det man gör i respektive segment. Vad som framstått som väsentligt för förståelsen och analysen av samlingarnas innehåll är de segment som innehåller olika former av introduktioner av aktiviteter samt aktiviteterna i sig.

Initialt stämmer detta tillvägagångssätt vid analysen av de filmade samlingarna ganska väl överens med den mall för videoanalys som Frederick Erickson (1992) beskriver, vilken omfattas av fem steg: (i) Steg ett innebär att man studerar en hel händelse eller avsnitt på videofilmen utan att stanna densamma. Samtidigt skriver man ner fältanteckningar kring vad som utspelar sig på filmen. Dessa fältanteckningar beskriver större förändringar inom den studerade händelsen, den uppskattade tiden för dessa, och identifierar även tal eller icke-verbala händelser som kan vara av intresse. (ii) Steg nummer två handlar om att man vid en andra studie av filmen mer noggrant försöker studera de större segment som händelsen kan delas in i. Detta studeras genom att man spelar upp videoinspelningen, stoppar, backar och ser på händelserna igen. De segment som händelserna kan delas in i kan härröra från förändringar i den spatiala miljön som också kan följas av sociala skiftningar. De anteckningar som görs i steg ett och två tjänar som grund för en jämförelse mellan olika händelser i det datamaterial som behandlar den inspelade interaktionen.

(iii) Erickson sammanfattar steg tre med att konstatera att betoningen här ligger på ömsesidiga dialektiska och ekologiska relationer mellan deltagarna i händelsen. Det är dessa ömsesidiga relationer som fokuseras och inte de ageranden som en enskild person utför isolerat från övriga deltagare i det filmade materialet. (iv) Det näst sista steget, steg fyra, behandlar detaljerad transkribering av verbalt och icke-verbalt beteende hos individer i de remsor av handlingar som kunde identifieras i steg tre.

(v) Steg fem slutligen innebär en komparativ analys av olika händelser i datamaterialet. Efter att man har genomfört en mikroanalys av ett fåtal händelser måste man visa på hur representativa dessa händelser är. Detta görs genom att man söker igenom hela datamaterialet av film och fältanteckningar och då letar

efter händelser som överensstämmer med de händelser som studerats i mikroanalysen. Detta innebär att även om inte alla händelser analyseras i materialet så har man dock gjort tappra försök att leta igenom datamaterialet. På så sätt kan man hävda att eventuella händelser som inte överensstämmer med de antaganden som gjorts inte undanhållits medvetet (Erickson, 1992).

I motsats till Ericksons anvisningar har detaljerade transkriberingar av tal och icke-verbalt beteende inte genomförts i denna studie.³⁴ De beskrivningar som gjorts är därför inte lika detaljerade som de beskrivningar som är möjliga att göra med hjälp av det mikroetnografiska perspektiv Erickson utgår ifrån. Däremot innefattar analysen, precis som hos Erickson, en komparativ analys mellan olika händelser i datamaterialet, vilket här innebär att de olika segmenten i samtliga samlingar jämförts för att utröna om dessa skiljer sig åt och om så är fallet på vilket sätt samt vilka likheter som finns mellan olika segment. En sådan jämförelse har även gjorts i syfte att pröva om de avgränsningar som gjorts mellan olika segment är rimliga. Denna komparativa analys har sedan lett till att de olika segmenten kunnat kategoriseras utifrån sitt innehåll.

Då analyserna tidigare fokuserat på hur fritidspedagogerna upplever och beskriver sitt arbete och samlingarna, innebär filmanalysen att fokus övergår till att beskriva samlingarnas innehåll som det framträder i det filmade materialet. Detta innebär att jag försöker att beskriva vad som sker under samlingarna och hur fritidspedagogen går tillväga utifrån det praktiskt medvetna. Det praktiskt medvetna består av sådant aktören vet, regler och taktiker, kring hur man ska bete sig i olika kontexter utan att kunna ge en explicit diskursiv förklaring (Giddens, 1984), något som svårligen kan beskrivas utom genom praktiken som sådan (jfr. Polanyi, 1966; Molander, 1996; Rolf, 1991). Syftet med detta moment är således att ge en bild av och analysera hur samlingarna struktureras i form av regler och resurser som aktörerna använder sig av i de dokumenterade samlingarna.

³⁴ Detta är också en följd av det forskningsintresse och den metod som använts vid videoinspelningen. Precis som Heikkilä och Sahlström (2003) hävdar erbjuder videoinspelat material av samlingar med det tillvägagångssätt som här använts små analysmöjligheter av bl.a. barns tal samt deras blick- och kroppsorientering.

Den slutliga dataanalysen

I denna undersökning var det de semistrukturerade intervjuerna som först genomfördes och det var också dessa intervjuer som först kom att analyseras. Innehållet i intervjuerna bildade sedan en bakgrund till de delar av undersökningen som riktade sig mot den mer specifika praktiken, de samlingar som studerats. På så vis kom det analyserade intervjumaterialet att fungera som den kontext där yrkespraktiken i sig utfördes. Analysen har inneburit att de transkriberade intervjuerna har lästs igenom, tolkats och omtolkats åtskilliga gånger. Efterhand har dessa tolkningar tagit gestalt i form av olika sociala system vars regler och resurser beskrivs av fritidspedagogerna.

När arbetet som sådant har studerats har detta således gjorts på olika sätt. Stimulated recall och eftersamtal har här använts i syfte att få fritidspedagogerna att beskriva det arbete de genomför och de intentioner de har med de olika aktiviteter som ingår i samlingarna. Precis som beträffande den inledande intervjun har analysarbetet inneburit att det transkriberade materialet har lästs igenom, tolkats och omtolkats upprepade gånger.

I den litteratur jag använt verkar de videoinspelade filmer som används vid stimulated recall i de flesta fall inte analyserats som sådana. Undantag är bl.a. Mikael Alexandersson (1994) och de Grave, Boshuizen och Schmidt (1996). De sistnämnda undersökte hur läkarstuderande tänkte vid en gruppdiskussion kring ett medicinskt problem. Man genomförde en stimulated recall-session där var och en av studerande gav uttryck för de tankar de haft i samband med diskussionen. Denna stimulated recall-session spelades in på band och transkriberades. Även den videofilmade diskussion som stimulated recall-undersökningen baserades på transkriberades. På så sätt analyserades såväl diskussionen i sig som de tankar studenterna sade sig ha i samband med denna diskussion.

Även i Alexanderssons (1994) undersökning har det videofilmade materialet analyserats och sammanfattats. Hur detta gått till redovisas inte förutom att de utskrivna kommentartexterna, de kommentarer lärarna gjorde kring det inspelade materialet jämfördes med de filmade sekvenserna. I resultatsammanställningen används det inspelade materialet, förutom till stimulated recall, för att ge en beskrivning av vad som utspelar sig under lektionen och på så sätt komplettera intervjuerna och stimulated recall-sekvenserna. Till skillnad från de beskrivningar av videofilmade material som görs av Erickson (1992), Jordan och Henderson (1995) och Sahlström (1999) så berörs inte interaktion i någon högre

grad i Alexanderssons undersökning, vilket påminner om de analyser som gjorts i denna undersökning.

Att det filmade materialet som stimulated recall-samtalen bygger på sällan används som dataunderlag kan bero på att Teacher Thinking-traditionen inte tog hänsyn till den sociala kontexten och olika relationer som finns och skapas i denna i någon högre grad (jfr. Carlgren & Lindblad, 1991; Yinger & Hendricks-Lee, 1993; Greeno, Collins & Resnick, 1996). Då man främst var intresserad av de filmade personernas tankar kring filmen sågs innehållet i det filmade materialet som mindre intressant.

Genom att även studera videofilmerna fokuseras denna undersökning inte enbart på fritidspedagogernas tankar om sin yrkespraktik utan även på yrkespraktiken som sådan. Genom detta förfarande blir det också görligt att utgå både från fritidspedagogernas diskursiva och praktiska medvetenhet (Giddens, 1984).

De mönster som bildats av data från den inledande intervjun, stimulated recall-samtalet, eftersamtalet samt videoanalysen har analyserats var för sig men har integrerats i den slutliga framställningen. Fritidspedagogernas utsagor kring sin praktik har haft stor samstämmighet jämfört med innehållet i det filmade materialet. Däremot finns det vissa skillnader mellan det fritidspedagogerna beskriver att de gör, utifrån de semistrukturerade intervjuerna, jämfört med vad de faktiskt gör i de samlingar som undersökts. Till viss del har detta att göra med att vissa arbetssituationer förändrats sedan intervjutillfället. En annan orsak kan vara att mina tolkningar av deras arbete inte överensstämmer med deras egna uppfattningar om detta. På så sätt innebär mina tolkningar att innehållet i de studerade samlingarna, i några fall, ses som mer ”skolinriktade” än vad de själva anser. Mina tolkningar bygger då främst på att innehållet i den praktik de faktiskt genomför ses som ”tyngre”, eller ”starkare” data, än de utsagor de gör kring sitt arbete.³⁵

Resultatredovisning

Studiens resultat grundas på en kvalitativ analys av de beskrivningar som fritidspedagogerna har gjort av sitt arbete och utifrån det arbete som på olika sätt

³⁵ Utifrån de beskrivningar Miles och Huberman (1994) gör kring ”starkare” och ”svagare” data framstår observerat beteende av exempelvis praktiskt arbete som starkare data än de intervjuades verbala beskrivningar av detta praktiska arbete.

observerats. Vad som varit utgångspunkt för analysen av resultaten är beskrivningar och bruket av olika regler och resurser som de undersökta fritidspedagogerna använder sig av då de genomför samlingar. En studie av hur aktörer använder sig av dessa strukturer ser Giddens (1984) som ett sätt att analysera det strategiska handlande dessa begagnar sig av i sin sociala praktik. Hur olika regler och resurser används strukturerar och producerar – i det här fallet tre – olika sociala system. Det är då frågan om att skildra och analysera regler och resurser som strukturerar dessa olika sätt att arbeta. I första hand har den inledande semistrukturerade intervjun bidragit till denna beskrivning.

Efter varje kapitelns presentation av fritidspedagogernas grundläggande föreställningar kring den yrkespraktik de bidrar till att utforma följer en beskrivning och analys av hur arbetet i detta system gestaltar sig rent konkret. Detta sker genom en beskrivning av hur fritidspedagogerna organiserar samlingar och med vilket innehåll samlingarna genomförs. Det är då alltså en fråga om att beskriva och analysera *hur* samlingarna och deras innehåll strukturerar olika former av yrkespraktik. Denna framställning grundar sig främst på observationer vid samlingarna, stimulated recall, eftersamtal samt analys av det filmade materialet.

I det avslutande resultatkapitlet jämförs de olika formerna av yrkespraktik. I denna jämförelse beskrivs och analyseras även de sociala positioner som fritidspedagogerna bidrar till att utforma genom den praktik som produceras och reproduceras av deras arbete.

Resultatframställningen underbyggs med citat från intervjuer, stimulated recall-samtal och eftersamtal. I anslutning till dessa citat anges vilken typ av empiri citatet är hämtat från. Då jag som intervjuare i förekommande fall ställt frågor i samband med respondenternas olika förklaringar eller ställningstaganden markeras det med mina initialer, BH.

Då olika händelser i samlingarna beskrivs utifrån de videoinspelningar som gjorts görs detta med kursiverad stil. Dessa beskrivningar används för att ytterligare skildra och förtydliga yrkespraktiken och samlingarnas innehåll.

Det socialt inriktade systemet

I det här kapitlet beskrivs den praktik som betonar vikten av att stödja och utveckla barns sociala kompetens, att man som fritidspedagog på olika sätt ska hjälpa barnen i deras relationer med andra barn. Här betonas barngruppen som sådan och vikten av ett bra samspel mellan barnen. Dessutom poängteras också stöd till individuella barn. Detta stöd innebär att man som fritidspedagog på olika sätt försöker att förbättra barnens självförtroende. Inledningsvis beskrivs regler och resurser som bidrar till att strukturera denna socialt inriktade praktik. Därefter följer en beskrivning av hur samlingar med utgångspunkt i att stödja barn och utveckla deras sociala kompetens organiseras och de aktiviteter som använts i samlingarna. Aktiviteterna redovisas i form av en beskrivning och kategorisering av de aktiviteter som ingått i samlingarna. Kapitlet avslutas med en sammanfattning av den beskrivna praktiken.

Den avgränsande fritidspedagogen

Vad som framstår som utmärkande för denna socialt inriktade praktik är tre företeelser: (i) Viljan att avgränsa sig gentemot den övriga skolverksamheten, (ii) betoningen av barns trygghet och sociala utveckling samt (iii) de pedagogiska redskap som används.

De fritidspedagoger som försöker att avgränsa sitt arbete gentemot skolans övriga verksamhet hävdar att de helst vill genomföra sitt arbete på fritidshemmet och att de inte vill arbeta i klassrummen i någon större omfattning. Man ser det som en stor fördel att arbeta i rum som är "ens egna". Det är mycket lättare att förbereda sig då allt material man behöver finns där och man vet precis var det finns. Genomförs arbetet i rum som är lokaliserade till fritidshemmet kan man också i lugn och ro ta emot de barn som är inskrivna på fritidshemmet när skolan slutar. Detta är inte möjligt om man måste skynda sig iväg från klassrummen för att hinna tillbaka till fritidshemmet. Ett skäl som anges för att i stor utsträck-

ning genomföra sitt arbete på fritidshemmet är alltså baserat på praktiska grunder, att genomföra det mesta av arbetet på fritidshemmet underlättar för planering och genomförande av verksamheten.

Det arbete dessa fritidspedagoger genomför under skoldagen bedrivs i huvudsak i rum som är lokaliserade till fritidshemmet. De rum som fritidshemmen har till förfogande är här klart åtskilda från skolan. I några fall innebär det att fritidshemmen är placerade i separata byggnader med egen ingång men att de ändå är finns i nära anslutning till skolan. Några av fritidshemmen är lokalintegrerade i skolan men fritidshemmens rum används nästan enbart av fritidshemspersonalen. Detta innebär att dessa fritidspedagogers skolarbete i stor utsträckning bedrivs på fritidshemmen och att skolbarnen, utifrån sina skolscheman, kommer dit för att där genomföra aktiviteter av olika slag.

Dessa fritidspedagoger arbetar också vid olika tillfällen även tillsammans med de lärare som de samverkar med. Detta gemensamma arbete genomförs då oftast i lärarnas klassrum. Någon gång i veckan träffas fritidspedagoger och lärare för att planera verksamheten. Planeringen innebär dock mest att man pratar om enskilda barn medan det konkreta innehållet i verksamheten berörs i mindre omfattning. Fritidspedagogernas utformning av sin skolverksamhet, där samlingar ingår, bestäms därför i mycket hög grad av fritidspedagogerna själva.

Fritidspedagogerna uttrycker en vilja att vara självständiga i förhållande till lärarna och den undervisning dessa genomför (intervjuutdraget nedan):

[I] regel så kommer dom [barnen] hit till fritidshemmet faktiskt och det är jättebra. För det blir ju lite omväxling för barnen också. Så att, men jag vill inte, jag vill helst inte befinna mig och gå in och rätta böcker. Det, det vill jag inte. Det är därför har jag inte valt och va lärare. Och jag vill inte va nån assistent. Jag ska va, jag ska jobba med det jag är bra på. Och kunna presentera en bra verksamhet för barnen. Jag vill inte gå och rätta böcker men sen kanske några fritidspedagoger gör det och trivs med det. Det vet jag inte men jag vet att, jag vet att en del fritidspedagoger jobbar så ja. Att dom går in som en assistent men det är inte min melodi om man får säga så. Nä det är det inte. Vad ska jag rätta matteböcker för? Då kan du gå och va lärare. (Sara)

I citatet beskriver Sara hur hon vill arbeta och att denna praktik innebär en omväxling för barnen, med ett annat innehåll och ett annat arbetssätt, än det i skolan. Hon relaterar också till den risk som hon påstår kan finnas när man arbetar tillsammans med läraren i klassrummet. Risken är att man som fritidspedagog får en position där någon annan, läraren, tar sig rätten att bestämma vad man ska

göra. Måns gör en liknande reflektion och framhåller att han själv har valt att tidsbegränsa sitt arbete i klassrummet. Istället arbetar han betydligt mer på fritidshemmet och i intervjun säger han:

jag har inte utbildat mig för och va hjälplärare utan jag har utbildat mig för och vara fritidspedagog och då, då vill jag vara det. (Måns)

För att inte förlora sin självständighet och för att undvika rollen som hjälpreda i skolan föredrar dessa fritidspedagoger att förlägga så gott som hela delen av sitt arbete, däribland samlingarna, på fritidshemmet. Det är dock inte enbart fritidshemmets rum och material man vill förfoga över utan man vill också kunna bestämma över och planera det innehåll verksamheten ska ha. Vikten av att avgränsa sitt arbete från lärarnas arbete framkommer även i det följande intervju-citatet:

Jag tycker inte att dom ska sitta och skriva bokstäver och siffror. Det kan ju finnas, det har man ju råkat ut för såna fröknar som säger att ”Han är så långt efter. Kan han komma ner och göra det på PA?” ”Nej” säger jag. ”På PA gör vi annat.” (Lisa)

I intervjun gör Lisa dock det förbehållet att avgränsningen endast är nödvändig gentemot vissa lärare.

Jaa. Ja, jag tycker att det är viktigt att liksom att ha sin fritidspedagogsroll så man inte blir nån slags hjälpfröken i skolan. Men... det är svårt. Ehh bero... alltså det är olika vilken fröken man jobbar med hur svårt det är att hålla sin... fritidspedagogsroll där om man säger. En del fröknar liksom känner man dom slukar en med hull och hår och vill att man ska gå och dra stenciler och göra det och det. Det gör inte jag. (Lisa)

Avgränsningen mot lärarna och deras arbete blir med andra ord befogad om den sker gentemot lärare som försöker att inordna fritidspedagogerna i den praktik som fritidspedagogerna ser som legitim i klassrummen. En avgränsning mot de lärare som däremot har ett med fritidspedagogerna likartat synsätt beträffande verksamhetens innehåll är inte lika självklart.

Trygghet och social utveckling

De fritidspedagoger som – med Giddens termer – strukturerar en socialt inriktad praktik framhåller att trygghet egentligen är det som är allra viktigast för barnen.

Orsaken till det är att om barnen inte ses som trygga så har de betydligt sämre möjligheter att överhuvudtaget lära sig något. Att barnen är trygga blir på så vis grunden för lärandet i sig. Beträffande barnens trygghet är det därför viktigt för fritidspedagogerna ”att se barnet” och ”att möta barnet där det är”. Detta är ut-sagor som ofta återkommer i resonemangen och innebär att man som fritids-pedagog försöker att uppmärksamma det enskilda barnet på olika sätt. Att sam-tala om vardagliga ting, och att ta sig tid till att göra det, ses som ett sätt att uppmärksamma barnen och som ett sätt att ge dem trygghet och att visa att man bryr sig om dem. Vad som framstår som viktigt är då ”att känna in” barnen – hur de mår och tänker – och åtminstone till viss del, anpassa sig efter det, vilket kommer till uttryck i följande intervjuutdrag. Här framhålls det att man som fri-tidspedagog generellt sett:

ser tydligt om det är nån som är... lite hängig, ledsen eller nån som är väldigt glad eller nån som är arg. Dom kan anpassa sitt bemötande ganska bra efter de...ibland ska man ju inte göra det heller om det är nån som uppför sig väldigt illa får man ju ta det bara rätt upp och ner. Så man inte går runt det men (ohörbart) smyga runt lite, tassa och ta reda på mer så. (Filip)

För att kunna skapa en trygg verksamhet för barnen krävs det att fritidspeda-gogerna kan ”läsa av” hur barnen mår. Utifrån de signaler man tycker sig upp-fatta använder man sig sedan av ett förhållningssätt och ett innehåll som syftar till att barnen ska ha det roligt och må bra. Man betonar att barnen man arbetar med behöver social träning, vilket innebär att man försöker att förbättra såväl det enskilda barnets som den aktuella barngruppens sociala utveckling och deras förmåga att samarbeta. Av den anledningen poängteras också, i följande inter-vjuutdrag, vikten av att:

se det här sociala i gruppen. Gruppens behov. Att försöka liksom ja skapa bra förutsättningar för gruppen fungerar tillsammans och där ändå så att säga det enskilda barnet kan utvecklas. Lite individuellt då för jag menar det är ju inte så att man ska göra allting gemensamt. Sen måste man ibland ha gemensamma aktiviteter även på fritids. Just för att åstadkomma det här precis man vill uppnå i slutändan. (Jonas)

Social kompetens ses som betydelsefullt eftersom barnen, när de växer upp, måste kunna lära sig att fungera tillsammans i olika sammanhang. Därför är det mycket viktigt att, i samband med att utveckla barnen socialt, hjälpa barn att lösa konflikter som uppstått. Att känna att man gjort ett bra arbete eller lyckats med något behöver inte innebära att man genomfört någon avancerad uppgift i t.ex. någon skapande verksamhet. Känslan av att ha gjort ett bra arbete kan

istället bero på att man tillsammans med ett eller flera barn löst en konflikt som uppstått (intervjuutdraget nedan):

Ett bra jobb för mig kan ju va en diskussion. Det behöver inte va att jag gjort en massa krea... jobbat med lera eller vattenfärger inte. Jag har suttit många gånger med barn i konfliktlösningar och jag har gått hem från jobbet den dan så har jag gått på moln liksom och tänkt att nu, idag har jag jobbat alltså. Jag är nöjd. Jag är mer nöjd över att lösa en sån grej än att gjort en supergrej med bild och form. Det, det är helt klart. (Mats)

Verktyg i det praktiska arbetet

Förutom betoningen av social kompetens poängteras också olika praktiska aktiviteter. En av anledningarna är att dessa ses som ett annat sätt att lära sig på än den inläring som, enligt fritidspedagogerna, förekommer i klassrummet. De aktiviteter som beskrivs och som bidrar till att strukturera fritidspedagogernas arbete är drama, bild och form och motorik. Många av de aktiviteter som genomförs av fritidspedagogerna i deras verksamhet under skoltid är därför att betrakta som komplement till den övriga undervisningen. Användandet av de olika aktiviteterna ses som ett aktivt förfarande för att på olika sätt stärka barnen. Detta innebär att om man t.ex. använder sig av dans i sin verksamhet är det primära med dansen inte nödvändigtvis att barnen ska lära sig dansstegen. Dans är snarare ett sätt att ge barnen motorisk träning där de dessutom tillskansar sig ett bättre självförtroende som också kan märkas i den övriga verksamheten. Dans ses även som ett roligt sätt att lära sig ta hänsyn och låta pojkar och flickor umgås och ha kontakt med varandra.

På samma sätt ses olika former av lekar som instrument för social träning. Lisa menar t.ex. att en mer strukturerad lek innebär att man ska lära sig regler, lära sig följa dom och att det dessutom är roligt. På så vis kan leken ge trygghet i gruppen, social träning och dessutom genomförs under trivsamma former. Utifrån en av intervjuerna kan även en mindre strukturerad form av lek, ”fri lek”, användas som ett instrument för fritidspedagogerna att observera barnen.

Jag brukar väl ha ett pass var tredje vecka som dom får leka själva. Och då brukar jag sätta mig och, jag kan låtsas läsa en tidning men jag vill gärna se hur dom jobbar ihop. Det kan ju vara den här som inte har nån status. Han ger plötsligt, han organiserar upp en lek med bilar och allting. Det tycker jag är så viktigt. Det var en, det kom in en gammal farbror här och skulle hämta ett barn. Han var, han var farfar tror jag det var. Jag visste inte hur jag skulle säga ”Ja vi leker ibland också”

sa jag. Jag trodde han skulle... han stod och tittade och verkligen ”Var det här någon undervisning eller?” Och då sa ju han att ”Det var himla bra” sa han. Och då talade han om att han var en gammal gymnasielärare. ”Och tänk vad leken är viktig” tyckte han. Visst ja tänkte jag. Det var ju min idé haha. Men ja det måste finnas där.” (Mats)

Leken blir på så vis ett verktyg för att kunna bedöma hur barnen utvecklas socialt och hur dom kan samarbeta med varandra. Lek är därför ett legitimt och viktigt inslag i verksamheten. Samtidigt finns en medvetenhet om att lek även kan vara något som kan ifrågasättas då det inte är frågan om formell undervisning.

Det arbete som fritidspedagogerna genomför under skoltid skiljer sig delvis från det arbete de utför då skolan är slut. Man delar därför in sin verksamhet i det man gör under skoltid och det man gör då skolan är slut. Oftast struktureras dessa verksamheter också olika. Det innehåll som fritidspedagogerna använder sig av är, utifrån intervjuerna (jfr. Jonas nedan), därför inte opåverkat av att arbetet sker under skoltid.

Man blir nog påverkad omedvetet att man känner alltså ett annat krav på sig. /.../ står det svenska på schemat så är det ju då timmar av barnens svenska ändå ju. Och det gör nog att man kanske... känner att man kan liksom inte kan göra vad som helst med, lite krav blir det ju på en att man lägger på sig själv då. Inte så att det liksom är uttalat från läraren så att ”Nä men det kan man inte göra. Det där är fritidsverksam... eller det där lek och sånt det.” Inte så alls utan, men man känner själv. Att ska man göra det så ska ha ett... det ska liksom ha... det ska hamna under skoldagen på nåt vis. Det ska liksom kännas... Sen måste det ju inte vara skriva och räkna och så /.../. (Jonas)

Jonas hävdar att vad som står på schemat, t.ex. svenska, skapar föreställningar om vad verksamheten bör innehålla. I någon mening kan fritidspedagogerna även uppleva skolans schema som styrande då det är fråga om samlad skoldag och det står PA (Praktiskt Arbete) på schemat. Innehållet innebär då någon form av planerad verksamhet, som man visserligen kan ändra på med kort varsel, men verksamheten ska inte bedrivas som fri lek, vilket belyses i följande intervjuutdrag:

Sen finns, måste det ju finnas utrymme för... man tänker ”Åh vilket fint väder. Vi struntar i vad vi ja, min planering, för det här är mycket roligare.” Eller det kan ju hända nånting som barnen kommer och säger och pratar om nånting och då får ju jag strunta i det jag har planerat. Jag måste ju inte genomföra det. Utan, men dom, jag vill inte gå hit och inte ha planerat och inte veta vad jag ska göra. Det är för min egen skull som jag tycker att jag måste ha nånting här som... som jag kan ta

till om det... inte... För om jag bara går hit och inte planerar då blir det ju fri lek hela tiden. Och fri lek är jättebra men dom ska inte ha det på PA och hela fritidseftermiddagen sen heller. Utan PA, det är ändå skola. Lite mer struktur på PA-biten än vad det är på fritids. Men inte skola. (Lisa)

I den socialt inriktade praktik som skapas av fritidspedagogerna utgår dessa från att innehållet i det som sker genomförs under skoltid. Fritidspedagogernas eftermiddagsaktiviteter struktureras däremot bl.a. av att det då är fråga om barnens fritid, vilken skiljer sig från skoltiden som är obligatorisk för barnen. Av den anledningen strukturerar man sina aktiviteter hårdare under skoltid än den verksamhet som sker under eftermiddagen även om aktiviteternas innehåll eller målsättning kan vara likartad.

Sammanfattningsvis innebär den beskrivna yrkespraktiken att fritidspedagogerna försöker att hålla isär det arbete de utför från den övriga skolverksamheten, både innehållsligt och fysiskt. Detta får till följd att skolans lokaler regionaliseras (jfr. Giddens, 1984; Soja, 1997; Calander, 1999; Gustafsson, 2003). Genom regionaliseringen blir de rum som fritidspedagogerna betraktar som fritidshemmets rum centrala medan skolans klassrum får en perifer funktion. Regionaliseringen innebär också att fritidspedagogerna strävar efter att arbetet i fritidshemmets rum under skoltid genomförs på ett annorlunda sätt än i andra regioner. De resurser eller verktyg man då ser som användbara i denna socialt inriktade region är olika former av skapande verksamheter, dans och lekar. Med hjälp av dessa aktiviteter försöker fritidspedagogerna att stödja och utveckla barn socialt.

Organisation av samlingar i den socialt inriktade regionen

I presentationen av hur fritidspedagogerna organiserar samlingar betonas här regler som fritidspedagogerna använder sig av och vad de fritidspedagoger som organiserar samlingar i den socialt inriktade regionen ser som resurser. Man använder sig antingen av en soffgrupp³⁶ eller en fri golvyta då man ska genomföra

³⁶ I den kommande redovisningen avser jag med soffgrupp dels en soffgrupp bestående av en eller två soffor med fåtöljer eller helt enkelt två soffor. Med soffgrupp avser jag här också hörnsoffor. Beteckningen soffgrupp används här som ett samlande begrepp för att förenkla beskrivningen av organisationsformerna Samling i soffgrupp och Samling i soffgrupp och ring. I de fall där soffgruppens utformning inverkar på samlingarnas konstituerande beskrivs denna utformning mer noggrant.

samlingar. På så vis utgår samlingarna antingen från att barnen samlas i en soffgrupp tillsammans med fritidspedagogen eller att man bildar en ring där barnen och fritidspedagogen sitter på golvet.

Samling i soffgrupp

I de flesta av samlingarna i den socialt inriktade regionen innebär organisationen av samling i soffgrupp att barnen kommer in i det rum där samlingen ska ske och att de går direkt fram till soffgruppen och sätter sig i denna. Ofta förekommer det lite småprat mellan barnen och mellan fritidspedagogen och barngruppen i väntan på att alla ska komma. De flesta av fritidspedagogerna försöker inte att ordna barnens intåg i rummen i någon högre grad. Eventuellt kan barnen få en tillsägelse om att de ska skynda sig att sätta sig eftersom de är sena. Scenariot är därför oftast: Barnen träder in i rummet, går direkt fram till soffgruppen, sätter sig och när alla har kommit så börjar själva samlingen.

I samband med att man påbörjar samlingen kan det dock, som i Måns fall, också förekomma uppmaningar och restriktioner gällande regler som ska gälla under samlingen. Måns uppmaningar utgår från de allmänna regler som han vill ska gälla under samlingen. Därför får barnen denna gång inte sitta var de vill i soffgruppen. Soffgruppen består av soffor och av ett par fåtöljer där fåtöjlerna har högst "status" hos barnen. Flera av barnen satte sig i fåtöjlerna när de kom in. De uppmanades då av Måns att sätta sig i sofforna istället.³⁷ Barnen får inte heller ha några leksaker framme. En pojke hade tagit fram en egen sak som han tagit med sig. När Måns ser det säger han till honom att lägga ned sin sak i fickan eller gå bort och lägga den på en bänk. Anledningen är att Måns inte vill ha saker framme som kan distrahera barnen vilket framkommer av följande utdrag ur stimulated recall-intervjun.

Måns: Här, här kan jag säga nånting alltså. Att, när, när vi sitter, när vi sitter runt ett bord och jag pratar med dom och så ser jag liksom givetvis vad dom gör här borta då. Allt, allting som kan störa vill jag att dom ska ta väck va. Om dom alltså sitter dom och leker med den här saken så hör dom inte vad jag säger. För det, det ska väck va. Men sen kan det vara barn som, som är otrygga. Som kanske har nån sak för, för trygghetens skull va. Då får dom lov och ha det va.

³⁷ Då fåtöjlerna delvis hamnade utanför kamerans fokus var det mindre lämpligt att barnen satte sig där, vilket var anledningen till att Måns sa till barnen. När filmningen startade var jag inte medveten om barnens förkärlek för att sitta i fåtöjlerna. Om jag hade känt till det så hade kamerastativet kunnat flyttas för att ge en bättre överblick.

BH: Hur vet du det? Om dom...?

Måns: Ja jag känn.. känner oftast barnen va. Så att liksom om det, om det är nån flicka som har en liten nalle med sig så får hon ha den nallen här bara hon håller den still då va. Men det är hennes trygghet om man säger va. För man vet ju oftast liksom hur hon har det hemma, hur hon har det med kompisar och liksom så här då va. Så då får hon gärna hålla den så. Det är en regel som gäller i den stora gruppen. Men i den stora gruppen har alla barn sina speciella regler. Det...lär man ju sig när man lärde känna barnen så här. (Stimulated recall)

Saras organisation av sin samling skiljer sig från de andra pedagogerna som organiserar samlingen utifrån soffgruppen. Skillnaden innebär att hon aktivt organiserar hur barnen tar sig från fritidshemmets dörr till soffgruppen vilket framgår av följande utdrag från videofilmen.

Innan samlingen börjar har barnen ställt upp sig på ett led utanför dörren. Sara står i dörröppningen och tar emot dem där. Barnen, tio stycken åttaåringar, står på led och är tysta förutom ett barn som pratar med Sara. Hon tar sedan vart och ett av barnen i hand och därefter går varje barn och sätter sig i soffgruppen inne på fritidshemmet. När hon hälsat på alla barnen går även Sara och sätter sig där.

Sara är noga med att alla barn tittar henne i ögonen samtidigt som de hälsar. Hon menar att det kanske är lite gammaldags att ta i hand och hälsa på det här viset. Sara tycker dock att det tillhör vett och etikett att hälsa på fröken när man kommer. Hon hävdar att det är en bra start att barnen kommer in lugnt och stilla och de får inte komma in förrän det är tyst i ledet. Samtidigt säger hon att hon genom den här proceduren, att ta i hand och titta barnen i ögonen, också får möjlighet att ”känna in” barnen. Hur mår han eller hon idag?

De fritidspedagoger som organiserar samlingarna utifrån att man sitter i en soffgrupp sitter ned tillsammans med barnen när samlingen börjar. Flera av fritidspedagogerna sitter inte i själva soffgruppen utan på en stol och får därmed möjlighet att se alla barnen och att själv synas.

Samling i ring

Några av fritidspedagogerna i den socialt inriktade regionen organiserar samlingarna utifrån att deltagarna sitter i en ring på golvet. I likhet med de samlingar där man samlas i en soffgrupp, kan man även här skönja skillnader i struktureringen av hur samlingen skapas. På så vis försöker varken Jonas eller Harriet

att strukturera samlingen genom att använda sig av bestämda platser i ringen. Struktureringen av samlingen går här främst ut på att forma en ring som kan ses som acceptabel. Båda möter barnen när de kommer till det rum där samlingen ska vara. Jonas säger till de barn som kommer först till fritidshemmet att sätta sig i en ring på golvet. Barnen anländer till samlingen några i taget och de barn som kom något senare än de första sätter sig i ringen utan någon anmodan från Jonas. När nästan alla barn kommit sätter sig Jonas på en ledig plats i ringen.

De barn som deltar i Harriets samling kommer alla på samma gång och uppmanas i likhet med barnen i Jonas samling att sätta sig på golvet i en ring. Hennes samling genomförs i ett stort kvadratisk rum som i huvudsak används som klassrum. Barnen sätter sig på golvet och försöker bilda en ring. Harriet ser då till att ringen antar en för henne acceptabel form och dimension.

Anledningen till att Harriet samlar barnen på golvet i en ring är att den förskollärare som brukar arbeta med dessa barn gör på det viset. Hon menar att hon lika gärna kunnat ta fram stolar och suttit på dem men att man sätter sig på golvet därför att barnen brukar göra så. Harriet anser att barnen inte behöver ha några ”fasta” platser under samlingen vilket dom har i andra sammanhang t.ex. när förskolläraren har barnen tillsammans med förskolebarnen och när barnen är i klassrummet tillsammans med elever i årskurs två och tre. Harriet och hennes fritidspedagogkollega tycker däremot inte att det behövs när de själva har hand om barnen. De tycker att det kan vara lite friare vid dessa tillfällen. Harriets utgångspunkter för hur samlingen ska organiseras är på så vis, enligt henne, något annorlunda än övriga kollegors samlingar.

Den strukturering som Lisa gör ser däremot något annorlunda ut; dels har barnen i hennes samling bestämda platser, dels använder hon sig av en symbol i form av ett brinnande ljus som barnen ska sitta runt. Innan samlingen börjar har hon lagt en liten duk på golvet. På duken har hon ställt en ljusstake och tänt ljuset i denna. I följande utdrag från videoinspelningen har fyra pojkar satt sig runt ljuset.

Pojkarna sitter tysta och tittar medan fler barn kommer in och sätter sig de också. Ett par av pojkarna reser på sig och går ut ur rummet men kommer snart tillbaka. Efter en stund kommer också några flickor och sätter sig. Lisa står nu i dörröppningen mellan fritidshemmet och tamburen utanför. Hon har tidigare sagt hej och tagit

emot barnen som kommer in från rasten. När alla barn kommit sätter sig Lisa ned i ringen och gör sig beredd att starta samlingen.

Analys av samlingarnas organisation

Tidpunkten för samlingarna struktureras av de skolscheman som styr arbetet. Detta medför att fritidspedagogerna kommer att arbeta med olika konstellationer av barn under skoldagen och med dessa genomföra skilda aktiviteter. I fritidspedagogernas arbete under skoldagen, här i samband med samlingar, involveras flera olika barngrupper varför samlingar ofta genomförs flera gånger per dag. I det analyserade materialet visar oftast varken fritidspedagogerna eller barnen några tveksamheter kring samlingens organisation. Barnen tar sig, när de kommer in i det rum där samlingen ska vara, direkt fram till den plats där samlingen genomförs, en väl inövad och rutiniserad handling.

Fritidspedagogerna har organiserat samlingarna utifrån att man samlas i en ring på golvet eller i en soffgrupp. En av poängerna med att samla barn i ring är att eftersträva samhörighet och gemenskap (Davidsson, 2000) och ses utifrån ett förskolepedagogiskt perspektiv som det traditionella sättet att samla barnen (Rubinstein Reich, 1993). Att känna gemenskap är inget som spontant framhållits i de samlingar där man använt sig av ringen som organisationsform. Inte heller hänvisar man till Fröbel. J-E. Johansson (1983) hävdar att mycket av vad som idag är etablerad praxis inom förskolepedagogiken och denna tradition härrör från Frøbels idéer men att många som arbetar inom traditionen inte är medvetna om detta. Sättet att organisera samlingarna kan därför vara en aspekt av detta oreflekterade övertagande av en praxis. Att bilda en ring då man ska ha samling kan därför ses som så självklart att det inte upplevs som nödvändigt att kommentera. Det är också möjligt att tillvägagångssättet då man samlas är så rutiniserat att man inte längre reflekterar kring detta.

Få av de studerade fritidspedagogerna har överhuvudtaget självmant kommenterat hur samlingarna organiseras. På så vis konstitueras samlingarna som ett sätt att skapa samhörighet och gemenskap även om detta inte är något som framhålls utan snarast kan betraktas som tyst kunskap (jfr. Giddens, 1984; Rolf, 1991; Polanyi, 1966).

Förutom Harriets samling genomfördes samlingarna i rum som används av fritidspedagogerna på eftermiddagarna och som betraktas som fritidshemmets rum.

Rummens resurser i form av inredning och golvyta inbjuder till att samlas i soffgrupp eller i ring på golvet. Soffgruppen och golvet utnyttjas alltså eftersom det *finns* tillgång till soffor och/eller golvyta och att detta dessutom ses som resurser i den socialt inriktade regionen. Att soffgruppen ofta finns på fritidshemmet kan vara ett utslag av den strävan som finns att försöka skapa en hemliknande miljö på fritidshemmen (jfr. de Jong, 1996). Dessa möjligheter att samla barnen kan ses som inbyggt genom fritidshemmets traditioner och traditionerna bidrar därför till samlingens organisation.

Endast Jonas lät bli att samla barnen i soffgrupp fast han hade tillgång till detta i det rum där samlingen genomfördes. Den grupp som deltog i hans samling omfattade femton barn vilket var en ganska stor grupp. Hans val att organisera samlingen på annat sätt kan vara en följd av att den stora gruppen barn inte skulle få plats i soffgruppen men kan även vara beroende på samlingens innehåll som bl.a. innehöll rörliga aktiviteter. Soffgruppen sågs därför inte som lämplig i detta sammanhang.

De fritidspedagoger som organiserade samlingen genom att sitta på golvet i en ring tillsammans med barnen var Jonas, Harriet och Lisa. Dessa hade inte, förutom Jonas som tidigare nämnts, tillgång till en soffgrupp i det rum där samlingen genomfördes. De möjligheter som fanns till hands för att samla barngruppen begränsades därför något. Det fanns stolar och bord i rummen som hade kunnat användas vid samlingen men dessa resurser utnyttjades inte.

Saras och Lisas organisation av samlingarna skiljer sig från övriga fritidspedagoger i denna grupp då deras strategier för att strukturera samlingarna är olikartad. Struktureringen visar sig i de disciplinerande ritualer (Ehn, 1983, Powell & Solity, 1990; Rubinstein Reich, 1993) de använder sig av innan samlingen påbörjas. På så vis kan fritidshemsdörren i Saras samling ses som en regional gränsmarkering mellan den socialt inriktade regionen och det som finns utanför denna (jfr. Goffman, 1959). Innanför dörren, gränsmarkeringen, är det vissa bestämda regler som gäller vilket understryks genom struktureringen av barnens rörelser fram till soffgruppen. Att ta i hand och se varandra i ögonen är därför, åtminstone delvis, en disciplinerande åtgärd även om Sara också ser det som ett sätt att "känna in" hur barnen mår vilket har en social undermening. Barnen verkar väl införstådda med vad som förväntas av dem då alla går raka vägen till sofforna och den beskrivna proceduren tycks vara en väl inövad ritual där Sara dominerar.

Även Lisa försöker att med hjälp av en ritual fastställa den struktur som hon eftersträvar. Ritualen består av att barnen, när de kommer till fritidshemmet, ska samlas och sätta sig då de ser att ett ljus som placerats i en ljusstake på golvet brinner. Barnen ska då sätta sig på bestämda platser i en ring runt det brinnande ljuset. Att använda ett brinnande ljus i samlingen påminner om en av de samlingar som Davidsson (2000) beskriver när hon skildrar hur samlingar utformas av olika arbetslag i en integrerad verksamhet. Det brinnande ljuset ses där som ett sätt att, under en morgonsamling, skapa beredskap inför de kommande aktiviteterna och arbetet under dagen. Den samling som Lisa genomför är ingen morgonsamling men att använda ett ljus kan likväl ses som ett sätt att skapa beredskap. Ljuset blir en samlade symbol som beskriver för barnen vad de förväntas göra. När ljuset är tänd vet man att det är samling och att man då ska sätta sig ned i en ring runt ljuset. Det tycks också som om detta är en väl inövad rutin eftersom barnen går direkt fram till ljuset, sätter sig och bildar en cirkel. Ingen rör eller leker heller med ljuset.

Sammantaget ser fritidspedagogernas organisation av samlingarna något olika ut men den praktik som strukturerar samlingar i den socialt inriktade regionen konstitueras dock på ett likartat sätt. Genom att på olika sätt använda sig av en cirkel eller en halvcirkel betonar dessa samlingar samhörighet och gemenskap.

Innehåll och uppbyggnad av den socialt inriktade regionens samlingar

De fritidspedagoger som genomfört samlingar i den socialt inriktade regionen utgår alla från vad som här ses som en aktivitetsinriktad uppbyggnad av samlingarna. Detta innebär att fritidspedagogernas arbete inriktar sig mot olika former av *aktiviteter* där en eller flera aktiviteter genomförs inom ramen för samlingen.³⁸ En aktivitet inom ramen för samlingen innebär en uppgift eller en övning som syftar till att hålla gruppen samlad och barngruppen och fritidspedagogen genomför därför aktiviteten tillsammans. Det är därför endast de aktiviteter som kan ses som gruppaktiviteter där alla barnen involveras som ryms inom denna typ av samlingar.

³⁸ En av fritidspedagogerna, Måns, introducerade och genomförde flera aktiviteter inom ramen för samlingen men avslutade samlingen med att introducera ytterligare en aktivitet. Denna aktivitet, att arbeta med lera, sågs som en individuell aktivitet som genomfördes efter samlingens slut.

Aktiviteterna i dessa aktivitetsinriktade samlingar har något olika innehåll. Innehållet har kategoriserats utifrån den målsättning man har och har delats in i fem olika kategorier:

- Samtalsinriktade aktiviteter
- Samarbetsinriktade aktiviteter
- Stödjande aktiviteter
- Rörelseaktiviteter
- Språkutvecklande aktiviteter

Samtalsinriktade aktiviteter

De samtalsinriktade aktiviteterna har det gemensamt att de alla på olika sätt syftar till att barnen ska samtala med varandra eller med fritidspedagogen och benämns här: ”social samvaro”, ”kompissamtal”, ”rita och reflektera kring känslor”, ”utvärdering” samt ”välja ledare”.

Social samvaro är en aktivitet som innebär att barngruppen och fritidspedagogen sitter ned och pratar tillsammans. Ämnet för samtalet inriktar sig mot hur barnen mår, om de har gjort något speciellt under dagen eller hemma på sin fritid och tycks oftast initieras av fritidspedagogerna. Samtalen rör alltså allmänt välbefinnande och tar sådant som känns angeläget för barnen. Som exempel på innehållet i aktiviteten social samvaro ges här ett utdrag från det videofilmade materialet i Måns samling.

Måns frågar barnen om de har haft det bra på påsklovet och om de sovit länge på morgnarna. Barnen svarar samfällt att de haft det bra på lovet och att de sovit länge. Måns menar att det är skönt när ingen kommer och väcker en och att man får sova lite längre än när det är skola. En pojke räcker upp handen och säger att det kom häxor på natten. Måns frågar om dom kom hem till honom. Pojken säger att de inte gjorde det men att de flög omkring och krigade. Hans storasyster hade berättat det och dessutom hade hon berättat att man skjuter på häxorna. Måns säger att man brukar klä ut sig till påskkärring och att det kanske var det som hans syster hade tänkt på. Han berättar också att flickorna brukar använda sjalett och måla sig i ansiktet vid påsk. Påsktemat fortsätter med att Måns bl.a. frågar om det var någon som hade fått påskägg. En flicka räcker upp handen och säger att hon fick tre stycken. Måns frågar då vad som fanns i hennes påskägg men flickan svarar inte. Då frågar han istället om hon visste vad som fanns

i hans påskägg. Han säger sedan att det fanns godis i hans ägg. Då säger flickan att det fanns det i hennes också.

Måns framhåller att många av barnen har svårt att uttrycka sig på svenska och att de samtal han för med barnen är ett sätt att träna dem vilket han ger uttryck för i följande stimulated recall-utdrag.

Måns: Det är också nånting här som, som, när dom inte, när dom inte, för att hon sa att hon fick påskägg. Men hon vet inte vad det låg i påskägget. Förmodligen så kunde hon inte säga det. Och då försöker jag alltid att relatera det till mig själv och säga "Vet du vad det låg i mitt?" va. Så att om jag säger godis så, då kommer hon på det va. Det, det, det är tydligt med tal... att hon vet vad det låg i, hon vet vad hon ska säga men hon får inte fram det va. Språkmässigt då va. Så därför kan man alltid själv...på nåt sätt...

BH: Hjälpa henne då?

Måns: Ja. Precis. Och det, och det tycker jag i alla fall, inte för och skryta så, men det tycker jag är ett bra sätt som jag gjorde där att man "Vet du vad det låg i mitt?"

BH: Re... relaterade till dig själv då?

Måns: Ja precis. Det tycker jag. Sen, sen att man är väldigt tydlig när, när, när hon berättar så ska ingen annan komma in och berätta för henne utan, och det var inte det jag gjorde heller. Men barnen är ju så snabba. Dom vill gärna hjäl... säga istället för henne då va. Men det är nyttigt för henne och prata i och med att hon är så dålig på språket. Så måste hon ju prata mycket. Och vi pratar mycket här va. (Stimulated recall)

Den sociala samvaron kan på så vis utnyttjas som ett sätt att hjälpa barnen i deras språktillägnande. Om det behövs går Måns in och försöker hjälpa barnen när de har svårt att uttrycka det de vill. Samtidigt är aktiviteten ett trevligt sätt att umgås på och skapa samhörighet. När aktiviteten sedan fortsätter samtalar man även fortsättningsvis en liten stund kring påsktemat för att sedan avsluta den sociala samvaron. Vad den sociala samvaron ursprungligen tycks ha syftat till var att under en kort tid prata om hur barnen haft det när de varit lediga. I hög grad utvecklades denna sociala samvaro till att handla om svenska påsktraditioner som i vissa fall kan te sig som svårförståeliga för barn från en annan kultur.

Den sociala samvaron sker inte i syfte att barnen ska lära sig något specifikt genom innehållet i samtalet. Däremot kan dessa samtal föra med sig att de som samtalar både kan lära sig utifrån det innehåll som samtalen har och att de får tillfälle att öva sig på att behärska språket som sådant. Den sociala samvaron

skiljer sig från övriga samtalsinriktade aktiviteter då dessa har ett uttalat syfte som skiljer sig från socialt småprat. Detta förhållande kan exemplifieras med följande utdrag ur videofilmen där Mats ska genomföra ett *kompissamtal*.

När alla barnen satt sig tillrätta i sofforna där samlingen utgår ifrån sätter sig Mats mittemot dom på en stol. "God morgon" säger han. "God morgon" säger barnen i kör. "Har det hänt nånting sedan sist?" frågar han. En pojke räcker upp handen och säger "Det är ingenting som har hänt men som kommer att hända nästa vecka". Pojken berättar att han kommer att vara på ett brottarläger då. Mats undrar, och riktar sig till alla barnen, om det är någonting annat som vi kan prata om.

Mats var här inte särskilt intresserad av att småprata i form av social samvaro. Det är specifika relationsproblem han vill diskutera med barnen. Kompissamtalen syftar till att missförstånd eller bråk ska kunna redas ut vilket framgår av fortsättningen av den videofilmade samlingen.

En annan av pojkarna börjar prata och denne förklarar att han och en annan kille hade bråkat på rasten. Mats frågar då hur dom ordnade upp det hela. Pojken börjar förklara och då faller den pojke som han bråkade med in i förklaringen och har en delvis annan syn på saken. Den förste pojken var irriterad på att pojke nummer två kallade hans mamma för morsa. Pojke nummer två sa att han gjorde det bara för att pojke nummer ett kallade honom för fetknopp. Mats frågar de båda pojkarna vem som dom ansåg ha börjat bråket. Barnen tittar på varandra och åtminstone ett av dem pekar på den andre (det är möjligt att även den andre pekade men denne var delvis skymd).

Mats försöker här att genom de båda pojkarna få mer klarhet i vad som hänt. Emellertid är de inte eniga om vem som börjat bråket. Av den anledningen börjar Mats fråga de andra barnen om de sett vad som hänt. På så sätt försöker han även att involvera resten av barngruppen vilket framkommer i det följande videofilmade utdraget.

När Mats frågar visar dock inga av dom andra barnen något tecken på att ha hört eller sett någonting. Mats säger då att dom har ju pratat om det här med mobbing förut. Han frågar en av flickorna om hon tycker att det här låter som mobbing. Flickan svarar inte utan är tyst. Mats frågar då vad pojkarna hade kallat varandra. En annan flicka räcker upp handen och får frågan av Mats. "Fetknopp" svarar

hon. Mats frågar om man ska kalla varandra sånt och tittar på de båda bråkande pojkarna. Den ene pojken menade att han sa så bara för att den andre pojken kallade hans mamma för morsa och att han inte vill att man ska säga så.

Mats fortsätter att försöka använda sig av barngruppen och låter nu barnens åsikter vara måttstock för hur man bör agera och vilka ord man bör använda när man pratar om sina kompisars föräldrar vilket framkommer då den videofilmade samlingen forskrider.

Mats frågar barngruppen "Vad kallar ni era mammor då?" Barnen räcker upp händerna. En flicka svarar "Mamma." Sedan frågar Mats om det är någon som kallar sin mamma för morsa. Endast den pojke som kallade den andre pojkens mamma för morsa räcker upp handen men han tar snabbt ned den igen. Mats frågar barnen om dom inte tycker att morsa låter bra. Flera av barnen skakar på huvudet och några säger nej. Då vet du det att han inte tycker om att du säger morsa och kanske inte dom andra heller säger Mats. Han frågar sedan om det är fel att säga morsa. Den pojke som blev arg för att hans mamma blev kallad för morsa säger att det bara är dom tuffa killarna som säger så. Mats frågar om man inte får säga farsa heller då och det menar pojken att man inte får. Har ni rätt upp det här nu då undrar Mats. Har ni bett om ursäkt? Nej svarar pojkarna. Kan du be Valter (pojken som sa morsa) om ursäkt? De båda pojkarna säger då förlåt till varandra. "Är det avhjälpt nu tycker ni då? Behövs det inget mer?" frågar Mats.

Barnen verkar nöjda med att ha pratat om situationen och de verkade inte ha några problem med att säga förlåt till varandra. Efter att ha analyserat det filmade materialet så framstår det som om Mats inte "grävde" speciellt djupt i samtalet. Det viktigaste var att pojkarna, åtminstone till synes, förlät varandra. Mats framhåller dock i stimulated recall-samtalet att han kommer att följa upp innehållet i kompisamtalet.

Så ja men... va jag undrar där, det här med morsa också. Varför han tog så illa vid sig för det. Det, det är ju inget, det är ju inget, det är ju inget skällsord morsa men...det är klart mamma, pappa låter bättre. Vi har aldrig pratat om det. Det finns ju anledning och prata om det nästa vecka. För just att...men jag misstänker att det ligger nåt annat bakom där. Jag tror inte det var att det där med morsa och fetknopp

utan...utan det är nånting som den här andra killen här som sa fetknopp han har väl haft nåt mera (ohörbart). (Mats)

Detta och liknande kompisamtal är ett sätt att få reda på stämningläget i gruppen och utifrån dessa vidta åtgärder för att förbättra de sociala relationerna mellan barnen. Det är också ett sätt att diskutera hur man bör vara mot varandra och på så sätt fungera som en arena för etiska samtal i syfte att öka förståelsen för varandra.

Även Petras aktivitet *rita och reflektera kring känslor* samt Jonas *utvärdering* är samtalsinriktade aktiviteter med specifika syften. I den utvärdering Jonas genomför frågar han barnen kring hur de upplevde det att genomföra en aktivitet kallad "marionettdockan". Övningen innebar att barnen samarbetade i par. Ett barn var "docka" och ett barn "höll i trådarna". Det barn som "är" dockan ska rikta uppmärksamheten på hur den som står bakom agerar med sina händer och ska således följa dennes rörelser precis som en marionettdocka följer "dockmästarens" önsknings när denne drar i trådarna. I utvärderingen ges barnen tillfälle till att uttrycka sina åsikter och reflektera kring innehållet i den aktivitet de just genomfört. Det var endast denna aktivitet som gavs tid för utvärdering. Utvärderingar var således inte något som genomfördes konsekvent i Jonas samling.

Om försöken att få barnen att reflektera kring aktiviteternas innehåll inte var något som konsekvent genomfördes av Jonas var detta något som kan sägas vara grunden för den aktivitet som Petra genomförde. I eftersamtalet framkom det att den aktivitet hon genomförde innebar att:

dom skulle utifrån detta kroppens inre då... kunna tänka efter att det inte bara är organ som finns i. Utan även mina känslor och var dom sitter. Var ju det jag hade förespeglat mig när jag planerade in det. Eller ja när vi planerade in det. Det kan man göra på olika sätt men detta sättet gjorde vi ju för vi hade gjort det själva då. Att man begränsar det inte. (Petra)

Petra berättar att man som ett tema i skolan talat om de olika organ som finns i människokroppen. Hon och en annan fritidspedagog har inför denna samling försökt att utvidga detta till att även handla om de känslor som människor har och att dessa känslor kan kännas på olika sätt och att det även kan kännas som att de finns i olika delar av kroppen. Petras tankar med aktiviteten är att barnen genom diskussioner och reflektion ska lära sig mer om sig själva och andra. Barnen är i denna aktivitet indelade i tre olika grupper. Varje grupp ska rita

symboler för en känsla, ilska, glädje eller sorg, på en figur som avbildar en människa. När barnen i alla grupperna har ritat var på figuren de själva upplever att den känsla de ska rita sitter övergår aktiviteten från att rita till att man tillsammans ska reflektera kring sina känslor. Genom de frågor Petra då ställer försöker hon att stödja och uppmuntra barnen till att berätta mer och att involvera barnens egna reflektioner. Därefter övergår aktiviteten åter till att grupperna ritat för att därpå tillsammans reflektera kring känslor.

Även Mats aktivitet *välja ledare* ses som en samtalsinriktad aktivitet. Mats vill att barnen genom diskussioner ska komma fram till vem av barnen de vill ska bestämma innehållet i det som sker efter samlingens slut. Emellertid blir det inte några egentliga diskussioner vilket framgår av det följande videoinspelade utdraget.

Mats frågar en flicka vem hon väljer. Flickan säger ett namn på ett barn vilket visar sig vara flickan bredvid henne. Mats frågar då den flickan vem hon vill ha som ledare varpå hon svarar med den första flickans namn. När nästa flicka, nummer tre, får svara säger hon namnet på den som sitter bredvid henne och den flickan, nummer fyra, säger namnet på flicka nummer tre. "Föreslå inte varandra nu" säger Mats. Frågan går vidare och det visar sig att alla röstar på kompisens bredvid sig förutom en pojke som får två röster från två andra pojkar. Mats konstaterar att det bara är en pojke som fått mer än en röst. Mats frågar barnen varför den pojken ska vara ledare. En pojke som röstade på honom räcker upp handen och svarar "Då kan vi göra 'killiga' saker". "Nä, för han är bäst" säger en annan pojke. "Han ska leda för att han är bäst?" säger Mats. Pojken svarar då att alla tycker att han är bra. Att alla i hela klassen tycker det. Ja, men det var ju bara två stycken som föreslog honom säger Mats.

Mats framför i stimulated recall-samtalet nedan att han kände sig missnöjd med hur aktiviteten utvecklades eftersom det aldrig blev några diskussioner kring vem som skulle få leda gruppen och varför just detta barn skulle bli ledare. Barnen valde nu endast bästa kompisens utan att diskutera eller argumentera för sitt val i någon större utsträckning.

Här kan vi ju... här kan man då märka att här var det ju då kört på en gång. Det blev aldrig diskussion. Dom kom in två och två och dom tyckte varandra att dom skulle ta hand om det då. Så dom röstade på varann. Det var tillfällighet då att... då en fick två röster. Men meningen var ju att dom skulle... den andra gruppen hade ju en diskussion om, dom fick också, dom sa ju också varför dom ville att

den skulle göra för att den kommer på så mycket bra grejer och...och sånt där. Så att när man har två grupper och jobba med, fast indelade i två grupper så blir det aldrig likadant. Man gör ju samma saker men det blir ju aldrig likadant. Så det hade jag ju hoppats lite mer på diskussionen där. (Mats)

De diskussioner Mats eftersträvar går ut på att barnen ska ge motiv till varför ett speciellt barn ska vara ledare. Vid ett tidigare tillfälle, då denna aktivitet genomförts, hade barnen exempelvis sagt att man ville att ett specifikt barn skulle vara ledare för att han är så bra på att hitta på saker. Aktiviteten används som ett instrument som syftar till att ta reda på barnens status i gruppen. Mats menar att han ges en inblick i detta genom att höra hur barnen argumenterar. På så vis har han också möjlighet att, utifrån diskussionen, senare hjälpa eller stödja olika barn som har behov av detta.

Samarbetsinriktade aktiviteter

Några av fritidspedagogerna genomför aktiviteter som syftar till att barnen ska samarbeta. Aktiviteterna som genomförs i detta syfte är olika lekar som motorik- och dramaövningar. Genom att de olika övningarna bygger på att barnen ska interagera måste de vänta på sin tur, ta hänsyn till andra och samarbeta för att övningarna ska kunna genomföras. Både Lisa och Jonas ser barnens förmåga att samarbeta som viktig och att dessa övningar på olika sätt gagnar barnen när de befinner sig i skolan. I Jonas samling används olika former av dramaövningar där det huvudsakliga syftet, utifrån stimulated recall-samtalet, är att träna barngruppen i att samarbeta med varandra.

[M]ycket av övningarna har ju ändå vart... har ju vart att få gruppen att lyssna på varandra, vänta på sin tur och såna här saker då ju. Sånt har ju vart svårt för dom och klara av då. Och liksom få fram att få med alla i gruppen. Så att det liksom inte bara dom stora killarna tar plats och hörs hela tiden. Det har vart största... ja tanken med det. (Jonas)

Jonas hävdar i eftersamtalet att dramaövningar kan ge barnen mycket rent socialt även om de själva kanske inte uppfattar övningarna som något annat än roliga lekar.

Ja dels personligt så kan man ju liksom bli starkare i sig själv och sen även det här samarbetet att man måste lära sig och lyssna på kompisar och att vänta på sin tur och, och det är ju den här vanliga socialiseringen som... ja man måste klara i skolan för att det ska fungera och då kan man ju göra det på ett roligt sätt. För jag menar dom, dom förstår ju egentligen inte att det är ju lektion om man säger så att man lär sig nånting. Utan det är ju som Ronny [ett barn i samlingen] säger "Jamen det är ju bara roligt ju. Det är ju lekstuga." Jag menar egentligen så... dom förstår

ju inte att dom lär sig saker på det samtidigt som... man har kul. Om man nu har kul. Det får dom ju, dom får ju gärna säga att det är en tråkig lek det är... helt OK. Men ja... nä jag tycker att drama kan ge ganska mycket. Sen är det ju sådär att man måste bygga på hela tiden. (Jonas)

De övningar Lisa genomför är likartade men kallas inte dramaövningar utan motorikövningar. Emellertid syftar dessa i princip mot samma mål, som de övningar Jonas genomför, att få barnen att samarbeta. Detta illustreras av det följande videoinspelade utsnittet där Lisa just avslutat en aktivitet och tar fram några ärtpåsar. Hon introducerar därefter en aktivitet som går ut på att alla barnen ska få en liten ärtpåse.

Barnen sitter i en ring på golvet och uppmanas att skicka sin ärtpåse till vänster när Lisa räknat till tre. Barnen fyller i: Ett, två, tre. På siffran tre skickar alla sin ärtpåse till den som sitter till vänster. Efter att ha räknat till tre några gånger säger Lisa att nu gör vi det lite snabbare vilket innebär att man räknar snabbare. Strax därefter ropar ett barn "Jag gjorde fel". Då avbryts leken. Barnen och Lisa ser till att alla har varsin ärtpåse igen och sedan börjar man om.

Anledningen till att man gemensamt räknar till tre är att räknandet är ett sätt att hjälpa barnen att hålla takten. På så vis blir räknandet ett verktyg som syftar till att underlätta barnens samarbete. Räknandet är, vilket framgår av följande stimulerad recall-utdrag, dock något som barnen efterhand inte behöver för att kunna flytta ärtpåsarna mellan sig utan problem.

Lisa: Man ska ju inte behöva räkna utan dom ska kunna göra det själva. Flytta den så här och så det är ju ett samspel. Det, för man måste göra det samtidigt och då kan det ju inte va nån som sitter och... kastar i sitt eget tempo hela tiden för då får ju någon kanske...4-5 påsar och några blir utan då. Då stämmer ju inte det.

BH: Men det är snarare för att, att dom ska liksom kunna samspela än att dom ska lära sig vänster - höger som du gör det här då?

Lisa: Ja. Ja det är mest att dom ska kunna samspela och lära sig. Och sen, för sen kan man öka på så att det går mycket fortare och fortare och fortare och fortare...

BH: Ja ni gjorde det lite grand ja.

Lisa: ... och då blir det lite roligare men då, då tappar dom det direkt. (Stimulated recall)

För att övningen ska fungera måste barnen alltså samarbeta och flytta sina ärt-påsar samtidigt. När man räknar fortare blir det samtidigt svårare att hinna med och hålla samma tempo som sina kamrater.

Stödjande aktiviteter

Flera av Harriets aktiviteter samt en av de aktiviteter Mats genomförde har som grund att stödja barnen, vilket här innebär att försöka stärka självförtroendet hos dem. Mats aktivitet ”ledaren bestämmer” är en fortsättning på den tidigare beskrivna aktiviteten ”välja ledare”. Ledaren, det barn som valts av de flesta i barngruppen, får i denna aktivitet ställa sig framför barngruppen och inför denna beskriva de aktiviteter han eller hon bestämt att gruppen ska göra efter samlingens slut. Aktiviteten medför, utifrån stimulated recall-samtalet, att ett enskilt barns sätts i fokus och ges möjlighet att framträda inför de andra barnen.

Jag jobbar ju väldigt mycket med att dom ska, lära dom att prata. Låta dom prata om allt möjligt. Gå fram och säga ”God morgon” eller ”Hej jag heter Kalle och jag ska berätta om min familj som jag ritat på papper här. Det här är min mamma som heter så och är så gammal och där är pappa och...” För då tycker jag då, då har man fått ungarna att dom vågar prata. /.../ Det, i och med att jag jobbar med dansen då så får dom ju, så får dom ju mima, kan vi säga småstjärnor då. Och dom här barnen är fantastiska på det. Och tänk då att våga ställa sig alltså i gymnasalen inför, ja 80–90 stycken. Och göra en sån grej. Då har man fått självförtroende och självkänsla. Helt klart. Så att det här görs också i samma led. (Mats)

Aktiviteten riktar sig mot att stödja det individuella barnets sociala utveckling och aktiviteten beskrivs av Mats som en bland flera andra (exempelvis dans) som han använder för att stärka barns självförtroende.

Rörelseaktiviteter

Bakgrunden till flera av Saras aktiviteter i samlingen är att barnen oftast sitter stilla under skoldagen. Sara relaterar då till den verksamhet som försiggår i klassrummet och hon använder därför ett innehåll i samlingen som barnen av olika skäl inte möter annars under skoldagen. Att barnen ska få röra på sig framstår i nedanstående stimulated recall-samtal som en viktig orsak för Sara att använda sig av aktiviteterna ”dans” och ”rörelselek”.

Sara: Vad skönt att få kunna skaka på sig själv lite grand när man suttit på skolbänken och räknat och läst och räknat och räknat och läst.

BH: Är det därför du använder dig av det här då att dom ska få röra på sig och inte bara sitta stilla då?

Sara: Nä det är skönt att kunna variera lite grand också. Det är sån dag, dom har varit lediga en del har gjort massa aktiviteter och så kommer dom, så det, det är ganska skönt och kunna få röra sig, på sig då när man har suttit och läst och skrivit och skrivit och läst och ja. Mm tycker jag. Lite stimulerad och så.

BH: Jaja.

Sara: Så får dom lära sig ta hänsyn mot varandra och hela detta. (Stimulated recall)

På så vis genomförs dessa aktiviteter som ett komplement till de aktiviteter som, enligt Sara, pågår i klassrummet. Dansen ges dock även en social och personlighetsstärkande funktion där dessa aktiviteter även förväntas stärka självförtroendet hos de barn som är rädda för att röra på kroppen. I dans är det, enligt Sara, legitimt för pojkar och flickor att hålla i varandra vilket de kanske inte vågar i andra sammanhang. Hon ser därför dansen som viktig för barnen då denna kan utveckla deras självförtroende och också som ett sätt för barnen att lära sig ta hänsyn till andra.

Språkutvecklande aktiviteter

Både Mats och Lisa använder sig av aktiviteter som är språkutvecklande. Mats använder sig av något som han beskriver som en associationsövning. Denna ingår i ett häfte med skapande dramatik som han använder ibland och går ut på att han säger ett ord och att barnen får säga vad de tänker på, associerar till, när de hör ordet. Den språkutvecklande aktivitet som Lisa använder sig av i sin samling är högläsning. Efter att aktiviteten ”högläsning” introducerats läser Lisa ur boken vilket beskrivs genom det följande videofilmade utdraget.

Barnen sitter tysta och lyssnar uppmärksamt. Vid ett tillfälle avbryter hon läsningen och frågar barnen om de vet vad ordet ”magnifik”, som ingick i en mening hon läste, betyder. När Lisa läst färdigt lägger hon ihop boken men ett barn frågar om inte hon kan visa bilderna i boken. Ett annat barn ville att man skulle leka en lek men några andra barn protesterar och menar att den leken gjorde man förra gången. Lisa avbryter diskussionen genom att visa några av bokens bilder som barnen intresserat tittar på. Barnen skrattar och kommenterar bilderna.

Även om Lisa använder sig av olika aktiviteter beroende på vilken veckodag det är så är högläsning, enligt eftersamtalet, en återkommande aktivitet.

Lisa: Ja. Fast sen gör vi olika, olika dar, men vi brukar alltid börja med att sitta ner här och läsa. Eller åtminstone prata. Vissa dagar läser jag på slutet. Det beror på vad vi ska göra.

BH: Hur kommer det sig att du, du läser för barnen då?

Lisa: Men jag tycker det är jätteviktigt haha.

BH: Ja varför då?

Lisa: Dom får ju lära sig nya ord och dom får ett språk och sen så har, läser inte... i klassen läser dom ju inte så mycket. Utan det är, jag har ju fröken ja hon känner att jag gör det så att det, det är viktigt att man läser för sina barn. Nu tror jag att många läser hemma också här. Men sen tycker dom, tycker det är rätt så spännande. Ett bra sätt och liksom... samla ihop dom här. (Eftersamtal)

Lisa hävdar att anledningen till att hon läser i just den bok hon gör är att hon hört talas om den av andra och att hon tidigare därför provade med att läsa första kapitlet för barngruppen. Förutom att högläsningen stimulerar barnens språkutveckling menar hon att ytterligare en orsak till att använda denna aktivitet är att barnen tycker att det är spännande. Av den anledningen kan aktiviteten inte utslutande betraktas som utförd i syfte att utveckla barnens kunnande i någon mening. Det finns ett egenvärde i att det som görs även ska uppfattas som positivt och roligt av barnen. Dessutom är aktiviteten också ett sätt att komplettera den verksamhet barnen möter i klassrummet vilken anses ha ett annat innehåll.

Analys av innehållet i den socialt inriktade regionens samlingar

Den studerade yrkespraktiken, i form av samlingar har en aktivitetsinriktad uppbyggnad varför det som betonats är de olika aktiviteter som utförts. De aktiviteter som fritidspedagogerna genomfört i samlingarna har kategoriserats som Samtalsinriktade aktiviteter, Samarbetsinriktade aktiviteter, Stödjande aktiviteter, Rörelseaktiviteter och Språkutvecklande aktiviteter.

Invävt i många av dessa aktiviteter kan, förutom en strävan efter att utveckla barnen socialt, även skönjas ett omsorgsmål där fritidspedagogerna försöker se till att barnen mår bra. Detta är något som t.ex. ingår i de kompassamtal som genomförs men även i aktiviteten social samvaro. Båda dessa aktiviteter är akti-

viteter som utgår från barnen och där olika problem och glädjeämnen kan tas upp. Barnen har på så vis stort inflytande över innehållet i dessa aktiviteter då det är deras problem och funderingar som fokuseras. Även om den sociala samvaron inte initialt syftar till att vara lärande i en ämnesspecifik bemärkelse verkar det finnas möjligheter att samtalet ändå kan få en sådan innebörd. Samtalet utvidgas, i Måns samling, från att prata om barnens påsklov till att tala om seder, myter och religion. Det förefaller möjligt att ett sådant här samtal, som egentligen inte har några didaktiska intentioner, mycket väl kan ge barnen kunskaper som de kan ha användning för i ett mer formellt sammanhang.

De kompissamtal som genomförs är fostrande samtal där fritidspedagogerna får rollen av att försöka lösa eller hjälpa till att lösa olika problem och konflikter som kan uppstå eller har uppstått mellan olika barn i gruppen. På så vis innebär detta en aktivitet där för barnen väsentliga frågor ventileras och ges plats. Att samtala kring olika saker i samlingar är ett innehåll som sedan länge är etablerat i förskolepedagogikens traditioner. Fostrande samtal har exempelvis starkt betonats i äldre litteratur kring samlingar i förskolan (Moberg, 1945; Socialstyrelsen, 1959) även om innehållet då inte rubricerades som kompissamtal. Även i nyare litteratur kring samlingar i förskolan och fritidshem ges samtal av olika slag en betydande plats (Walch, 1987; Harmer & Wendel, 1992; Morsing Berglund, 1994). Det bör här betonas att fostrande samtal också är något som förekommit inom skolans traditioner (t.ex. SOU 1946:31; Davidsson, 2000) även om dessa inte kommit att inta en, i jämförelse med förskolan, lika central position i verksamheten. Det förefaller också som om samtalen i skolan främst har varit initierade av lärarna varför barnen inte givits något större inflytande över innehållet. Aktiviteterna social samvaro och kompissamtal utgår i denna undersökning i första hand från barnens egna upplevda behov.

De övriga aktiviteterna som fritidspedagogerna genomfört vare sig de är samtalsinriktade eller inte är, till skillnad från social samvaro och kompissamtal, styrda av fritidspedagogerna i högre grad då aktiviteterna i första hand inte utgår från barnens egna upplevda behov. Syftet med dessa aktiviteter utgår istället från fritidspedagogernas syn på enskilda barn eller på barngruppen som sådan och på vilket sätt dessa behöver utvecklas. Detta blir tydligt i t.ex. den aktivitet Petra använde sig av. Aktiviteten innebar att barnen bl.a. skulle beskriva vad man gör när man är arg, varför man blir arg och hur det då känns i kroppen.

De övningar som på olika sätt försöker att utveckla barnens samarbetsförmåga tycks ha vissa beröringspunkter med de övningar som exemplifieras av hur Orłowskaja (1945) beskriver samlingars innehåll i förskolan och hur Holmberg (1945) kortfattat beskriver detta beträffande eftermiddagshem. Övningarna är lekar där barnen ska samarbeta, anpassa sig till varandra och är därför även socialt disciplinerande. Detta får betraktas som ett innehåll som sedan länge ingår i förskoletraditionen (Moberg, 1945; Socialstyrelsen, 1959; Sønstabø, 1978). I. Johansson (1984) skriver i sin undersökning att det som fritidspedagoger framhåller som viktigast i det pedagogiska arbetet är att barnen ska lära sig att samarbeta. Enligt honom är det därför viktigt att skapa situationer där en sådan utveckling kan äga rum. Genom de olika övningar som genomförs i samlingarna försöker fritidspedagogerna att omfatta social fostran och disciplinering, dvs. att lära barnen regler och normer för hur man bör uppföra sig i en grupp. På så vis skapas också förhållanden vilka skiljer sig något från mer vardagliga situationer där barnen kan lära sig olika sociala regler och normer på ett lekfullt sätt. Den beskrivna praktiken är därför en möjlighet för fritidspedagogerna att uppfylla det innehåll som I. Johansson (1984) efterlyste.

De aktiviteter som fritidspedagogerna använder sig av i samlingarna syftar till stor del till att komplettera den verksamhet som sker i klassrummet. Vad fritidspedagogerna i stor utsträckning använder sig av i sin komplettering är olika former av social disciplinering men även andra typer av kompletterande aktiviteter förekommer. Exempelvis inriktar sig Sara därför på aktiviteter där barnen får röra sig vilket de inte får göra i klassrummet i någon större utsträckning. Hon, liksom Lisa, ger dessutom flera skäl till varför de olika aktiviteterna används i samlingen. Utöver att de kompletterar skolans verksamhet beskrivs aktiviteterna som roliga, spännande och liknande. De aktiviteter som får betraktas som mest "skollika" är de språkutvecklande aktiviteter som genomförts. Utgår man från syftet med att läsa för barn, som det framstår i det pedagogiska programmet för förskolan ovan, är detta dock främst ett sätt att utveckla en gruppkänsla. Såväl Socialstyrelsen (1987), i form av det pedagogiska programmet för förskolan, Sønstabø (1978) som Walch (1987) beskriver högläsning som en viktig del i förskolans samlingspraktik och dokumenteras även i fritidshemmens samlingar (Jansson, 1992).

Sammanfattning av den socialt inriktade praktiken

Det arbete som bedrivs genom den yrkespraktik som betonar stöd av barns självförtroende och att utveckla barns sociala kompetens i form av att samspela med varandra och fungera som grupp, är starkt påverkat av den form av samlad skoldag som infördes under det tidiga 1980-talet (Ekegren & Eriksson, 1985; Göteborgs skolförvaltning, 1985; Hansen, 1999). Utformningen av denna kan i sin tur hänföras till utredningen om skolans arbetsmiljö (SOU 1974:53, även kallad SIA-utredningen). På så vis är den praktik som strukturerar detta sociala system en förlängning och en kvarleva av tidigare grundlagda traditioner kring hur man som fritidspedagog arbetar i skolan.³⁹ Enligt Gustafsson (2003) kom fritidspedagogernas arbete under den samlade skoldagen att bestå av en blandning av både fritidshemmets och skolans verksamhet. Den verksamhet som bedrivs kan därför ses som en hybrid där fritidshemmets verksamhet framträder genom det innehåll som barnen får ta del av.

När I. Johansson (1984) beskriver fritidspedagogers arbete på fritidshem delas målsättningen med arbetet upp dels i omsorgsmål och dels i mål som rör social inlärning. Även om fritidspedagogerna i hans undersökning menade att omsorgen om barnen genomsyrade alla delar av verksamheten hävdar I. Johansson att olika former av social inlärning tycks vara den dominerande målsättningen i fritidspedagogernas yrkesutövning. Detta är också fallet i det arbete som här studerats och som strukturerar yrkespraktiken. Det praktiska arbetet, här i form av samlingar, struktureras på så vis delvis av äldre förskolepedagogiska traditioner. Dessa traditioner har kommit att ingå i och bidra till utformandet av den aktivitetsinriktade uppbyggnaden av samlingarna och dessa samlingars innehåll vilka betonar barns sociala utveckling.

De beskrivna aktiviteterna är till stor del baserade på gruppen och samspelet mellan de enskilda barnen. Detta samspel grundar sig på regler som syftar till att utveckla och samtidigt disciplinera barnen. Denna tanke, att fostra barnen i sam-

³⁹ Många fritidspedagoger var ursprungligen dock inte positiva till den samlade skoldagen eftersom man menade att den kom att inkräkta på fritidshemsverksamheten i alltför hög grad. Detta visade sig bl.a. i och med en vild strejk bland Göteborgs fritidspedagoger 1986 (Gustafsson, 1996). När fritidspedagogerna protesterade mot den samlade skoldagen kan också detta ses som ett försök att avgränsa de då relativt autonoma fritidshemmen från skolan och på så sätt behålla makten över verksamheten och den tid som man från skolans håll gjorde anspråk på. En ursprungligen något omtvistad reform har alltså för flera fritidspedagoger kommit att inkorporeras i deras samverkan med skolan och ses nu som ett naturligt sätt att arbeta på. Det är också tänkbart att många av de fritidspedagoger som var missnöjda med reformen nu inte längre är verksamma inom yrket.

lingen genom att använda gruppen som disciplineringsmedel, ta hänsyn, vänta på sin tur, samarbeta, samtala etc., har likheter med hur Fröbel såg på gruppen som ett medel, en resurs, för barnens utveckling (J-E. Johansson, 1983).

Utifrån intervjuerna och den observerade praktiken slår skolans traditioner igenom då verksamheten ofta ges en mer styrd struktur än vad som är fallet i fritidshemsverksamheten. Fritidspedagogernas praktiska arbete verkställs under skoltid därför i stor utsträckning som tillrättalagda och strukturerade situationer. Deras föreställningar om att verksamheten bedrivs under skoltid, dvs. arbetstid, bidrar till att aktiviteterna struktureras på ett annorlunda sätt än då det är fråga om fritidshemsverksamhet. Skolschemat verkar i detta sammanhang strukturerande eftersom det reglerar vilka barn som deltar i samlingen liksom hur lång tid som fritidspedagogerna har möjlighet att bedriva verksamhet med barngrupperna.

Det innehåll som introduceras i samlingarna uppfattas, enligt fritidspedagogerna, ofta som roligt av barnen men den socialt inriktade praktiken genomförs inte i en tidsmässig- och rumslig zon som är inriktad mot barns fritid. Skolans arbetstid ska här inte kompletteras med barns fritid. Arbetet syftar till att komplettera skolans ämnesinriktade innehåll med att utveckla barns sociala kompetens under mer strukturerade former. Liksom under fritidshemstiden, då skolan är slut, är fritidshemmets olika rum de rum som får en central position. Dessa rum regionaliseras under skoltid och blir då en socialt inriktad region vars innehåll, enligt fritidspedagogerna, skiljer sig från det arbete barnen möter i skolans klassrum. Klassrummen blir i detta sammanhang perifera för fritidspedagogerna under skoltid såväl som efter skolans slut (jfr. Giddens, 1984; Soja, 1997).

Den samling Harriet genomförde organiserades och utformades dock i ett klassrum vilket inte ses som ett rum som normalt ingår i den socialt inriktade regionen. Klassrummet kom dock att tillfälligt regionaliseras eftersom de aktiviteter som ingick i samlingen utgick från regler och resurser som är legitimerade i en yrkespraktik som inriktar sig mot socialt stöd och utveckling av social kompetens.

Även mindre strukturerade och mer fritidshemsbetonade aktiviteter, som barns fria val av aktiviteter, ingår i fritidspedagogernas arbete under skoltid. Emellertid har barnens möjligheter att själva bestämma innehållet varit små i denna undersökning. Samtidigt bör man ha i åtanke att samlingar i sig har en mer styrd

struktur än mycket av fritidspedagogernas övriga verksamhet på fritidshemmen. Av den anledningen är barns möjligheter att själva bestämma mer begränsade inom ramen för en samling oavsett om detta sker under skoltid eller under fritidshemstid.

Det ämnesinriktade och arbetsdisciplinerande systemet

Fritidspedagoger utgår också från strukturer i form av regler och resurser som skiljer sig från den yrkespraktik som beskrevs i det förra kapitlet (socialt inriktad praktik). Medan fritidspedagogerna där strävade efter att fungera som socialt stöd och att utveckla social kompetens hos barnen inriktas deras arbete här istället mot att utveckla kunskaper och reproducera arbetssätt som traditionellt sett har setts som ”skolinriktade” eller essentiella (se Englund, 1986; Orlenius, 1999). Det handlar här om mer konkreta kunskapsmål än vad som är fallet i den socialt inriktade praktiken.

Detta kapitel inleds med att beskriva regler och resurser som bidrar till att strukturera arbetet. Därefter beskrivs hur samlingar organiseras då fritidspedagogerna har som utgångspunkt att utveckla vad de betraktar som skolinriktade kunskaper. Detta följs av en beskrivning och kategorisering av de introduktioner av aktiviteter som samlingarna här kommit att bestå av samt innehållet i respektive fritidspedagogs introduktion. Kapitlet avslutas med en analys och sammanfattning av den skolinriktade praktiken.

Strävan efter att genomföra ett acceptabelt arbete

Den skolinriktade praktiken gestaltas här bl.a. av Oskar som säger att han tidigare arbetade i två olika typer av verksamheter även om detta arbete utfördes på en och samma skola. Han var ansvarig för fritidshemmets aktiviteter på eftermiddagarna och dessutom arbetade han som fritidspedagog i skolan under skoltid. Han upplevde sin arbetssituation som splittrande och jobbig då han kände att han inte kunde göra ett fullgott arbete i båda dessa verksamheter samtidigt. Oskar hävdar att de aktiviteter han utförde under skoltid låg lite utanför skolans mer traditionella arbete när det gäller att lära barn läsa, skriva och räkna. Eftersom han kände att han behövde ett formellt godkännande av den verksam-

het han bedrev under skoltid planerade han en del av detta arbete tillsammans med skolans rektor.

På den skola han arbetar upplevde man att det fanns ett behov av att fördjupa arbetet med barn med särskilda behov. Oskar såg detta som ett mycket intressant arbetsområde och förhandlade till sig en fritidspedagogtjänst som enbart var inriktad på att utföras under skoltid. På så sätt blev han också befriad från den splittring han upplevde i sitt arbete och som härrörde från det klivna förhållandet mellan arbetet i skolan och det på fritidshemmet. Av den anledningen är han inte längre knuten till de fritidshemsavdelningar vars lokaler är integrerade med skolan. Oskar har på så sätt avskärmat sig från arbetet på fritidshemmet trots att större delen av hans tidigare tjänst var förlagd där.

Oskar hävdar att i hans engagemang i barn med särskilda behov så har han försökt att ”komma runt” det han ser som skolans problem. Det han tycker är problematiskt och är kritisk till är att en stor del av arbetet i skolan är mycket traditionellt. Han saknar ett nytänkande och hävdar att man ofta sitter i skolbänkar, arbetar i böcker och använder sig av stenciler. Han efterlyser ett mer undersökande arbetssätt där man går ut i samhället och tar kontakt med företag och organisationer för att på så sätt se hur saker och ting fungerar.

Samtidigt som Oskar är kritisk till arbetssättet i skolan så hävdar han att han nu arbetar mer kunskapsstyrt än tidigare. Kunskapsstyrt innebär i det här sammanhanget traditionellt skolarbete i form av ämnesindelning och att skriva, läsa och räkna. Oskar hävdar att anledningen är att det till viss del känns som ett krav ”uppifrån”, från skolledningen. I intervjun framkommer det att han till stor del också ser de essentiella kunskapskraven som något som härstammar från barnens föräldrar.

Men där kanske det inte är så mycket kunskapskraven som, från skolans del utan där kan ju finnas, ofta är det föräldrarnas del där som kommer in då va. Dom, dom har kanske märkt att nu börjar mitt barn komma efter i skolan. Då kanske det var bra att dom hamnade, att dom kunde jobba lite, få bättre koncentration hos mig då. Och då tänker dom då ska nog kunna plugga ännu mer än innan. Öka dom där kraven ännu mer. Istället för att se till behovet var det är nånstans. (Oskar)

Oskar hävdar att det kanske inte är de traditionella skolkunskaperna som är det allra viktigaste för dessa barn just nu, men att kraven från barnens föräldrar fokuseras på dessa. Han framhåller i intervjun att flera av de barn han arbetar med

skulle behöva en annan verksamhet än den som han känner att han har krav på sig att genomföra.

Där kan jag ju se med klara ögon att det här är ingen idé att jag kör. Säga att dom ska göra klar den här sidan i matteboken innan dom ska göra, innan dom får göra någonting annat som är lite roligare så att säga då. Utan det ökar bara konflikten. Utan dom bara stegras, barnens frustration och ilska liksom. Eftersom dom har ju svårigheter med sin impulskontroll och såna saker. Det bara stegras och ökar och till slut så smäller det någonstans då va. Det, då pratar vi många gånger om att vi ska fånga barnen där, på den nivån dom befinner sig. Men det gör vi inte utan vi kommer ändå med det där. Då ska vi göra en extra sida matte här och sen så...
(Oskar)

Samtidigt framhåller han att det är skola det handlar om. Därför ställer han krav på sig själv att den verksamhet han genomför ska utföras på ett sådant sätt att det kan ses som skolverksamhet. Arbetet i skolan ges därför en starkare styrning från hans sida än när han arbetade på fritidshemmet. Han utgår nu i mindre utsträckning från barnens önskemål och har en målsättning med arbetet som utgår från att det finns någon form av problem i gruppen eller hos det enskilda barnet som ska lösas. Lösningen innebär att barnen/barnet ifråga ska må bättre och få en bättre situation i skolan men betyder också att man utgår från personalens lösningar medan barnens deltagande i lösningarna blir av mindre betydelse.

I likhet med Oskar hävdar Barbro att den verksamhet som genomförs under skoltid bör utföras på ett innehållsmässigt acceptabelt sätt. Hon ser klara innehållsmässiga skillnader i de verksamheter hon är involverad i under arbetsdagen. Detta belyses nedan där hon i intervjuutdraget själv gör åtskillnad på vad man "ska" göra under skoltid och eftermiddagstid.

Barbro: Sen på fritids, sen har ju vi rätt mycket på fritidshemmen också men det är mera såna här att vi håller på en vecka med olika aktiviteter och att vi kanske håller på med lekgymnastik och vi har lite brännbollsturneringar och vi har lite... trycker på tröjor och såna här saker. Det gör vi inte på skoltid. Utan det är sånt här man gör på fritids bara. Vi har rätt mycket aktiviteter på fritids också till skillnad mot andra avdelningar här.

BH: Dom sakerna du gör på fritids är det sånt du skulle haft möjlighet, om du hade velat, och göra det även under skoltid eller? Du nämnde trycka...

Barbro: Njaa.

BH: ... på tröjor...

Barbro: Njaa.

BH: ... som exempel?

Barbro: Nä men det... Visst kanske vi hade haft möjlighet och göra det men vi gör inte det. Det är, skoltiden är ändå mera... så kallade skolbunden tid. På nåt sätt. (Intervju)

Barbro arbetar i ett arbetslag och de rum detta arbetslag har till sitt förfogande är gemensamma under såväl skoltid som fritidshemstid. Innehållet i den del av verksamheten som genomförs under skoltid kommer dock i stor omfattning att riktas mot ”skolinriktade” aktiviteter med hjälp av regler och resurser som strukturerar en skolinriktad praktik.

Att samarbeta i klassrummet

Det arbete som genomförs i den skolinriktade praktiken kan vara lokaliserat till skolans klassrum, fritidshemmet eller i rum som är gemensamma för skolan och fritidshemmet. Det verkar dock främst vara fritidspedagogernas aktiviteter i skolans klassrum som återskapar den skolinriktade praktiken.

Jonas framhåller att lärarna från början ville att han skulle fungera som ”resurs”⁴⁰ när han deltog i klassrumsarbetet men att han då hävdade att han går in som fritidspedagog. Detta innebär att han exempelvis inte vill gå in och rätta böcker eller läsa läxor med barnen. Jonas har alltså satt vissa gränser för vad han ska göra i sitt arbete i klassrummet. Detta innebär inte att hans arbete här kan genomföras precis så som han själv önskar. Han framhåller att han och lärarna har fått kompromissa kring detta och att han ibland fungerar som ett stöd åt läraren i klassrummet. Även om hans intentioner inte är att fungera som resurs så antyder detta att han, efter diskussioner med läraren, till viss del antar denna funktion. I sitt arbete i klassrummet försöker han dock att beskriva och ge alternativ till de lärare han samarbetar med hur man skulle kunna gå tillväga i arbetet där.

Även om den lärare Jonas samarbetar med hävdar att han är lika viktig som hon är när han är i klassrummet och att han, likaväl som hon, bestämmer och sätter

⁴⁰ När fritidspedagoger används som ”resurs” tolkar jag det nu och fortsättningsvis som att de förväntas fungera som assistenter. Fritidspedagogerna tar utifrån denna definition inget större ansvar för planering eller utformning av verksamheten vilket istället faller på lärarens lott. Fritidspedagogens funktion som resurs begränsas då till att assistera läraren i klassrummet.

gränser framkommer det i intervjun att han är tveksam till om barnen upplever det på samma sätt.

För ... där, där tycker jag att man är ganska styrd av, om man säger, den som är lärare i klassen eller huvudlärare. För den personen som är där mest lägger ju en nivå på hur man vill att gruppen ska va i klassrummet och hur man ska bete sig därinne och hur tyst det ska va och hur man ska sitta och hur man ska liksom söka kunskap och... där skulle jag inte jobba på samma sätt om jag, så att säga, hade liksom haft huvudansvaret för en grupp på det viset. Och det är väl kanske det här lite mer traditionella fritidshemmet där man kanske har en lite högre ljudnivå. Barn kommer och frågar mycket man kan liksom... det här utforskande mer. Skolans bit blir, eller liksom, hur det blir i skolan det blir lite mer matande tycker jag då. Men där känner jag då att där kan man inte gå in och kräva att det ska hända på, med tanke på ändå hur pass liten tid man är inne i klassen. (Jonas)

Eftersom han arbetar i klassrummet i betydligt mindre omfattning än läraren gör tror han att barnen, liksom han själv, ser klassrummet som en plats där läraren är styrande. Då läraren har huvudansvaret för gruppen är det också läraren som har satt gränser för hur man förväntas uppträda i klassrummet samt hur arbetet går till och vad man arbetar med. Av den anledningen hävdar han att man som fritidspedagog är styrd av läraren även om läraren inte medvetet har dessa intentioner.

En av anledningarna till att en del av fritidspedagogerna arbetar i klassrum är att fritidshemmets lokaler är väldigt små. Därför begränsas fritidspedagogernas valmöjligheter kring var de ska bedriva sin verksamhet då fritidshemmets rum ofta är upptagna av annan verksamhet, exempelvis av en förskoleklass.

Även om Harriet kanske helst skulle vilja genomföra t.ex. samlingar på fritidshemmet är hon inte helt avog till att arbeta i skolans klassrum. Den springande punkten är snarare att hon inte vill arbeta i dessa rum samtidigt som en lärare är där utan att man noggrant planerat verksamheten tillsammans. Hon framhåller i intervjun att det annars lätt blir så att läraren kommer att ta kommandot vid sådana tillfällen och att hon själv får en funktion hon inte vill ha.

Harriet: Men jag känner att där har man inte fått, utan där har det varit mer på lärar... lärarens initiativ. Det är läraren som har styrt mer i klassrummet och så har man blivit lite av hjälplärare. Fast det går kalla kårar i ryggraden ibland. Så har det ändå varit så. Men... det har varit så och det, det har liksom in... jag har känt det som att det inte har gått och göra på nåt annat sätt. Vi har vart 25 barn inne i klassrummet då. Och jag har ju önskat att vi kunde ta ut hälften.

BH: Så hade du gjort nåt...

Harriet: Ja.

BH: ...speciellt med dom då?

Harriet: Jag kunde gjort, det kanske hade vart samma. Som, som läraren gjorde där inne. Fast jag gjorde det på mitt sätt och lärarna gjorde det på sitt sätt. Och så kunde man ju bytt sen då. (Intervju)

Det är därmed inte uppfattningen att arbeta i ett specifikt rum, exempelvis ett klassrum, som medför svårigheter för Harriet. Det är snarare så att det är kombinationen av klassrum, lärare och brist på tid för gemensam planering som medför att verksamhetens innehåll kommer att utformas på ett sätt som känns främmande för henne.

Petra framför i intervjun att hon är involverad i flera olika klasser med olika grupperingar av barn. Då det rör sig om många grupper för det med sig att hon helt enkelt inte kan planera verksamheter för alla dessa. Av den anledningen har hon själv valt att vissa tider gå in i klassen och enbart fungera som stöd och hjälp till läraren, vilket framgår av följande intervjuutdrag.

Petra: Vi har en timme planering i veckan med dom. Men det är ju grovplanering. ”Nu ska vi prata om lungorna. Och så kan du ta hand om det så tar jag detta.” Men så kan dom ju planera in... eller så kan dom säga t.ex. om hjärtat ”Kan du ta och göra nånting med hjärtat?” Så får jag ju göra det då. Men då har jag bara hjärtat. Jag har inte hela lektionen utan då kanske det är tio minuter som ska gå igenom då med hjärtat. Vad kan man göra med det och kan visa på. Så det är inte så där långa, jättelånga, det är inte hela passet. Då när vi är inne... som resurser kallar jag ju det för då haha. Utan då är det ju mer... då är det mer... hänger på. Och ibland är det ju inne på eget arbete. Då är det ju bara att gå runt och... vara en vuxen till. Och då räcker dom upp handen...

BH: Jaja. Då är det skol... skollektion om man säger så?

Petra: Då är det lektion ja. (Intervju)

Sammanfattningsvis innebär den skolinriktade praktiken att fritidspedagogerna förväntas anknyta till en verksamhet som riktar sig mot barns kunskaper i olika skolämnen. Fritidspedagogernas arbete bedrivs därför så att man antingen fungerar som en mer allmän resurs i klassrummet eller som stöd till enskilda barn. Dessutom genomförs, vilket kommer att redovisas mer utförligt senare, även egenplanerade aktiviteter i klassrum eller motsvarande. Dessa aktiviteter kan exempelvis inrikta sig på gymnastik, skapande verksamhet, etik och dans. Till

skillnad från när fritidspedagogerna arbetar som resurs i klassrummet fungerar de då ofta som huvudansvariga för planering och innehåll.

I den skolinriktade praktiken kommer fritidspedagogernas arbete ofta att ingå i den pågående klassrumsverksamheten medan fritidshemmets rum blir perifera. Anledningen är att fritidshemmets rum, av olika anledningar, endast med stora svårigheter kan användas under denna tid. I flera fall innebär detta en regionalisering av verksamheten där skolans klassrum blir centrala för fritidspedagogerna.

Organisation av samlingar i den skolinriktade regionen

I presentationen av hur fritidspedagogernas arbete i den skolinriktade regionen organiseras, betonas regler som fritidspedagogerna använder sig av och vad de ser som resurser när samlingen bildas. Till viss del överensstämmer de regler och resurser som fritidspedagogerna använder sig av med hur samlingar struktureras i den socialt inriktade regionen. Vissa skillnader finns dock beträffande hur fritidspedagogerna placerar sig rent fysiskt i förhållande till barngrupperna och beträffande vilka resurser man använder. Fritidspedagogernas organisation av samlingar har här inneburit att samlingarna organiseras utifrån att man sitter i soffgrupper vid två samlingar och vid arbetsbord vid en samling.

Samling i soffgrupp

När samlingarna utgår från en soffgrupp i denna region skiljer sig organisationen av dessa initialt inte från de samlingar som organiserats på motsvarande sätt i den socialt inriktade regionen. På så sätt försöker inte fritidspedagogerna att strukturera barnens intåg i rummen i någon högre grad. Barnen kommer in i rummet och sätter sig på valfri plats i soffgruppen och pratar med varandra och med respektive fritidspedagog. Detta kan gestaltas av hur Filip organiserar samlingen. Filips samling genomförs i ett rum som är beläget i den fritidshemsavdelning han arbetar på. Fritidshemmet ligger inte i direkt anslutning till barnens klassrum.

När videoinspelningen börjar så sitter fem barn i två stycken soffor och Filip står bredvid dem. I det videoinspelade utdraget nedan har själva samlingen ännu inte börjat utan man sitter och väntar på att alla barn ska komma in efter rasten.

Filip sätter sig ned och barnen och han småpratar lite grand. Han frågar hur det är med barnen. Någon svarar att de varit ute och spelat fotboll. När det kommer fler barn så kommer de tyst in och sätter sig i sofforna medan samtalet fortsätter. Något barn uppmanas av Filip att sätta sig i soffan men i övrigt så ges inga anvisningar från hans sida kring hur man ska sitta eller vad man ska göra. I väntan på att alla barnen ska komma delar en pojke ut gula mappar med barnens personliga arbeten. Ett barn frågar vad man ska göra idag men Filip svarar att han inte vet. Flickan som frågar ger sig dock inte utan frågar om de ska måla. ”Ja en uppgift går ut på det” svarar Filip. Han reser sedan på sig för att se om några fler barn är på väg och kommer sedan tillbaka. Ytterligare två barn kommer och sätter sig tyst ner. Alla barn har kommit och samlingen kan börja.

Oskars samling genomförs i ett rum som han själv betecknar som ett klassrum och som endast används i det syftet. Där finns förutom en soffgrupp bl.a. även arbetsbord som står i rader samt några andra bord med tillhörande stolar som står utspridda i rummet. Till skillnad från Filip samtalar inte Oskar med barnen när de kommer in i rummet. Han är istället djupt försjunken i en religionsbok som han ska använda sig av senare. Medan barnen sätter sig i soffgruppen står Oskar upp framför dem vilket han för övrigt gör under hela samlingen. Bakom sig har Oskar en vit tavla (whiteboard) som han senare, under samlingens gång, använder kontinuerligt.

Samling vid arbetsbord

Det rum där Barbros samling tar plats har en möblering som ger intryck av att i huvudsak fungera som ett traditionellt klassrum eftersom bänkar, eller arbetsbord, är placerade i rader. Samlingen organiseras också utifrån att barnen sitter vid olika arbetsbord. När videoinspelningen börjar kommer barnen in i rummet efter att ha haft lunchrast. Förutom Barbro och barnen är även en klasslärare inne i det rum där samlingen ska vara. Barngruppen, klassen, ska delas upp och några ska stanna kvar med Barbro medan andra barn ska gå med klassläraren till ett annat rum vilket framgår av det följande videoinspelade utdraget.

Barnen plockar fram pennor och böcker och de som ska gå med klassläraren tar med sig sitt material medan fritidspedagogen och klassläraren pratar med varandra. De barn, 14 stycken andra-klassare, som ska ha samling med Barbro sätter sig på sina bestämda platser som finns vid olika arbetsbord. Barnen sitter på så sätt utspridda i rummet. Klassläraren tar med sig de barn som hon ska ha och som inte har gått i förväg. När endast de barn som ska ha samling med Barbro är kvar ställer hon sig framför den vita tavla som täcker en stor del av ena väggen och gör sig beredd att starta själva samlingen.

Barbro säger vid stimulated recall-sessionen att organiseringen av hennes samling vid arbetsbord är en följd av hur arbetsdagen är upplagd.

Barbro: Men om man säger, vi har ju, det som vi har som man ska... kan kalla samling det är ju på morgnarna. När vi börjar. När man går igenom vilka som är här och inte här och... vad det är för dag och såna där saker. Och vad som händer och inte händer. Det har vi ju kl. 8 på morgnarna. Det första vi har liksom och samlar ihop oss.

BH: Mm. Men då är det hela gruppen som är med också?

Barbro: Mm det är det. Både förskolebarn, ettor och tvåor.

BH: Men ni sitter här då också?

Barbro: Ja vi sitter i en ring inne i samlingsrummet som vi kallar det för och den andra gruppen sitter ju då i en ring i klassrummet längst bort. För det är ju mycket större det klassrummet. Så det är vad vi har som kallas såna här traditionella samlingar på nåt sätt. Och så behöver man ju ha det på morgonen. Men här har det ju känts lite löjligt om man skulle samla ihop dom i nån samling [ring] först och sen då tala om vad dom ska gå och göra. Det tar ju rätt lång tid och komma igång i alla fall som du märker. Då känns det som att det skulle bli lite kaka på kaka på nåt sätt.

BH: Så samlingen kan man i princip säga det är den här genomgången då vad dom ska göra?

Barbro: Ja det tycker jag. Man samlar ihop sig och så startar upp. (Stimulated recall)

Barbro gör åtskillnad mellan olika typer av samlingar. Hon beskriver samlingar hon genomför tillsammans med andra medlemmar i arbetslaget på morgonen, dvs. morgonsamlingar som organiseras på ett sätt. Dessutom beskriver hon den samling som observerades och filmades och som organiserades på ett annat sätt. Denna ser hon som en samling där hon tillsammans med barnen ska gå igenom

vad som ska ske under det efterföljande arbetspasset. Av den anledningen menar hon att det räcker med att barnen sitter på sina platser vid arbetsborden för att man sedan snabbt ska kunna komma igång med de efterföljande aktiviteterna.

Analys av samlingarnas organisation

På samma sätt som samlingarna i den socialt inriktade regionen struktureras tidpunkten för samlingarna i den skolinriktade regionen av de skolscheman som bestämmer fritidspedagogernas arbete. Samlingarna är även här rutiniserade händelser som oftast organiseras på ett likartat sätt och vid samma tider beroende på det schema som gäller.

Samlingarna i den skolinriktade regionen har organiserats utifrån att man samlas i en soffgrupp eller utifrån att barnen sitter på bestämda platser vid arbetsbord. I den socialt inriktade regionen utnyttjades ofta en soffgrupp då samlingarna organiserades vilket även Oskar och Filip gör i den skolinriktade regionen. Även om de studerade fritidspedagogerna ofta förknippar den skolinriktade regionen med essentiella aktiviteter (se Englund, 1986) i form av att räkna, läsa och skriva vilket sker i skolbänkar kan denna region även inrymma och utnyttja andra resurser. Dessa resurser, som exempelvis en soffgrupp, utnyttjas här av Oskar och Filip på samma sätt som fritidspedagogerna i den socialt inriktade regionen. Det fanns dock flera andra möjligheter att organisera samlingarna på eftersom det fanns andra utrymmen i rummet som var möjliga att använda. Det rum Oskar använde sig av användes alltid som klassrum och var bl.a. möblerat med arbetsbord som stod i rader. Dessa arbetsbord hade också varit möjliga att använda då Oskar skulle samla barnen. Det är tänkbart att soffgruppen sågs som en bättre resurs i det att det kan synas trivsammare att sitta tillsammans i en soffgrupp än vid arbetsbord. En rimlig tolkning är att han på så vis avsåg att skapa en situation som främjade samhörighet mellan barnen.

Oskars sätt att organisera samlingen medför dock att han själv står utanför denna samhörighet då han står upp framför barnen vid vita tavlan. Detta kan tolkas som ett sätt att få barnens uppmärksamhet och samtidigt ha närhet till den resurs, vita tavlan, han senare kommer att använda.⁴¹ Samtidigt blir hans position att stå upp framför barnen också ett uttryck för den dominans han får över dessa. Dels i form av att han får en central placering och dels genom hans tillgång till ut-

⁴¹ Soffgruppen, här i form av en större L-formad soffa, är dessutom vänd mot vita tavlan varför den sistnämnda får ses som mycket betydelsefull för Oskar.

rymme. Området mellan barnen och den vita tavlan är ett utrymme där Oskar har stora möjligheter att framträda. Barnen förväntas däremot sitta i soffgruppen.

Organisationen av Filip's samling skiljer sig från den samling Oskar genomförde även om båda organiserade samlingen utifrån en soffgrupp. Till skillnad från Oskar står inte Filip upp framför barngruppen. Han sitter ned tillsammans med barnen och själva organiseringen av samlingen skiljer sig inte från samlingarna i det sociala lärandets region. Dessutom genomförs samlingen i rum som betraktas som tillhörande fritidshemmet. På så vis är likheterna med de tidigare redovisade samlingarna i den socialt inriktade regionen mycket stora. Skillnaderna gentemot dessa samlingar visar sig först genom hur Filip strukturerar samlingens innehåll vilket kommer att redovisas senare.

När samlingarna organiseras utifrån att man sitter vid arbetsbord verkar detta inte utgå från en i grunden förskolepedagogisk tradition även om detta förekommer även i förskolan (Morsing Berglund, 1994) och i integrerade skolverksamheter (Davidsson, 2000). Davidson hävdar att orsaken till denna typ av organisering är avhängig samlingens syfte. Till stor del är orsakerna till att samlingen genomförs vid arbetsbord av praktisk art.

Barbro har inte tillgång till någon soffgrupp i den samling hon genomför. Hon ser inte heller möjligheten att sitta på golvet i en ring tillsammans med barnen som en resurs utan som ett i sammanhanget onödigt och tidskrävande förfarande. Av den anledningen sitter barnen istället vid bänkar på sina personliga platser. Eftersom det endast är en del av klassen närvarande kommer barnen att sitta utspridda i rummet. Det innebär att samlingen inte har som främsta ambition att skapa gemenskap eller trygghet i gruppen. Barbros organisering av samlingen överensstämmer snarare med de beskrivningar som de studerade fritidspedagogerna gör av hur aktiviteter i allmänhet genomförs i skolornas klassrum. Barnen, hävdar man, sitter då i sina bänkar och arbetar. Barbros egen placering då samlingen organiseras innebär att hon står upp framför barngruppen vilket, liksom i Oskars fall, innebär att hon på så sätt utskiljer sig från barnen, ges mer utrymme och en fysiskt dominerande ställning.

Sammanfattningsvis organiserar fritidspedagogerna samlingarna i den skolinriktade regionen på olika sätt. Filip's samling skiljer sig från de båda övriga samlingarna då denna organiseras utifrån en halvcirkelform som betonar känslan av samhörighet och gemenskap och han sitter dessutom tillsammans med barnen. Oskars och Barbros samlingar betonar i olika hög grad snarare avstånd mellan

fritidspedagog och barngrupp. I Oskars samling blir det möjligt för barnen att känna gemenskap med varandra eftersom de kan sitta tillsammans i en soffgrupp. Däremot deltar inte han i denna gemenskap utan tar istället plats framför barngruppen. I Barbros samling ges inte barnen samma möjligheter till gemenskap som vid Filips och Oskars samlingar. Istället sitter barnen utspridda och Barbro ges en dominerande position. Denna organisering av samlingen utgår inte från att uppnå en gemenskap utan betonar snarast en effektivitetsaspekt som grundar sig på att det innehåll som följer på samlingen skyndsamt ska kunna påbörjas.

Innehåll och uppbyggnad av den skolinriktade regionens samlingar

De samlingar som observerats i denna region har en introduktionsinriktad uppbyggnad. Detta innebär att fritidspedagogerna introducerar en aktivitet som inte ryms inom ramen för samlingen. Orsaken till att aktiviteten som sådan inte får rum är att den baseras på ett individuellt genomförande där gruppen som sådan ges en sekundär betydelse. Därför kvarstår endast presentationen av aktiviteten som det som är utmärkande för samlingen. De olika introduktionerna har inriktats mot att introducera något olika aktiviteter och har delats in i två olika kategorier. Introduktionerna har kategoriserats som: ”Introduktion av arbetsdisciplinerande aktiviteter” och ”Introduktion av ämnesstyrda aktiviteter”.

Introduktion av arbetsdisciplinerande aktiviteter

Filip såväl som Barbro introducerar aktiviteter som främst har som syfte att vara arbetsdisciplinerande. Dessa introduktioner redovisas kortfattat nedan var för sig.

Filips introduktion

Filip introducerar en aktivitet som går ut på att barnen, efter samlingen, ska rita en gallionsfigur. Tidigare har man i olika omgångar bl.a. varit på studiebesök och studerat hur man gick tillväga för att bygga segelfartyg. Detta ingår i ett

längre Bifrost-inspirerat⁴² tematiskt arbete om fartyg. Att rita en gallionsfigur har på så vis blivit en del av detta tema. Att arbeta tematiskt under skoltid är en relativt ny erfarenhet för Filip vilket kommit att förändra hans arbetssituation då samarbetet inom arbetslaget tidigare inte varit speciellt omfattande. Han hävdar att förändringen har varit till det bättre och att han nu är mer delaktig i ett gemensamt arbete än tidigare.

I temat ingår det att på olika sätt, exempelvis genom experiment, läsning, målning och skrivande bl.a. lära sig hur gamla segelfartyg fungerade, vilka som arbetade där och vad dessa gjorde och kanske upplevde. Valet av vilket tema man skulle arbeta med bestämdes av arbetslaget. Även hur temat ska förlöpa bestäms av arbetslaget och Filip påpekar att han på så sätt också har stora möjligheter att påverka utformningen av verksamheten. Han hävdar dock att man ännu inte hunnit så långt att barnen själva får välja vilken del av temat de vill arbeta med under veckan vilket han ser som en kommande målsättning. Hur kommande temata kommer att utformas beror, enligt honom, på hur mycket ansvar lärarna då vågar lägga på barnen.

Barnen är uppdelade i olika grupper där varje grupp får delta i olika stationer. I stimulated recall-samtalet framkommer det att gruppindelningen har bestämts av arbetslaget.

Dom har inte valt själva vilka grupper dom ska jobba i. Utan det har ju vi pedagoger gjort. Delat upp dom, eleverna. Dom som passar ihop i ett grupp... grupp och sånt. För att dom ska få så mycket som möjligt, som möjligt gjort utan och bli störda. (Filip)

Anledningen till personalens val av vilka barn som ska ingå i vilken grupp är hur dessa bedöms kunna passa ihop. Gruppindelningen är därför gjord av arbets effektivitetsskäl, barnen ska kunna få gjort så mycket som möjligt utan att störas av andra barn.

Filip introducerar temat genom att återkoppla till de studiebesök barnen gjort. På så vis försöker han att få barnen att reflektera kring hur en gallionsfigur kan se ut. Detta gestaltas i det videofilmade utdraget nedan.

⁴² Inspirationen till detta tematiska arbetssätt kommer från den danska friskolan Bifrost som grundades 1987. Man arbetar här alltid med någon form av tema. Dessa hämtas från olika kultur- och naturupplevelser. Utifrån de upplevelser barnen får av innehållet byggs temat på i form av delteman som bestäms i samråd med barnen (Abildtrup Johansen, Rathe & Rathe, 1997).

Filip säger "Nu har alla varit på studiebesök, skeppsbygge, va?" Barnen svarar jakande. Filip frågar dem om de kommer ihåg när de var på repslagarbanan. Filip menar att det fanns något speciellt där. Ett barn svarar att där fanns en gallionsfigur. Ett annat barn sa att när hon var där höll man på att bygga gallionsfiguren. Filip säger att det gjorde man inte vid det tillfället när han var där. Han berättar att då fick man istället se när dom gjorde segel. Sedan berättar ett barn hur det [byggandet av gallionsfiguren] gick till och Filip frågar då lite närmare hur det såg ut och vad som hände.

Filip hävdar att de frågor han ställer är ett sätt att "få med sig alla barnen" så att de vet vad man pratar om och vad den kommande uppgiften ska gå ut på. Samtidigt som han samtalar med barnen påpekar han i stimulated recall-samtalet att han hela tiden försöker att uppmärksamma de barn som är närvarande vid samlingen.

Här, tänkte här, att man, man försökte titta på alla. Huvudet går runt hela tiden så här så att man, nu sitter dom ganska tätt så det är ganska lätt. Men så att man ser alla hela tiden då. En bekräftelse på nåt sätt att "Jag är här." Så att man inte kan sitta här borta och bli bortglömd. Utan att man har sett alla och att man [barnen] känt att man sett dom så här. Man ... det är likadant när man kommer att man säger hej och med namn och sånt här. Så, men att man, det blir hela tiden att man rör huvudet. /.../ Jag tror man [barnen] känner att man bryr sig så. (Filip)

På så sätt försöker han att, medan han pratar, vända sig till vart och ett av barnen för att uppmärksamma dom och på så vis visa att han bryr sig om dom. Då samlingen fortsätter framgår det, i det videoinspelade materialet, att Filip övergår till att presentera den efterföljande aktiviteten vilket innebär att barnen ska arbeta med gallionsfigurer och rita en sådan.

Han tar fram en färdig teckning och visar upp den. Därefter instruerar han barnen kring vad som är viktigt att tänka på när man gör en sådan teckning. Barnen får själva bestämma hur gallionsfiguren ska se ut. En pojke räcker upp handen och frågar troligen (dålig ljudupptagning) vilka färger man får använda. Filip säger att den teckning som han visade upp var målad med pastellkritor men att det lätt blir kladdigt om man använder dem. Vi har ställt fram dom kritorna som vi brukar ha säger han. Vill man använda vattenfärger sedan så går det bra bara man ritar upp konturerna först. Filip säger till barnen att om de hinner bli färdiga med teckningen så ska de fortsätta med annat som har anknytning till temat. Ett barn frågar om man får göra teckningen tillsammans. Filip tvekar en liten stund sedan säger

han att de ska göra varsin eftersom alla teckningarna sedan ska läggas in i den personliga mappen. Ett barn frågar om man får göra varsin teckning och sedan sätta ihop dom till en vilket är något som Filip godtar.

Denna del av samlingen leds och domineras av Filip. Barnen har vissa möjligheter att förhandla sig till hur delar av aktiviteten ska utföras. Det är dock Filip som sätter ramarna. Även om han inte sätter några gränser för vad gallionsfiguren ska föreställa så godtar han inte att barnen samarbetar när de målar vilket följande utdrag ur stimulated recall-sessionen illustrerar.

Här var det nån... som tror att man fick göra teckningen tillsammans. Och då, i och med att dom har sin egen mapp och dom ska få, det ska bli nånting utav detta när det är klart. Så vill vi att dom gör en egen då. Sen att dom sitter i jämte varann och pratar och gör likadant spelar ingen roll. Men just att dom, att alla får varsin utav allting. När temat sen är slut att man kan samla ihop och sätta ihop en egen bok nästan. Just dom, deras fartyg, deras (ohörbart) av detta. Det får man ju inte då om man gör den tillsammans. I Bild i alla fall. Om dom suttit och skrivit så vet jag om dom skrivit tillsammans (ohörbart) efter studiebesök och sånt men just i bilden har vi inte haft någon sån gemensam uppgift ännu. Det kanske kommer senare. Vi ska göra lite spel och sånt. Då är det lättare och göra tillsammans men man får göra två istället då. /.../ Alltså det är det som är anledningen till att dom inte gör tillsammans för mycket. För då är det alltid nån som tar över också. Framför allt i, bland dom här gängen då. Vissa gör ju mycket och vissa gör väldigt lite. Det blir den som gör mycket som gör åt den andre om man inte liksom får tänka efter själv. Det var målet med det. Så det är inte för att va elaka vi gör det. (Filip)

Anledningen till att barnen inte får rita en gemensam teckning är att allting som ingår i temat ska redovisas. Redovisningen sker genom att materialet presenteras i en individuell bok när temat är slut. För att leva upp till ett av temats målsättningar, att kunna redovisa vad vart och ett av barnen har gjort i temat, krävs en individuell arbetsform.

När barnen inte har fler frågor kring uppgiften och hur den ska genomföras ger Filip några avslutande anvisningar. Barnen tar sina personliga mappar, där de samlar allt det de arbetat med som relaterar till temat, tar fram ritmaterial och sätter sig vid olika bord och börjar arbeta.

Barbros introduktion

Barbros introduktion innebär att hon delar ut barnens nya och gamla arbets-scheman vilket redovisas genom nedanstående utdrag ur videofilmen. I introduktionen går man också igenom hur barnen ska gå tillväga med dessa arbets-scheman.

Inledningsvis ställer hon sig framför alla barnen med ryggen mot vita tavlan. Sedan säger hon och riktar sig till barnen som sitter vid sina arbetsbord "Så vet ni vad? Ni tar era arbets-scheman." Samtidigt håller hon upp ett arbets-schema med ena handen. Emellertid blir hon sedan tvungen att avbryta introduktionen och får återuppta denna senare under samlingen. När introduktionen återupptas talar hon ånyo om barnens arbets-scheman. Hon frågar först hur många som är färdiga med sitt arbets-schema. Några barn, troligen fler utanför kamerabilden, räcker upp handen. Barbro tycker att det är väldigt många och berömmar dem. Sedan frågar hon hur många som bara har en enda sak kvar på schemat. Barbro säger att barnen inte behöver föra över⁴³ från förra veckan eftersom man inte kommer att göra så i fortsättningen.

Det nya arbets-schema som Barbro introducerar innebär att barnen arbetar med olika uppgifter som finns angivna på detta under en veckas tid. Barnen har, enligt eftersamtalet, möjlighet att själva planera när under veckan olika uppgifter ska genomföras och arbets-schemat används för att barnen ska lära sig att planera sitt arbete.

Barbro: Det är lite grand för att lära sig att planera sitt eget arbete. Och veta att det handlar om en vecka. Man ska hinna göra det på en vecka. Så får man välja till det tror jag och att förut så har det ju varit att man fört över sånt man inte hunnit med och det kan, har blivit övermäktigt för en del som inte är så snabba. Och det blir ju lite fel.

BH: Så att dom får för en och en halv vecka istället för en då?

Barbro: Ahh det ligger på två och en halv ibland vet du. Så att det... Det är ju lite fel. (Eftersamtal)

När introduktionen av arbets-schemat fortsätter visar det videoinspelade materialet att Barbro försöker att ta reda på om barnen förstått vad de ska göra innan samlingen avslutas.

⁴³ "Föra över" innebär här att barnen får med sig de uppgifter man inte hunnit med veckan före och lägga till det till innevarande veckas uppgifter. Detta innebär att de barn som måste "föra över" uppgifter får mer arbete som man ska hinna med den aktuella veckan.

Barbro tar fram en bunt med gamla arbetscheman. Hon håller upp dessa och säger till barnen att sätta in dem i sina pärmar eller mappar. Hon genomför också en avstämning där hon genom frågor till barnen förvissas om att de vet hur de ska gå tillväga med det nya arbetsschemats uppgifter. En pojke delar ut barnens nya arbetscheman. Barbro säger till barnen att de får sätta igång samtidigt som hon börjar gå runt och dela ut barnens gamla arbetscheman. I samband med detta så hjälper hon även de barn som behöver det. Hjälpen innefattar att svara på frågor, ta fram saker som behövs etc. Själva samlingen är dock slut då barnen övergår till att arbeta med de individuella uppgifter som ingår i arbetschemat.

Den redovisade introduktionen av arbetet med arbetscheman är något som alltid genomförs vid samma tid och veckodag. Denna introduktion sköts omväxlande av en lärare i arbetslaget och av Barbro. Hon hävdar i eftersamtalet att en sådan samling som den inspelade kanske inte kan ses som en specifik fritidspedagogsuppgift.

Men å andra sidan tycker ju vi att det är ett sätt, ett bra sätt att jobba. Sen den som är ansvarig för att barnen kommer framåt och så där och det är, det är ju ändå grundskolläraren om man säger men vi ä... vi är ju kapabla, ska man säga att sköta det här också då va. Och jag så, jag tycker det är rätt, det är ju väldigt roligt och se hur långt dom kommer, vad dom håller på med. Det är ju för att man ska kunna se helheten då va. (Barbro)

Även om hon framhåller att huvudansvaret för samlingens innehåll, och de krav man kan ställa på barnen, ligger på lärarna i arbetslaget hävdar hon att innehållet mycket väl kan genomföras av en fritidspedagog. Fördelen av att vara med om och genomföra liknande arbete är, enligt Barbro, att man som fritidspedagog får en mycket bättre insyn i barnens vardag. På så sätt ges man en bättre helhetssyn av barnen.

Introduktion av ämnesstyrda aktiviteter

De introduktioner som beskrivs som ämnesstyrda innebär att introduktionerna i huvudsak syftar till att presentera en aktivitet där ”skolämnena” betonas.

Oskars introduktion

Det Oskar betonar i sin introduktion handlar om etik och religion. Målsättningen med den introduktion han genomför är inledningsvis att klargöra för barnen vad som är skillnaden mellan etik och religion vilket beskrivs i det videofilmade utdraget nedan.

Han skriver upp orden etik och religion på vita tavlan framför barnen som sitter i en soffgrupp. Vad är det jag brukar skriva där och där frågar han samtidigt som han pekar under de båda orden. En flicka räcker upp handen och svarar att religion är en plats eller en hemstad där man bor eller något. "Mm" säger Oskar och pekar på en pojke som sitter bredvid flickan och frågar vad han skulle säga.⁴⁴ Pojken svarar att etik är historien. Oskar vänder sig mot vita tavlan och säger "Här skriver jag två ord. Rätt och fel". Han förklarar att etik är hur man lär sig vad som är rätt och fel. Han fortsätter med att säga att det är något som man pratar om nästan varje dag. Som exempel säger han "Ska jag sitta och knuffas i soffan? Är det rätt eller fel? Ska jag prata rätt ut utan att räcka upp handen? Är det rätt eller fel"? Han menar att det är sådant man kan diskutera inom etiken och på så sätt komma fram till vilka regler som ska gälla. Därefter förklarar Oskar vad religion är och ritar upp en tidslinje som hjälp. Här har vi år noll säger han och gör en markering på tidslinjen. Vem var det som föddes då frågar han. Några barn räcker upp handen och ett barn svarar "Jesus."

Oskar hävdar att han inte är speciellt religiös men att han använder sig av religion som ett verktyg för att få mer substans i diskussioner som i grunden handlar om etik och hur man bör vara mot varandra. Han är alltså inte ålagd att använda sig av religion i de samlingar han genomför utan anknyter till religion för att innehållet ska bli mer omfattande och då kan läggas ut på en hel temin. Religionsanknytningen framgår i det följande videofilmade utdraget.

Oskar säger att människor alltid har frågat sig hur man ska göra när man ska umgås och leva tillsammans. Han menar att människor har tyckt att det kanske vore bra med en religion där man skriver ned hur man ska umgås. En av de böcker man skrivit ned sådant i är Bibeln. Han frågar därpå barnen vilken religion det då handlar om. Barnen är osäkra. De vet att det handlar om Jesus och de talar om att det

⁴⁴ Jag tolkar detta dels som att Oskar inte är riktigt nöjd med flickans svar och därför låter frågan gå över till ett annat barn. Dels tolkar jag flickans svar som att hon troligen missförstod frågan och egentligen inte svarade på vad en *religion* är utan snarare på vad en *region* är för något.

handlade om någonting före skapelsen. Oskar tolkar det som att barnen tänker på Bibelns indelning i Nya och Gamla Testamentet. Därefter så säger han själv att religionen kallas för kristendom.

Oskar försöker att ge barnen en inblick i Jesus som person och på vems sida han stod i sin introduktion. Anledningen till att han vill göra detta är, enligt efter-samtalet, att man då kommer in på frågor som värderingar och solidaritet vilket han tycker är speciellt viktiga i det område där han arbetar.

Här har ju inte alla men många har det väldigt bra ställt. Man har alla grejorna. Man har sin 24-växlade (ohörbart) fulldämpade cykel och man har både, nu har man redan här i trean och fyran så har man mobiltelefoner och alltihopa så där. Man kopplar det väldigt mycket till prylar... som barn då. Därför försöker jag hitta ja... det är dom mänskliga värderingarna som är viktiga. Hur många mobiler, om du har tre eller fyra fina mobiltelefoner det, du är inte lyckligare för det. Utan det är dom mänskliga värdena som är viktigare. Och i ett sånt här område tycker jag att det är oerhört viktigt att plocka upp. (Oskar)

Den resterande delen av denna introduktion fortsätter i stor utsträckning på ett liknande vis. Man talar dels om Jesus och kristendom men pratar en liten stund även om bibliska tal (exempelvis fredag den trettonde vilket ses som en otursdag) och islam. Oskar ställer olika frågor till barnen som de får svara på. Ibland ställer barnen frågor till Oskar som han försöker att besvara eller återföra tillbaka till barnen. Samtidigt som Oskar vill att barnen ska reflektera och vara deltagande i diskussionerna framkommer det vid stimulated recall-samtalet att han är rädd för att låta dem få för mycket spelrum. Anledningen är att han är orolig för att han då inte kan hålla diskussionerna på en för honom acceptabel nivå.

Oskar: Ja det är väl det att man är rädd för att man kör över barn där så att inte dom kommer till tals då. Ehh så att det bara är jag som håller på med mina förklaringar hela tiden och sen så, så fastnar ingenting utav det som vi, vi verkligen vill få fram då. Mänskliga värderingar. Hur det, hur det, hur har man kommit på det och varför tänker man som man gör och så. Det är där jag vill hitta nån form utav diskussion då. Och då tror jag att det kan finnas en liten rädsla i att vi hamnar på för, för barnslig nivå som...så att det bara blir fniss och skratt utav alltihopa.

BH: Om...?

Oskar: Om just att olika värderingar och så där. Jag är rädd för att det blir för barnsligt då om jag släpper fram barnen för mycket liksom så va. Och då kan jag, tror jag att jag kan döna på lite för mycket med förklaringsmodeller liksom så här är det och så här ser det ut och... mm. (Stimulated recall)

Oskar avslutar introduktionen med att berätta en biblisk händelse som Jesus var delaktig i. Berättelsen ska barnen skriva ned i speciella ”etikböcker” efter samlingen, vilket framgår av det följande utdraget ur videofilmen.

Berättelsen, säger Oskar, handlar om att göra rätt eller fel. ”Som etik då” säger en pojke. ”Precis” säger Oskar. Han säger, och slår upp religionsboken han håller i, att efter att han har läst berättelsen så ska barnen skriva ned denna i sina etikböcker. Han står framför barnen med boken i ena handen och läser en berättelse som handlar om när en kvinna skulle stenas för att hon hade begått äktenskapsbrott. Medan han läser om denna händelse förklarar han också vad olika svåra ord som han läser betyder. Exempel på sådana ord är fariséer, romare, stenas etc. Barnen sitter tysta och lyssnar och ger olika versioner kring vad de tror det innebär när någon stenas. När berättelsen är slut säger han att barnen kortfattat ska skriva ned den i sina etikböcker. Han pekar mot andra sidan av klassrummet och säger att barnen nu ska gå till sina platser, dvs. olika arbetsbord som står i andra änden av rummet. Barnen reser då på sig och går och hämtar böcker och pennor. Själva samlingen är slut och barnen sätter sig ned och arbetar var och en med uppgiften.

Analys av innehållet i den skolinriktade regionens samlingar

Det beskrivna arbetet, samlingar i den skolinriktade regionen, består till stor del av introduktioner av aktiviteter där aktiviteten inte genomförs inom ramen för samlingen. Av den anledningen är inte dessa aktiviteter i sig analyserade men det är ändå möjligt att beskriva fritidspedagogernas arbete genom att studera hur aktiviteterna introduceras och hur fritidspedagogerna agerar i introduktionerna och relaterar till de kommande aktiviteterna. De olika introduktioner som gjorts har kategoriserats som: Introduktion av arbetsdisciplinerande aktiviteter samt Introduktion av ämnesinriktade aktiviteter.

Den introduktion Barbro genomför innehåller mycket lite av det hon hävdar vara fritidspedagogers kompetensområde, att stödja barns socioemotionella utveckling. Innehållet i introduktionen är istället orienterat mot att introducera en aktivitet där barnen ska utföra uppgifter som står på ett arbetsschema. Arbets-schemat syftar till att barnen ska lära sig att planera för detta arbete så att alla uppgifter är utförda vid en bestämd tidpunkt. Dessutom är arbets-schemat en

möjlighet för de vuxna att kontrollera barnens arbete och de kunskaper barnen har (jfr. Österlind, 1998).

Barbro framhåller att anledningen till att hon genomför denna typ av samling är att hon på så vis får en bättre helhetsbild av barnen. Detta motiv kan ges en social innebörd men för att få tillgång till denna helhetsbild dras hon mot en ”skolpedagogisk pol” i den samling hon genomför (jfr. Calander, 1999). Den introduktion som Barbro genomför i samlingen bidrar därför till att reproducera vad fritidspedagogerna beskrivit som ett innehåll som är traditionellt för skolan. De regler som betonas innebär att barnen ska lära sig en viss arbetsdisciplin som struktureras av det arbetsschema barnen får. Detta för också med sig att barnen individuellt ska välja och genomföra de uppgifter som ingår i arbetsschemat (jfr. Carlgren, 1994). På så vis blir också arbetsschemat till stor del styrande för vad som ska ske och den resurs som Barbro använder sig av i introduktionen.

Filip påpekar att det tematiska arbetssättet, där den beskrivna samlingen är en del, är mycket tidskrävande men att det samtidigt är mycket roligt. Han trivs betydligt bättre med att arbeta på detta vis än med att planera och genomföra idrottslektioner vilket han tidigare till stor del såg som sin uppgift. Han hävdar att han, jämfört med tidigare då det egentligen inte fanns någon planering med lärarna, har blivit mycket mer delaktig i skolans verksamhet.

Det tema som Filip introducerar är till innehåll och utformning fastlagt av arbetslaget. Det Filip har ett direkt inflytande över i samlingen är endast hur han bemöter barnen och introducerar aktiviteten. Att låta barnen blir mer delaktiga i utformningen av temat, vilket han önskar, är emellertid något som arbetslaget måste besluta om gemensamt.

Det tematiska arbetssättet är något som ofta förknippas med fritidspedagogers och förskollärares traditionella sätt att arbeta (Socialstyrelsen, 1988; jfr. Doverborg & Pramling, 1991; Rosenqvist, 2000) där rötterna finns hos Fröbel. Emellertid har temat som arbetsform också förekommit som en del av skolans arbete (se Doverborg & Pramling, 1991). För förskollärares och fritidspedagogers del ses det tematiska arbetet som en del av den helhetssyn som ska prägla verksamheten och Rosenqvist (2000) ser arbetssättet som ett sätt att motverka att olika aktiviteter sönderdelas i olika ämnen. Att arbeta med tema utifrån en fritidspedagogisk synvinkel innebär att man betonar helhet, sammanhang och att temat kan studeras utifrån olika perspektiv. Dessutom innebär ett tematiskt ar-

betssätt att innehållet i temat behandlas under en längre tid (Socialstyrelsen, 1988). För skolans del kan tematiskt arbete ses som ett progressivt arbetssätt och ett alternativ till det huvudsakliga traditionella arbetssättet (Doverborg & Pramling, 1991). Det tematiska arbetssätt som Filip använder sig av i introduktionen har sina rötter i en sådan progressiv skoltradition där man försöker att avlägsna sig från den traditionella skolans ämnesorganisation (jfr. Arfwedson & Arfwedson, 2002).

Utifrån Filips beskrivning av hur det tematiska arbetet fortskrider är detta i stor utsträckning beroende av de lärare som ingår i arbetslaget. Av den anledningen kan man anta att det i huvudsak är lärarna som har tolkningsföreträde när det gäller hur arbetet ska utföras. Det föreligger därför ett asymmetriskt dominansförhållande där lärarna dominerar i relation till Filip beträffande hur temat ska genomföras. På så vis kan man, genom Filips fördjupade samarbete med ett arbetslag, se en progression i hans arbete som inneburit att han kommit att ta intryck av de regler som är giltiga i barnens klassrum. Detta skulle också kunna uttryckas som att han dragits från en fritidshemspedagogisk pol mot en skolpedagogisk pol (jfr. Calander, 1999).

Barnen är varken involverade i val av tema eller i temats utformning. En möjlig orsak till detta är att man inom arbetslaget inte vågat låta barnen delta i planeringen och utformningen av det tematiska arbetet. Detta står i motsättning till den pedagogik och det tematiska arbetssätt varifrån man hämtat idéerna (Abildtrup Johansen, Rathe & Rathe, 1997; Gummesson, Flising, Qvarsell & Wener, 1992). Att barnen inte deltagit i beslut kring temat visar sig också i denna del av samlingen eftersom barnen här inte ges några tillfällen att välja den introducerade aktivitetens innehåll. Däremot har barnen vissa möjligheter att påverka hur innehållet ska gestaltas.

Allt arbete inom temat ska utmynna i en personlig bok där hela temats arbete ska vara dokumenterat. Vad som betonas i temat är produkten, innehållet i den personliga bok som var och en av barnen ska ha gjort, då temat är slut. Boken får en kontrollfunktion som visar på vad barnen har åstadkommit i sitt arbete. För att kunna fungera som kontrollfunktion krävs en viss arbetsdisciplin som går ut på att allt som barnen gjort i temat ska vara dokumenterat i form av individuellt arbete.

De regler som bidrar till att strukturera samlingen innebär att barnen ska fullgöra denna del av temat genom att rita och måla och att detta ska genomföras individuellt eftersom barnen då förväntas lära sig mer. Ett mer omfattande samarbete, i form av att rita tillsammans, ses därför inte som något positivt utan snarare som en begränsning för åtminstone vissa barns lärande. När barnen samarbetar ser man en risk i att vissa barn då "åker snålskjuts" på bekostnad av andra. Arbetslagets intentioner med temat begränsar här därför barnens möjligheter till ett mer omfattande samarbete. En rimlig tolkning är att arbetslaget med hjälp av denna struktur på så vis har större möjligheter att kunna bedöma och kontrollera barnens individuella prestationer.

Oskars samling inriktas mot att förmedla etiska kunskaper, hur man bör agera mot varandra, genom att fokusera på Jesus som person. Det blir, även om det finns tillfälle till det, få diskussioner kring etiska eller religiösa frågor vilket var hans intentioner med introduktionen. Oskar är, i samband med stimulated recall-samtalet också något självkritisk och framhåller att han skulle ha önskat mer diskussioner.

Oskar: Ja jag vill att det ska liksom... ja jag hade nog velat ha lite mera diskussion just det där att vi gör våra misstag och att vi inte är felfria och den delen. Att dom själva kunde hitta situationer i... i livet där eller i skolan, kompisar och över huvudtaget där man inte är riktigt... sjsyst eller man skvallrar mot någon eller man gör nånting annat. Utesluter någon ur nån lek eller någonting sånt där. Men att man kanske kan lära sig nånting utav det då. Det skulle jag nog, skulle velat haft som en...

BH: Såg du det nu då?

Oskar: Ja. Det såg jag nu. Det skulle man kunnat tittat mer på. Det var väl i boken för mycket där. Lite för låst i just den. Berättelsen som sådan var ju väldigt bra och den kunde man byggt och gått vidare på i elevernas vardag så att säg. (Stimulated recall)

Oskar påpekar att han var allt för bunden vid boken och dess innehåll. Bindningen till religionsboken präglar samlingen på så vis att denna i stor utsträckning kom att handla om religion som ämne och mindre om etiska vardagsdilemman i nutid.

De regler som bidrar till att strukturera samlingen innebär att man i diskussioner ska tala om etik och hur man bör uppträda mot varandra. Innehållet är bestämt och styrt av Oskar. Anledningen är att han är orolig för att barnen annars "tar över" för mycket av samlingens innehåll vilket skulle kunna innebära mycket

fniss och liknande. Då han upplever sig arbeta i en verksamhet som bl.a. är inriktad mot olika skolämnen använder han sig av de kulturella verktyg som ses som giltiga. Detta motsvaras här dels av ämnet religion och den religionsbok han använder sig av och dels av att den introducerade aktiviteten, berättelsen, ska reproduceras genom att skrivas ned. Oskars sätt att knyta an till religion som ämne är en följd av bristen på substans beträffande hur man kan använda sig av etik i arbetet med skolbarn. Anknytningen är också en följd av ett försök att anpassa sig till ett tänkande där aktiviteter ska pågå terminsvis och svårigheter att hitta alternativa aktiviteter som kan ses som acceptabla i arbetet.

Dessutom är introduktionen också starkt beroende av Oskars användning av den vita tavla som han ställt sig framför i samlingen. På tavlan ritar han tidslinjer och skriver upp begrepp som man pratar om. Sättet introduktionen genomförs på är, traditionellt sett, mycket skolliknande och utgår från en fråga-svar modell där barnen inte ges någon större delaktighet (jfr. t.ex. Lundgren, 1986).

Den skolinriktade praktiken – en sammanfattning

I den skolinriktade praktiken handlar arbetet, utifrån de studerade fritidspedagogernas synvinkel, mest om att lära barn att läsa, skriva och räkna. Det är alltså konkreta kunskapsmål som är legitima men också olika former av arbetsdisciplinering vilka syftar till att underlätta möjligheterna att kontrollera barnens arbete. Detta visar sig också i den yrkespraktik som studerats.

De befintliga reglerna kan upplevas som främmande och de existerande resurserna, lärarnas undervisning, ses av fritidspedagogerna som svåra att använda och/eller förändra. Av den anledningen träder de tillbaka i det gemensamma klassrumsarbetet och utmanar inte de regler som råder. Detta kan vara ett sätt att förhindra konflikter och olika negativa sanktioner. Lärarna får på så sätt möjlighet att dominera i interaktionen och reproducera de strukturer som strukturerar den skolinriktade regionen. Detta får till följd att t.ex. Harriet och Jonas underordnar sig lärarens auktoritet i klassrumsarbetet varför arbetet då kommer under starkt inflytande av lärarnas traditioner. Det blir därför svårt för fritidspedagogerna att tillföra den skolinriktade regionen andra aspekter på lärande eller alternativa sätt att strukturera arbetet.

De regler och resurser som strukturerar arbetet i den skolinriktade regionen kan också ses som naturliga av fritidspedagogerna. Detta innebär att man upplever

att man ”ska” följa skolans regler och arbeta på ett traditionellt ”skolsätt”, följa de normer och meningsbärande koder som är legitima (jfr. intervjuutdraget nedan):

Ja men om man säger t.ex. nu när vi jobbar med temat då till exempel. /.../ Så det jag gör där va jag håller ju inte på mycket med faktasökandet då. Om vi håller på med Sverige t.ex. Utan det jag sysslar mera med att göra dom här snygga böckerna och så. Som dom ska ha allt material i. Sen hjälper man ju till med det mesta. Jag har ju inte huvudansvaret för... att dom ska skriva. Hur mycket, vilka krav man ska ställa på Pelle eller Kalle vad det nu är va. Ändå så vet ju jag oftast att henne kan jag ställa högre krav på. Att hon får göra det snyggare och skriva lite bättre och såna här saker va. Hon kan ta reda på lite mer fakta om hurdan den här staden eller vad det nu är va. För det vet man ju ofta eftersom man känner barnen lite bättre. Men det är inte jag som har huvudansvaret för det utan jag har lite mera det här att se till att det blir snyggt och... hjälper dom och göra i ordning dom här om det nu som det är nu att vi gör böcker va. Då har det fallit på min lott. Eller rättare sagt det, det blir så automatiskt. För jag tycker det är lite roligare om man säger så. Men annars så har jag ansvaret hmm för matten. Men det beror ju på att jag tycker det är roligt. För dom små barnen då. Sexåringarna. Så att det... det hade, beror ju inte på att man är fritidspedagog eller inte. (Barbro)

Orsakerna till att fritidspedagogernas arbete i skolan ser ut som det gör härrör således delvis från deras egna föreställningar om ”hur man gör” i skolan och vem som har rätt att bestämma verksamhetens innehåll och tillvägagångssätt. Läraren ses som huvudansvarig och därför som den som bestämmer innehåll, arbetssätt och förhållningssätt. På så vis kommer fritidspedagogerna delvis att överlåta makt till lärarna där lärarna kommer att dominera i interaktionen och i den gemensamma verksamheten. Detta liknar den beskrivning Calander (1999) gör beträffande den funktion som fritidspedagoger får i klassrumssammanhang. Det är dock inte enbart i det med klasslärarna gemensamma arbetet i klassrummet som fritidspedagogerna använder sig av ett innehåll som betraktas som essentiellt. De egna föreställningarna kring ”hur man ska göra” i skolan i form av att reproducera essentiella kunskaper har även, som i exempelvis Oskars fall, kunnat urskiljas i det individuella praktiska arbetet.

Sammanfattningsvis är den yrkespraktik som är legitim nära knuten till skolans roll som ”kunskapsåterskapare” (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1996). De kunskaper som avses är i första hand mer essentiella kunskaper. Anledningen till att fritidspedagogerna anammar dessa regler, och använder sig av resurser som i första hand främjar sådana skolkunskaper, härrör bl.a. från det anpassningstryck de enligt Calander (1999) upplever. Anpassningstrycket emanerar från egna föreställningar om hur man ”bör” agera i skolan och dessutom möter fritids-

pedagogerna förväntningar från barn, klasslärare och skolledning hur verksamheten i skolan ska bedrivas. Dessa föreställningar om vilket innehåll som ska användas och hur detta innehåll ska genomföras strukturerar arbetet. De fritidspedagoger som på olika sätt genomför en skolinriktad praktik ser möjligheterna att förändra denna som liten, något som kommer att ske på sikt eller som ett naturligt sätt att arbeta på i skolan.

Det traditionsintegrerande systemet

I det följande kommer den praktik som innebär att fritidspedagogerna försöker att överbrygga de traditioner, som av hävd skiljt lärares yrkespraktik från den yrkespraktik fritidspedagoger genomför, att presenteras. Det arbete som utförs genomförs i ett nära samarbete mellan fritidspedagoger och lärare i gemensamma arbetslag och det finns en gemensam acceptans för arbetslagsmedlemmarnas traditioner.

Sedan följer en beskrivning och en analys av hur de fritidspedagoger, som har som utgångspunkt att integrera skolans och fritidshemmens traditioner, organiserar samlingar. Innehållet i de studerade samlingarna beskrivs och analyseras därefter. I beskrivningarna har samlingarna först kategoriserats utifrån om de genomförts som en aktivitetsinriktad eller en introduktionsinriktad samling. Därefter har de i samlingarna ingående aktiviteterna, eller introduktionerna av aktiviteter, kategoriserats utifrån fritidspedagogernas målsättningar med dessa. Kapitel avslutas med en sammanfattning.

Gemensamma rum och gemensamma normer

Det samarbete som fritidspedagogerna Katrin, Agneta och Monika har med lärarna innebär att man arbetar i arbetslag där alla rum är gemensamma. Vissa rum är mer utformade för klassundervisning och andra mer för rörliga och skapande aktiviteter men sammantaget ses alla dessa rum som gemensamma för arbetslaget. De rum som används under skoltid är desamma som används då skoldagen är slut och fritidshemsverksamheten tar vid. Det blir därför ingen skarp uppdelning mellan ”ditt” och ”mitt”, mellan lärare, förskollärare och fritidspedagog. Detta understryks i följande intervjuutdrag:

Ja det fungerar bättre nu än vad det gjorde från början för att det är inte så lätt att slå sönder nåt som har varit. En lärare har ju haft alla dom här bitarna på sin lott och så helt plötsligt kommer vi och ska in i hennes klassrum och rotar eller ta sa-

ker. Man tar ju saker från varann lite grand. Så att det, det har ju inte vart konfliktfritt hela vägen. Det ljuger jag ju om jag säger men vi har kunnat resonera oss fram till det och vi har... ja på grund av att vi är ganska starka i våran yrkesroll alla tre här så tror jag att vi har nått dit där vi är nu. Men det är, alltså för att nå nånstans tror jag också så måste man ha olika åsikter. (Monika)

Avvecklingen av den strikta uppdelningen av de rum arbetslagsmedlemmarna förfogade över är uppenbarligen inget som nödvändigtvis går, eller har gått, helt konfliktfritt till. De principer som styr arbetet är något som växt fram under en ganska lång tid. Exempelvis har Monikas arbete fram till tiden för denna undersökning förändrats och utvecklats under sju år.

Förutom att rummen är gemensamma ses även skolarbetet som något man genomför tillsammans utifrån gemensamma normer. Fritidspedagogerna ser detta som att de dels kan arbeta med mer traditionell skolundervisning i form av skriv- och läsinlärning men även med vad de betraktar som ett mer traditionellt fritidshemsinnehåll där barns sociala kompetens och utveckling betonas. På så sätt blir fritidspedagogernas intresse för exempelvis barns sociala utveckling en integrerad del av arbetet som värdesätts.

[D]et är många nu lärare här då som har gått ut, har inte vart ute så länge och har mycket med det här tänkandet då liksom och gruppen och dynamiken och barnen och... på ett helt annat sätt. Den här sociala kompetensen att den är viktig. Och då, det är ju ett helt annat läge för det är ju lättare va. Om jag tänker mig för jag menar när man gick ut då man sa "Nu viker vi", som vi gör här då, "50 minuter varje fredagmorgon och har kompisamtal va." "Herregud dom lär sig varken skriva eller räkna på det." Det hade man liksom fått... och sen hade man fått slagits med näbbar och klor för det. Men det, det behöver man inte nu. Utan det är liksom lika viktigt. (Katrin)

Att på olika sätt främja barns sociala utveckling under skoltid ses således inte som något som står i motsättning till inlärning av mer essentiella skolkunskaper hos de klasslärare som ingår i arbetslaget.

Verksamheten genomförs utifrån intressen och gemensam acceptans

Fritidspedagogerna framhåller att de har stor valfrihet kring vad man väljer att arbeta med. Innehållet i det man som fritidspedagog utför utgår i hög grad från

de intresseområden som den enskilda fritidspedagogen har. I en av intervjuerna poängteras att:

man jobbar ju mycket med det här med kompisamtal och gruppen och jobbar mycket med avslappning och massage och sånt där i skolan. Det är ju dom bitarna man då tillför. Sen så har ju vi litteraturprofil på skolan. Den har ju jag jobbat med i jättemånga år. Ända sen jag började egentligen. Och den har ju också fortsatt och växt med då. Så då blir ju det en skriv- och läsbit så. Sen är man ju med i det, det man kanske varit med i minst, eller det jag är med i minst i alla fall, det är nog mattebiten. Och det, men det kan jag känna då att åh hade jag haft ett brinnande intresse för matematik så hade det inte vart svårt för mig och få va med i det. Så att det är liksom mer att man gör det istället eller man väljer att det där lägger jag tonvikten på nu då. (Katrin)

Även om arbetet görs utifrån egna intresseområden och att man har stor frihet i det man gör betonar Monika, i intervjun, att det är ett samarbete inom ett arbetslag det är frågan om.

BH: Sen under själva skolverksamheten så har du väldigt stor frihet själv och bestämma vad du vill göra?

Monika: Mm. Fast det är ju samarbete. Jag kan ju kolla t.ex. om Erika [lärare] håller på med... bokstaven S, eller om hon går igenom med sjuåringarna och så för att få in sexåringarna i det här också kan man ju...ja allt från att prata om allt som börjar på S till att baka S-kakor idag vi hittar på. Att man liksom känner att alla är med i det här så att, det ska ju inte va, vi har inte så mycket stängda dörrar som vi hade i början utan nu är ju alla med. Och vi då slussar in barn som kan läsa... in till Erika. Så kanske vi plockar ut nån som behöver lite mer då, vad ska jag säga, att man ser var barnets behov finns då.

BH: Och det här är nåt ni har kommit fram till gemensamt att så här vill ni jobba då?

Monika: För barnets bästa så att man känner att dom får det dom har rätt och få. (Intervju)

I arbetet utnyttjas arbetslagsmedlemmarnas individuella kunskaper, intressen och färdigheter kring de barn som man arbetar med. På så sätt kan arbetslagets kunskaper användas utifrån grupper och enskilda barns behov.

Agneta framhåller att hon har en viss undervisningsdel i musik, hemkunskap och bildmatte men att hon samtidigt anser att det allra viktigaste är att lära barnen ett socialt samspel. På så sätt, hävdar hon, delges barnen ett ämnesinnehåll uppbyggt utifrån en mer traditionell skolundervisning. Dessutom anser hon att hon tar sig tid till att samtala mycket med barnen för att t.ex. delge dom sina egna

erfarenheter eller för att ge dom en alternativ bild till det massiva mediautbud de möter. På så sätt får samtalen, enligt Agneta, en socialt lärande funktion.

Uppluckring av arbetsinnehållet

Istället för en välavgränsad uppdelning mellan fritidshem och skola talar fritidspedagogerna hellre om en enhetlig verksamhet där skillnaderna under dagen inte upplevs som så stora. På så vis kan en traditionellt skolinriktad verksamhet som läsläsning ges plats i fritidshemmets verksamhet och en skogsutflykt kan lika gärna ske på förmiddagen som på eftermiddagen. I intervjun hävdar Agneta att:

gränserna är rätt utsuddade hos oss vi... ser nog mer att det är en hel dag. Barnens hela dag. Åhum nu är det inte vissa saker som inte vi hinner kanske på förmiddan kan lika gärna göras på eftermiddan va. Som exempel när vi har hållt på med musikalerna i vårt projekt då. Eller i vårt spår. Vi hade det som projekt. Då var det ju mycket som gjordes på eftermiddagarna också va. Det var inte sagt att det måste göras mellan nio och tretti till elva och femti på en förmiddag. Utan det, det flöt liksom över hela dan egentligen. Och det är samma barnen gör sina läxor hos oss va. Och det är inte bara vi som är fritidspedagoger som har hand om det. Utan det är allihopa involverade i detta... (Agneta)

Då arbetet inte är så starkt avgränsat mellan arbetslagets medlemmar säger Agneta att yrkesrollen förändrats och inte är lika tydlig som tidigare. Hon ogillar också en strikt kategorisering av de olika yrkesgrupperna i arbetslaget. Hon betonar att de alla istället brukar kalla sig pedagoger med en viss inriktning. I intervjun framkommer det att det nära samarbetet, som pågått under en längre tid mellan de olika yrkesgrupperna, också fört med sig att man lär sig av varandras olika kunskaper.

Det är ett givande och tagande va. För jag har ju lärt mig massor av mina kollegor som är i skolan också va. För det är ju skitduktiga pedagoger då. Framför allt den ena av dom va. Och där får jag säga att under dom åren jag jobbat har jag lärt mig jättemycket av henne va. Rent hur du pedagogiskt går tillväga med matte till exempel då va. /.../ Så jag har ju lärt mig jättemycket av dom också och sen har säkert dom lärt sig av oss också va. Det tror jag. För just det där att man diskuterar ju allt under en dag som händer. Om det har hänt nåt på eftermiddan, nåt bedrövligt, så diskuterar man ju det med dom andra. Det är ju inte för att det bara hänt på eftermiddan att man då inte skulle diskutera det med lärarna så att säga va. Men det gör vi ju. (Agneta)

Utifrån intervjuerna har gränserna för arbetet mellan fritidspedagoger och lärare till viss del suddats ut. Detta kan bl.a. föra med sig att läraren i arbetslaget till viss del deltar i fritidshemmets arbete på eftermiddagen vilket ses som en följd av att:

man liksom har blivit mer öppen för varandras roller och att man, och att alla förstår att man öppnar här halvsju och man stänger halvsju och det är verksamhet hela dagen. Så det är även lärare som är med på fritids på eftermiddagen och så. Som vi lyfter ur då på, så våran lärare här uppe hon har sovmorgon en dag då. Och då går hon in på fritids den eftermiddagen istället och i den här verksamheten då. Så det, det, för det har ju vart en av dom jättetunga... bitarna och dra. Att tretton och tjugo då tar dom sina grejer och så går dom och gör nåt annat så va. Men det börjar luckras upp det där och grejor. Dom säger också att det ger så mycket och få dom där spontana kontakterna med föräldrar och liksom man är där när dom kommer och man kan prata om nåt och så där va. Och det, det är ju så naturligt både för förskollärare och fritidspedagoger som är och jobbar både i skolan och... Men jag tycker är man ett arbetslag så ska man ju, jag menar då är man ju det hela dagen. (Katrín)

Strukturell skillnad mellan skoltid och eftermiddagstid

Även om rum och personal är desamma och flera av de aktiviteter som genomförs under skoltid och tiden efter skolans slut är likartade, är en skillnad att verksamheten ofta bygger mer på frivillighet på eftermiddagarna medan den är mer styrd under skoldagen. Katrín beskriver hur barnen, under skoldagen, i större omfattning är samlade på ett ställe och ägnar sig åt likartade aktiviteter som är mer inriktade mot att läsa, skriva och räkna. I intervjuerna menar hon att barnen trots detta har stora möjligheter att välja innehåll i sitt skolarbete.

[J]ag menar man har ju stora valmöjligheter under skoldagen med när man jobbar med sitt arbetsschema och, men det är ju inte så att alla tjugo tar upp matteboken samtidigt och så va. Många sätter sig på eftermiddagen också och tar sina liksom om man har rolig bok dom har fått eller nån läxa eller... Så det, det är väldigt så helhet egentligen oavsett vad klockan är. Jag menar man tar ju ett spel under skoldan också va. Man kan rita under skoldan också. Det... sen är det ju mer fokuserat på det här då med läsa och skriva och räkna. Men det är egentligen den stora skillnaden så. Och vi är i samma lokaler och det är samma personal och, så det är liksom väldigt likt egentligen. Under hela dagen. (Katrín)

Även om strukturen, enligt intervjuerna, är något olika under dagen så säger fritidspedagogerna att man inte tror att barnen ser det som om verksamheterna skiljer sig åt i någon större utsträckning.

[J]a det är klart att det skiljer men det är samtidigt, det är ju inga såna här, jag tror att barnen kanske inte ser någon större skillnad på det för dom lär sig ju hela tiden. Har jag satt igång ett arbete på morgonen kanske men, vi kallar det för motoriska övningar, att dom ska klippa till ett filtdjur kan man säga att dom ska göra. Eller nalle kan man ta som exempel då. Vi kallar det att jag har hand om den motoriska och Erik kanske jobbar med läsning och så kanske Ilse har en skapandegrupp då. Och har då ett barn börjat och klippa till en nalle så kan ju hon fortsätta och sy på den på eftermiddan naturligtvis om hon vill det. Och då kan inte hon se någon skillnad på att hon, hon är ju fortfarande, hon tränar på och sy då och jag är med och hjälper då. Så för barnet tror jag inte att det är någon sån här jättestor skillnad att nu slutar skolan och nu blir det nåt helt annat som händer. För att jag är ju kvar här och jag är ju fortfarande samma person... (Monika)

Monika hävdar att strukturen är mer styrd under den tid på dagen då skolan pågår eftersom man är tvungna att schemalägga vissa rum då andra arbetslag också har tillgång till dessa. För att undvika kollisioner mellan olika arbetslags verksamheter är det därför nödvändigt att schemalägga målrum och liknande. Det är dock inte enbart rummen och dess användning som schemaläggs. Den integrerande praktikens innehåll struktureras även genom att man använder sig av ett schema vilket, enligt intervjuerna, inte sker på samma sätt under eftermiddagstiden.

Agneta: Det är klart att det är styrt på ett sätt inom skolan också men det är styrt på ett sånt sätt så att det verkar som om det är väldigt fritt va. Men det är ändå styrt. Det är det ju. Vissa delar måste ju va styrda va det, det är ju bara så. Vissa är ju det.

BH: Som...?

Agneta: Och det, det är ju alltså som typ att femmorna ska ha engelska va. Då har ju dom det på en viss tid va. Men i och med att vi jobbas i tema då så är det ju inte, upplever man ju inte styrt på samma sätt. Det finns ju väldigt stort utrymme inom teman. (Intervju)

Innehållet under skoltiden kan genomföras på olika sätt, exempelvis genom olika temaarbeten, vilket av barnen kan uppfattas som att innehållet är mindre styrt. Samtidigt är arbetslagen ålagda att skoldagen ska innefatta ett visst innehåll. Detta är ett krav som inte finns under eftermiddagstiden och denna struktureras av den anledningen på ett annat sätt vilket då medför en mindre styrning från de vuxnas sida.

Sammanfattningsvis utmärks den integrerande praktiken av strävandet efter att integrera skolans och fritidshemmets traditioner. Detta innebär ett nära samarbete mellan fritidspedagoger och lärare i gemensamma arbetslag och att det i

detta samarbete finns en gemensam acceptans för arbetslagsmedlemmarnas traditioner. I arbetet utnyttjas arbetslagsmedlemmarnas individuella kunskaper och intresseområden mot ett gemensamt mål. På så vis kan fritidspedagogernas arbete komma att omfatta såväl traditionellt skolinriktat innehåll som traditionellt förskole- och fritidspedagogiskt innehåll. Detta får till följd att fritidspedagogernas yrkestraditionella praktik även omfattar arbetsuppgifter som denna yrkesgrupp inte tidigare poängterat.

Organisering av samlingar i den integrerade regionen

Det arbete som skapar den integrerade praktiken kommer nu att beskrivas närmare. Jämfört med de tidigare beskrivna sätten att strukturera arbetet på framstår dock inte de rum där arbetet genomförs som regionaliserade på ett lika tydligt sätt. Emellertid beskriver fritidspedagogerna sitt arbete som att detta utförs på olika sätt vid olika tillfällen.

I presentationen av hur fritidspedagogernas samlingar organiseras i den integrerade regionen betonas här regler som fritidspedagogerna använder sig av och vilka resurser de använder sig av när samlingen konstitueras. Samlingarnas organisering och utformning har inslag både från samlingar som genomförs utifrån den socialt inriktade regionen och i den skolinriktade regionen. Fritidspedagogerna organiserar samlingarna på olika sätt vilket här innebär att man sitter tillsammans i en soffgrupp eller att man kombinerar att sitta i en soffgrupp med att sitta i en ring på golvet. Vid en samling satt barnen vid arbetsbord.

Samling i soffgrupp och ring

Till skillnad från övriga samlingar innebär Katrins samling att en hel klass, 27 stycken barn i årskurs F-3, är involverade. Samlingen organiseras på så sätt att några av barnen sitter i en soffgrupp tillsammans med Katrin. De flesta av barnen sitter dock på golvet då de inte får plats i soffgruppen. Antalet barn i samlingen strukturerar samlingen på så vis att alla inte får sittplats i soffgruppen. Barnen har bestämda platser i samlingen men efter-som platserna i soffgruppen är de för barnen mest åtråvärda att sitta på roteras dessa platser några gånger per termin. På så vis kommer alla barn att under en period få sitta i soffan under

samlingarna. De barn som inte får plats där sitter på golvet längs med rummets väggar eller mer centralt i rummet. På så sätt formas en slags ring där en mindre del av barnen sitter i soffan och de övriga sitter på golvet.

Katrins samling genomfördes som den första aktiviteten under skoldagen och inledningen av samlingen beskrivs genom ett utdrag från videofilmade materialet nedan.

När inspelningen av samlingen börjar sitter nästan alla barnen och personalen samlade. Strax efter att filmningen börjat smyger ytterligare några barn in och sätter sig tyst på golvet och i soffan. Förutom Katrin, som sitter i soffan, finns även en lärare närvarande. Läraren sitter på en stol i cirkeln och för anteckningar kring det som sägs. Man brukar göra så att Katrin och läraren turas om att leda samlingen. Den som inte leder samlingen för anteckningar kring innehållet i det som tas upp.

Samling i ring

Det rum där Agnetas samling tar plats är ett stort rum där flera bord, med tillhörande stolar, står utspridda. Mitt i rummet finns en öppen yta och det är där hon samlar barnen. Samlingen organiseras utifrån att barnen sitter på golvet i en ring. Även Agneta finns med i ringen men hon sitter på en låg pall. Den strukturering hon gör i samband med samlingens organisering är att hon ser till att ett barn sätter sig bredvid henne vilket följande stimulerad recall-utdrag pekar på.

Agneta: Det är Stefan som jag uppmärksammar. Det är den där lille... fantasifulle gossen. Han är jättehäftig men han är... han är alltså störande på ett sätt men ändå inte. Han är lite pajas.

BH: Han drar igång dom andra eller?

Agneta: Ja han drar lätt igång dom andra och honom, han satt ju på en annan del av ringen innan och så tänkte jag det för jag brukar all... nästan alltid får jag göra så att ta honom bredvid mig då... och... men det är ju inte... alltid det funkar ändå han... så här hela tiden är han. Intensiv och gä... lite okoncentrerad.
(Stimulated recall)

Det är alltså ett barn vars plats i ringen bestäms av Agneta medan de andra barnen får sätta sig var de vill. Anledningen är att hon på så sätt lättare ska kunna utöva social kontroll över barngruppen. Denna disciplineringsåtgärd är Agneta

väl medveten om. Varför samlingen i övrigt organiseras som den gör är, utifrån det eftersamtal som genomfördes, däremot mer svävande.

BH: Hur kommer det sig att ni gör samlingarna just på det här viset? Du hade satt dom i ring.

Agneta: På golvet? Ja det vet inte jag var... va det är. Alla gör, jobbar så. Dom är mycket på golvet när vi... Dom har ju... om du sitter på en stol, det är klart att det är ibland samlingar givetvis på en stol. Men vi gör det, vi jobbar så att vi har väldigt mycket på golvet när vi har samlingar allihopa. Hela arbetslaget jobbar så. Även med dom större barnen. Kanske dom äldsta, stolarna ehh är ju som man kan ju sätta en stol i en ring också va men våra stolar är, inte dom här men dom andra, är så klumpiga. Så dom är så bökiga och släpa runt för jag tror att det är en rent praktisk grej från början. Sen vet inte jag, jag tycker det är ganska... ibland sitter jag också på golvet. Men det gjorde jag ju inte idag va. Men det gör vi också i... ofta. Det är lite dagis kanske över det men det är rätt skönt och sitta... Jag tror barnen tycker det är rä... det är friare dom har, kan röra sig bättre. Det såg vi ju några dom rör sig ju. På en stol, är du på en stol och så börjar dom vicka och så blir det såhär va. Så blir det ju störande. För att slippa det då både för barnen och för oss så tycker jag att det är bättre och leva på golvet. (Eftersamtal)

Agneta verkar inte i någon högre grad ha funderat över varför hon organiserar samlingen utifrån att sitta i en ring. Det förefaller som om detta är en del av arbetet som genomförs ganska oreflekterat där dessutom hela arbetslaget, klasslärare, fritidspedagog och förskollärare, gör på ett likartat sätt. Agneta påpekar att ett alternativt sätt att samla barnen hade varit att barnen satt på stolar i en ring. Detta sätt såg hon dock som ett sämre och mer opraktiskt alternativ då barnen kan röra sig lättare om de sitter på golvet. Dessutom är det mer omständligt att ta fram stolar.

Samling vid arbetsbord

Monikas samling genomförs i ett ganska litet rum som används som målarrum. När kameran startas inför Monikas samling står hon och förbereder material innan barnen kommer. Hon håller på att ta fram papper i olika färger samt målarfärger som barnen ska använda. Hur samlingen inledningsvis organiseras beskrivs i det följande utdraget ur det videofilmade materialet.

Några barn kommer in och Monika ber barnen sätta på sig målar-skjortor ovanpå sina egna kläder så att det inte ska komma färg på dessa. Det kommer in fler barn och Monika säger till dem att sätta på sig förkläden och sätta sig på en ledig stol. Hon låter alltså barnen

själva bestämma vid vilka bord de vill sitta. Tre pojkar sätter sig vid ett bord. Ytterligare en pojke och en flicka håller på att sätta på sig målarskjortor. Monika uppmanar även dem att sätta sig vid något av borden. En flicka pekar mot ett bord som är tomt och sätter sig där medan pojken går och sätter sig hos de andra killarna. I samband med att barnen sätter sig vid de olika arbetsborden står Monika upp bredvid ett staffli framför barngruppen. Staffliet kommer hon senare att använda för att åskådliggöra hur barnen ska gå tillväga med den uppgift de senare ska genomföra.

När Monika beskriver rummet betonar hon det lilla utrymmet och hur hon tänkte kring placeringen av barnen innan samlingen. Hon hävdar att när hon genomför samlingar så har hon ofta den baktanken att alla ska våga delta och känna sig trygga i gruppen. Monika ger vid stimulated recall-samtalet uttryck för att hon är väl medveten om hur hon vill utnyttja de möjligheter som rummet ger.

Monika: Här kan du stoppa igen då. Vi har alltså väldigt smala bord så att det är problem. Så att det funderade jag på innan om jag skulle ställt in ett extra bord för då hade ju en kommit ensam och då kände jag då jag satt på rasten att då blir man ju ganska utpekad. Varför ska jag sitta själv och dom andra sitter ihop? För man kan ju få just i den här övningen, tips, hur man kan göra...

BH: Av nån annan då?

Monika: Ja, än att sitta själv. Hur man ska blanda färg eller hur man kan göra håret och då... men hade jag haft en grupp där ett barn har väldigt svårt att samsas då hade jag satt in ett extra bord. Det hade jag förberett så att det hade blivit bra för alla. För en del barn mår bättre av att sitta ensamma vid ett bord. Men här visste jag att dom kan jämka och plocka och dom kommer... det kommer att fungera i och med att man känner barngruppen då. Annars är tyvärr dom här långa borden alldeles för smala dom är inte riktigt bra men det... ekonomin är...

BH: Den är som den är?

Monika: Som den är. Så då får man ju försöka pussla ihop borden då istället. Så det är egentligen 8 som är max man kan va där inne då och måla stort. Om man inte ska sitta på golvet och då blir det riktigt knöligt. (Stimulated recall)

För att barnen ska slippa trängas vid de små borden när de målar övervägde Monika att ta in ett extrabord. Detta var dock en tanke hon förkastade eftersom hon menade att barnen i denna grupp har lätt för att samarbeta och det vore olyckligt om någon skulle få sitta ensam och av den anledningen känna sig utpekad. Hennes strävan efter att underlätta samtal och samarbete är dock något

som kan variera beroende på vilket innehåll och vilken målsättning hon har med sin verksamhet. Vid stimulated recall-samtalet framhåller hon att om hon hade genomfört en annan aktivitet, exempelvis skriva dikter, så hade hon strävat efter att i högre grad dämpa barnens samtal.

Hade jag haft en annan övning där vi hade kanske suttit och skrivit... dikter. Då hade det varit tyst. Då hade jag liksom dämpat dom som småpratade för då hade dom ju stört dom andra i sin... sina tankar. Men här var det ju mer att man... använder färgerna och det kan man ju göra fast det var lite småprat. (Monika)

Analys av samlingarnas organisation

Samlingarna har organiserats på olika sätt i den integrerande regionen: man har suttit i en ring på golvet, man har suttit i en soffgrupp och ring på golvet och man har suttit vid arbetsbord. Dessutom har samlingarna strukturerats på olika sätt när det gäller vilka möjligheter barnen ges att själva bestämma var de ska sitta.

Den samling Agneta organiserar, och som utgår från en ring på golvet, har stora likheter med hur de samlingar som äger rum i den socialt inriktade regionen organiseras. Agneta hävdar dock att samlingar genomförs på ett liknande sätt av samtliga arbetslagsmedlemmar vare sig de är fritidspedagoger eller inte. En rimlig tolkning är att arbetslaget efterhand kommit att etablera ett likartat sätt att arbeta på. Denna del av arbetet har över tid kommit att rutiniseras och genomförs ibland på ettoreflekterat sätt utifrån traditioner som kan härledas både ifrån förskole- och fritidshemspedagogik samt utifrån nyare sätt att bedriva samlingar i skolan (jfr. Davidsson, 2000).

För Monikas del är syftet med samlingens organisation att kunna genomföra samlingens efterföljande aktivitet på ett acceptabelt sätt. Barnen ska måla efter samlingens slut och det förefaller då logiskt, eftersom man samlas i målarrummet, att barnen sitter vid de arbetsbord de senare ska använda. Möjligheterna att samla barnen på ett annat sätt än vid de befintliga borden är små då rummet är tämligen litet. Dessutom organiseras samlingen så att det på ett smidigt sätt ska gå att åskådliggöra för barnen hur de ska gå tillväga. Till sin hjälp använder Monika sig av ett staffli på vars papper hon visar hur barnen ska göra. Staffliet blir på så vis en viktig resurs som hon använder sig av i samlingen samtidigt som hon, i sin användning av detta, också ges en dominerande roll i samlingen.

Syftet med samlingen och den efterföljande aktiviteten är också att se till att ingen känner sig utanför och att barnen ska kunna inspirera varandra. Därför använder sig Monika av sina möjligheter att förändra rummet, vilket i det här fallet innebär sättet att arrangera bänkarna, för att stödja barnen. Även om samlingen inte organiseras utifrån en cirkelform poängteras vikten av gemenskap för barngruppen. Bänkarna arrangeras på ett sådant vis att det ska vara möjligt för barnen att interagera. Även om barnen ska genomföra uppgiften individuellt menar hon att det är viktigt att de kan hjälpa och få idéer av varandra. Smågrupperna, och den interaktion som skapas vid de olika arbetsborden, ses här som en resurs som kan användas som inspiration och idékälla för barnen.

Då de rum där yrkespraktiken försiggår används både under skoltid och under eftermiddagstid finns det möjligheter att resurser som exempelvis en soffgrupp används. Soffgruppen finns med som ett av de attribut som gör fritidshemmet mer hemliknande (se de Jong, 1996). Det är därför inte förvånansvärt att en soffgrupp är tillgänglig, som i Katrins organisation av samlingen, och att den ses som en tillgång vid samlingar som genomförs i en integrerande region. Organisationen av Katrins samling utgår från att alla ska sitta tillsammans och på en relativt jämlik nivå. I någon mening blir resursen dock otillräcklig eftersom alla inte får plats i soffgruppen vid samlingarna. Det rotationssystem man infört gör trots allt soffgruppen tillgänglig för alla barn vid någon tidpunkt under året.

Innehåll och uppbyggnad av den integrerande regionens samlingar

De samlingar som studerats i den integrerande regionen är uppbyggda på sinsemellan olika sätt. På så vis är den samling Katrin genomför aktivitetsinriktad, uppbyggd av uppgifter och aktiviteter som har som syfte att hålla gruppen samlad. De aktiviteter som genomförs i samlingen utförs alltså gemensamt. Agnetas och Monikas samlingar är däremot introduktionsinriktade. Dessa samlingar består av introduktioner av aktiviteter där aktiviteterna i sig inte ryms inom ramen för samlingen. De introducerade aktiviteterna ryms inte inom samlingen eftersom de inte fokuserar på gruppen utan på individuellt genomförande av uppgifter. Av den anledningen är det presentationen av aktiviteten som blir utmärkande för dessa fritidspedagogers praktik i samlingarna. Nedan följer först en beskrivning av de aktiviteter som ingick i Katrins samling och därefter följer en

skildring av de introduktionsinriktade samlingar som genomfördes av Agneta och Monika.

Aktivitetsinriktad samling

Den aktivitetsinriktade samling som Katrin genomför innefattar flera olika aktiviteter. Ett inslag är att ge komplimanger till ”veckans huvudperson”. Veckans huvudperson är ett barn som ges extra uppmärksamhet under veckan vilket också fokuseras under samlingen. Denna huvudperson ges i uppdrag att dra ett blad i almanackan och se efter vilka barn som inte är närvarande vid samlingen. Dessutom genomförs ”kompissamtal” vilket innebär att man pratar om händelser som har hänt under veckan och som behöver redas ut. ”Glada lådan” är en aktivitet som innebär att barnen stoppat ner lappar med teckningar eller meddelanden i en låda. Lapparna innehåller ”glada budskap” som Katrin läser upp.

Aktiviteterna i Katrins samlingar har något olika innehåll vilket beror på de olika syften som hon har med aktiviteterna. De aktiviteter hon använder sig av kategoriseras här som samtalsinriktade aktiviteter (kompissamtal) vilka betonar ett innehåll där syftet är att barnen ska samtala med varandra eller med fritidspedagogen. Flera av aktiviteterna kategoriseras som stödjande aktiviteter (”närvaro”, ”almanacka”, ”veckans huvudperson” och ”glada lådan”) där de tre förstnämnda aktiviteterna främst går ut på att stödja enskilda barns självförtroende. Den sistnämnda aktiviteten går främst ut på att stärka sammanhållningen i gruppen. Samtidigt betonas också barns möjligheter till skrivinläring i flera av dessa aktiviteter.

Samtalsinriktade aktiviteter

Det kompissamtal som ingår i Katrins samling är ett schemalagt och ständigt återkommande moment under veckan. På så vis återkommer, för hennes del, samlingar med kompissamtal varje fredagsmorgon. Det är kompissamtalet som tar upp mest tid i den observerade samlingen och också den del av samlingen som betonas mest av Katrin. De problem som togs upp bestod ofta av att något barn kände sig förfördelat eftersom någon bråkat med, spottat på eller sagt något elakt som barnet blev ledset över. Ett exempel på innehållet i Katrins kompissamtal följer i det kommande videoutdraget där en flicka ges ordet.

Flickan säger att det varit några barn som bråkat med henne men att de fortfarande inte sagt förlåt. Därefter berättar hon mer utförligt vad som hänt. Katrin frågar sedan om det är någon annan som har något att säga om detta. En flicka räcker upp handen och börjar prata. Katrin avbryter henne och frågar om det gäller samma händelse som man pratar om. Det visar sig dock att flickan pratar om en annan händelse. Katrin ber därför denna andra flicka vänta lite tills man har pratat färdigt om det här bråket. En pojke frågar om det var han som hade bråkat men flickan säger att det inte var det. Katrin låter ordet gå vidare men ingen vet något om bråket. Katrin säger till flickan att det antagligen var så, eftersom bl.a. en av dom som bråkat skrikit i hennes öron, att det inte var något missförstånd. Därefter frågar Katrin henne om den som gjorde det såg arg ut. Flickan menar att den som hade gjort det verkligen såg arg ut. Katrin säger då att hon hoppas att dom två personerna kan komma fram och prata med flickan eftersom det snart är rast. Sedan avbryter hon sig och riktar sig till ett barn som pratar utanför kamerabilden. Hon frågar "Hur är det med namn här? Brukar vi prata namn?" Pojken svarar troligen⁴⁵ och Katrin replikerar "Då gör vi inte det nu heller."

Ovanstående sekvens tar upp flera olika mer eller mindre underförstådda regler för kompissamtalen i Katrins samling. En regel är att man undviker ett direkt utpekande i form av att säga "den skyldiges" namn och en annan regel är att man håller sig till en händelse åt gången. Det är också Katrin som är samtalsledare och på sätt och vis även problemlösare. Det sistnämnda eftersom hon försöker hitta acceptabla lösningar för barnen kring de problem som dryftas. Efter att ha klargjort vilka regler som gäller för kompissamtalet återgår Katrin, i det videoinspelade materialet, till att prata med flickan som varit utsatt.

Katrin säger att det kanske är jobbigt för de barn som bråkade att sitta här och erkänna det nu. En pojke som sitter bredvid Katrin räcker upp handen och får ordet. Han säger förlåt till den flicka som varit utsatt för bråket. Katrin frågar honom om han kom på det nu och om det var som flickan beskrev. Pojken tycks inte svara. Katrin säger att det är jättejobbigt när någon skriker i ens öra. Flickan menar att det inte var den pojken som skrek i hennes öra. Katrin frågar då pojken om han kommer ihåg vad han gjorde. Han säger att han bråkade men att han inte skrek i flickans öra. Katrin klappar honom på benet och säger att det var jättemodigt av honom att han vågar erkänna.

⁴⁵ Ljudupptagningen blev här mindre bra.

I stimulated recall-samtalet poängteras vikten av att stödja även de barn som på olika sätt orsakat bråk och att andra barn blir ledsna och arga på dem.

Katrin: Det är också det här när jag säger att ... att det kan vara jobbigt att erkänna. Nu är dom ganska duktiga på att erkänna. Men det kan ändå vara jobbigt för vissa. Nu hade jag en liten pojke här bredvid mig så han, han erkände många saker va. Men jag hörde på rösten hur svårt det är för honom.

BH: Att erkänna?

Katrin: Ja, det lilla darret på rösten så. Och han är ju med i en del grejer så va så det... men man måste ändå ge... om det då liksom inte kommer upp och så att det var jag eller att man löser det. Att man ger dom en liten stund liksom sen då att man kanske går iväg eller pratar med henne sedan på tu man hand då. Så man inte utsätter dom för nåt... att man måste erkänna i den stora gruppen.

BH: Liksom tvinga fram det?

Katrin: Ja, ja utan att man ger dom en stund. Då får man ju, då måste man ju också kolla upp sen då man får inte glömma dom där små "kollorna" då som man sänt ut. (Stimulated recall)

Kompissamtalen går ofta ut på att försöka få de barn som bråkat att minnas situationen och säga förlåt. Samtidigt blir kompissamtalet också ett sätt att, från de vuxnas sida, beskriva hur man ska göra och hur man inte ska göra. Katrin ger också förslag på hur man kan lösa konflikter och vad konflikterna eventuellt kan bero på (missförstånd och liknande). Hon är väl medveten om att det kan vara svårt och kännas jobbigt att i samslingen erkänna att man har gjort något som inte är så bra. Eftersom det är känsligt för många barn att medge att de har gjort något som är fel mot något av de andra barnen försöker hon att uppmuntra de barn som kommer ihåg att de varit involverade i olika bråk. De barn som erkänner att de gjort något dumt försöker hon stödja genom att berömma dem varför hon i detta sammanhang även försöker att stärka dessa barns självförtroende. Detta förväntas dels stärka individerna i sig men också ha en positiv effekt på kommande kompissamtal.

Stödjande aktiviteter

I Katrins samling förekommer flera aktiviteter som är nära relaterade till varandra. Dessa har kallats för: närvaro, almanacka och veckans huvudperson. De är relaterade till varandra på så sätt att någon i gruppen tidigare utsetts till veckans huvudperson. Denna huvudperson får under veckan lite olika uppdrag

varför inslaget inte inskränker sig till samlingen som sådan. I slutet av veckan ges huvudpersonen också lite extra uppmärksamhet i samlingen. Denna uppmärksamhet innebär att han eller hon, ”veckans huvudperson”, ges komplimanger av olika slag från de övriga barnen. När Katrin introducerat denna aktivitet säger vart och ett av de övriga barnen något positivt om huvudpersonen. Barnen säger saker som att hon eller han är rolig, snäll, skrattar jättebra etc.

Denna del av samlingen, att berömma veckans huvudperson, är ett sätt att hjälpa till med att stärka självkänslan hos den som är huvudperson. Även aktiviteterna närvaro och almanacka syftar till att sätta veckans huvudperson i centrum. Att hålla reda på vilka som inte är närvarande vid samlingen är ett ansvar som i första hand läggs på veckans huvudperson. Han eller hon ska försöka att uppmärksamma om några barn fattas. Även om det är ett specifikt barn som givits detta ansvar har även andra barn möjlighet att hjälpa till. Genom handuppräkning kan även de andra barnen svara. Även beträffande almanackan är det veckans huvudperson som står i centrum eftersom det är hon som ska dra bort det gamla datumet vilket betonas i följande stimulated recall-utdrag.

Katrin: Varje vecka är ju ett barn huvudperson och man då, eller att hon, den eller som här då, pojke eller flicka beroende på vem det är då. Den som kollar upp lite vem det är som saknas och hur många det är och att man har lite extra uppdrag under veckan. Så det var just det, varför jag riktar mig till Sanna då.

BH: Men huvudpersonen kom upp sen på slutet också?

Katrin: Mmm och så får också huvudpersonen den här timman då komplimanger av alla sina kamrater. Och så, jag vet inte om du såg, hon höll i den här det var en huvudperson-stjärna som följer med en hela veckan och som man har på sin plats och så. Och sen är det lite andra saker så som inte är med på filmen när dom får, eller om dom ska gå ut på rast, när det blir lite tid över så kan dom få leda en lek eller... man blir lite extra uppmärksam så. Både hos kompisar ... och vuxna då. (Stimulated recall)

Varje vecka väljer personalen ut en ny huvudperson. I huvudsak går man efter klasslistan men märker man att något barn har det lite jobbigt av någon anledning och behöver uppmärksammas så tar man hänsyn till det och låter då detta barn gå före. I stimulated recall-samtalet nedan beskrivs att barnen, när veckan är slut, får dokumentera hur de tyckte det kändes att vara huvudperson. Huvudpersonen får då skriva:

lite om hur det har varit att vara huvudperson och vad som varit speciellt om det har varit kul och.. och lite övrigt också om veckan då om man känner att det är nåt

speciellt man vill skriva om. Så det... så kommer det med i veckobrevet. Och så sina komplimanger då som barnen säger då hänger vi upp inne i ett rum. Så dom är väl synliga så. Och så får man med sig ett vackrare blad hem med bilder och pärm och så. (Katrin)

På så vis ”bakas” även mer essentiellt skolinriktade moment, i form av skriftlig dokumentation, in i aktiviteten veckans huvudperson. Denna dokumentation tar dock form som en individuell uppgift och ingår inte i själva samlingen.

Den aktivitet som kallas för glada lådan innebär att Katrin läser lappar som barnen skrivit. Lapparna har barnen lagt i en låda och det som står på lapparna är olika glada och positiva tankar som barnen skrivit. Ofta består lapparnas innehåll av olika former av beröm som barnen ger till sina kompisar. Förutom att ge varandra beröm, vilket är ett sätt att stödja kompisrelationer, skriver barnen också upp saker som de tänker på som gör dom glada. Exempel på sådant som skrivs är t.ex. den första lapp som Katrin läser. Där har ett barn skrivit att hon är glad idag eftersom adventskalendern börjar. På en annan lapp står det att deras lärare är en bra mattefröken. Utifrån stimulated recall-samtalet framstår aktiviteten som ett sätt att sprida glada tankar och skapa en positiv stämning i gruppen.

Katrin: [D]om har liksom det i sina veckomenyer att dom får skriva glada tankar och under veckan får dom göra det. Det är som en uppgift då i när man väljer eget arbete. Och den är alltid proppfull.

BH: Det verkar som om det var väldigt populärt.

Katrin: Ja den är jättopulär och där ska man bara skriva sånt man är glad för och man ska också fokusera mycket på det här då med att man blir glad för saker vi gör här tillsammans och hur vi är mot varandra och så där. Inte så mycket ”jag är glad för att jag fått en ny cykel”. Det är man ju men, men att man fokuserar på det här då med hur vi har det här med varandra och så.

BH: Det tar ni alltid i samband med...?

Katrin: Alltid i samband med detta och vi nu som idag hann vi läsa några fler då eftersom dom inte skulle gå iväg. Men nu läser jag bara några stycken på morgonen då och så läser jag kl. 12 igen för då har jag hela klassen. Så fortsätter vi då och det, det är tycker dom är så roligt.

BH: Det har ni också hållt på med ett tag eller?

Katrin: Ja det har gått parallellt med kompisamtalen hela tiden faktiskt. Och det är ju en sån där... dom skriver och producerar, skriver och producerar. Dom, dom

tränar ju sig att skriva otroligt utan att egentligen veta om det. (Stimulated recall)

Även om ”glada lådan” i första hand syftar till att sprida glada, positiva tankar så ser Katrin också andra fördelar med aktiviteten. Hon menar att barnen tycker att uppgiften är rolig och även att barnen tränar sitt skrivande utan att de ser det som skrivträning. Att skriva en lapp till glada lådan är en av de uppgifter barnen har möjlighet att göra i den verksamhet som ligger utanför samlingen vare sig det är under skoltid eller efter skolans slut. Kommer de på något som de vill skriva under dagen har de oftast möjlighet att göra det direkt.

Introduktionsinriktade samlingar

De aktiviteter som Monika och Agneta introducerar har något olika inriktningar och beskrivs här som introduktion av stödjande respektive introduktion av ämnesinriktade aktiviteter. Den stödjande aktiviteten innebär i det här fallet att barnen ska måla medan den ämnesinriktade aktiviteten inriktar sig på att barnen ska göra en egen lösning på ett ”bildmatte problem”.

Stödjande aktiviteter

Den aktivitet som Monika introducerar går ut på att barnen ska måla konturerna av ett ansikte på ett stort färgat ark. Konturerna ska målas med svart färg utan att penseln lyfts från papperet. I det följande videoinspelade utdraget står Monika invid ett staffli framför barnen, som sitter vid sina arbetsbord, och börjar berätta om den aktivitet som ska genomföras.

Monika inleder sin introduktion med att säga ”Ni kanske kan gissa vad vi ska göra genom att jag håller upp dom här?” Samtidigt håller hon upp ett stort färgat papper. En flicka svarar att det är det där när man inte får lyfta på penseln.⁴⁶ ”Ja precis” säger Monika. ”Självporträtt fast ändå inte självporträtt blir det ju.” Sedan börjar Monika berätta för barnen hur de ska göra. Hon berättar att man ska börja måla med svart färg och visar barnen genom att måla på ett papper som sitter fast på ett staffli. Barnen tittar på och fnissar när ansiktet växer fram. Monika visar därefter vilka färger som finns att tillgå när

⁴⁶ Barnen hade sett liknande papper med målningar av barn från en annan grupp. Dessa målningar var upphängda på en vägg i ett annat rum.

barnen sedan ska färglägga ansiktet. Hon delar därefter ut färgerna vid de bord där barnen sitter.

I samband med detta genomför Monika en avstämning där hon försöker att ta reda på om barnen vet hur de ska blanda olika färger för att få fram olika nyanser. Monikas avstämning inleds i och med att hon frågar barnen om det är någon som känner till de olika grundfärgerna. Vid stimulated recall-samtalet beskriver hon hur hon reagerade på att barnen verkar tveksamma.

Där kan vi stoppa igen. För där är också att alla brukar vara så snabba och gissa. Då undrade, då tänkte jag också "Törs dom inte gissa för att dom är rädd att gissa fel för att haha TV:n [videokameran] är på?" Det kan ha varit en bidragande orsak för den här gruppen är väldigt... hur ska jag säga? Dom är trygga i sig själv och pratglada och dom tycker sig kunna måla och dom kan verkligen både det med lera och dom vill ju gärna visa vad dom har gjort. Så helt plötsligt säger ingen nånting. (Monika)

Ett kortfattat referat av händelsen följer i videoutdraget nedan där hon med hjälp av lotsning försöker att vägleda barnen till rätt svar.⁴⁷

"Grundfärgerna?" säger ett barn frågande. Vilka kan grundfärgerna vara upprepar Monika. Det gör inget om ni gissar fel säger hon sedan. Barnen sitter tysta. En flicka räcker upp handen. Monika pekar på flickan som svarar "Blå." Blå bekräftar Monika och tar fram blå färg ur ett skåp. Sedan frågar hon om barnen kan någon mer. Röd svarar en pojke. Röd är en grundfärg bekräftar Monika. Sedan finns det en till. Vilken kan det vara? Hon frågar en pojke som räcker upp handen och som svarar grön. "Nja" säger Monika. Det kunde det ha varit men det är inte rätt. Därefter frågar hon en annan pojke som också räcker upp handen "Svart." "Nä." Monika pekar mot den flicka som svarade rätt första gången. "Gul." Gul ja svarar Monika och tar fram gul färg ur skåpet. Sedan visar hon fram två flaskor med färg en gul och en blå och säger Om vi tar det här som du säger och vänder sig till pojken som svarade grön, det kan man faktiskt göra av...?" "Blå och gul" svarar han. Om jag vill ha orange säger Monika och tar fram en gul och en röd flaska. Röd och gul säger ett barn. Om jag vill ha... "Lila" säger ett barn. Lila, vad blir det då undrar Monika och håller i en röd och en blå flaska. Blå och röd säger ett barn. En pojke fnissar och säger "Du håller ju i dom."

⁴⁷ Lotsning beskrivs bl.a. av Lundgren (1983) som en situation där en elev via en lärares frågor kan komma fram till rätt svar. Detta innebär dock inte att eleven ifråga förstår principen för hur man ska gå tillväga och självständigt kan genomföra liknande uppgifter utan lärarens lotsande hjälp.

Monika hävdar att barnen borde känna till de olika grundfärgerna eftersom man pratat om dessa vid flera tillfällen. Hon märker dock att flera av barnen är osäkra på hur de ska blanda färger för att få fram andra färger. Av den anledningen börjar hon fråga barnen vilka färger man ska använda sig av för att skapa en ny färg. Samtidigt hjälper hon barnen genom att hålla i de färger som ska användas för att blanda till en viss nyans. Detta verkar åtminstone en av pojkarna ha uppmärksammat då han förtjust fnittrar över denna upptäckt

När Monika kommenterar samlingen så framhåller hon att den introducerade aktiviteten gick ut på att experimentera med färg samt att träna barnens finmotorik. Den övergripande målsättningen var dock att barnen skulle måla en bild som de skulle kunna känna sig nöjda med. Övningen var, enligt eftersamtalet, utformad så att barnen skulle kunna känna att de lyckades bra och på så vis stärka barnens självförtroende.

Monika: Målsättningen var att alla skulle bli nöjd med sin målning då. Det var liksom slutmålet då att, att i och med att jag själv har gjort den här övningen så, så känner jag att nånstans kan nog alla bli nöjda med slutresultatet men att det... ja att man får fram personligheten hos barnen och att dom målar... Att man lyckas. För det här med att måla kan ibland va att man gör en bild och så känner man att "Åh hon gör så fint och han gör så fint. Men min blev inte bra." Men här känner jag att alla kommer och bli nöjd med resultatet. Och det kände jag att dom blev. Det var ingen som liksom gick och muttrade så här att min blev inte bra. Jag kan inte.

BH: Vad är det som är så viktigt med det?

Monika: Självförtroendet. Att man känner att jag kan. För just måla tror jag många, vi vuxna kan känna igen oss att vi målar fram till årskurs tre eller fyra och sen så slutar vi måla. Och varför gjorde vi det? Sen är det några få som kanske fortsätter men dom, många slutar för då krävs det ofta att man ska måla ... måla av. Alltså det ska se ut som det gör på riktigt och det är ju inte många som klarar det. Men målar man som vi gjorde nu så tror jag att man kan behålla lusten att måla lite längre. Så jag försöker välja såna övningar där man ... lyckas. (Eftersamtal)

Syftet är i första hand inte att utveckla barnens bildskapande i form av teori eller olika avancerade tekniker utan att försöka att stödja och utveckla deras självförtroende beträffande målning. Den introducerade målningstekniken är därför ett pedagogiskt redskap i detta avseende samtidigt som hon trots allt efterfrågar vissa kunskaper kring grundfärger och vilka färgkombinationer som ska blandas för att man ska få nya färger.

Ämnesinriktade aktiviteter

Den aktivitet som Agneta introducerar kallas för ”bildmatte”. Bildmatte är en metod som Agneta använder för att leka in ett logiskt tänkande när det gäller matematiska problem. Hon beskriver i eftersamtalet att hon tidigare gått en kurs i ämnet som leddes av en förskollärare som använt sig av metoden i en förskoleklass.

[H]on har jobbat flera år med det här, i förskoleklass. På den nivån och det har visat sig då att när dom kom till skolan sen så har dom haft, legat väldigt, väldigt bra till alltså när det gäller matematik. Dom har snabbt lärt, snabbt löst problem s... gått väldigt, väldigt mycket fortare då. Men det är inte det jag är ute efter att dom ska bli elit på nåt sätt va. (Agneta)

Agneta hävdar att hennes viktigaste målsättning med bildmatte är att det ska vara lustfyllt med matematik och att barnen sedan ska tycka att det är roligt att räkna i sina böcker och att lösa även mer traditionella matematikproblem. Hon tyckte själv att matematik var väldigt tråkigt när hon gick i skolan. Denna aktivitet, bildmatte, blir dock annorlunda och kan kanske ses som ett ovanligt sätt att träna matematik då träningen i stor utsträckning går ut på att leka in kunskapen och att använda sin fantasi. Det följande videoinspelade utdraget beskriver hur samlingen inleds.

Agneta frågar barnen om de kommer ihåg vilka uppgifter de hade i bildmatte förra gången och fortsätter med att säga ”Nu vill jag att ni räcker upp handen.” Barnen räcker upp handen och en pojke svarar ”Kycklingar, höns.” Höns och hönsgårdar bekräftar Agneta. Sedan frågar hon om det var något mer. En uppgift som några hade fått. Hon pekar på ett barn som svarar ”Ekorrar.” Vilket Agneta sedan bekräftar. Därpå frågar Agneta hur många det är som har gjort färdigt uppgifterna och en del barn räcker upp handen för att visa att de är färdiga.

Samtidigt som Agneta introducerar innehållet i samlingen och försöker att få barnen att minnas vad man gjort vid tidigare tillfällen försöker hon också strukturera samlingen. Detta gör hon genom att säga till barnen att de ska räkka upp händerna när de svarar.

Att genomföra en bildmatteuppgift går ut på att Agneta läser ett egenkomponerat matematiskt problem för barnen. Barnen försöker på olika sätt lösa detta problem och visar genom teckningar hur de tänkt. De barn som kan skriva skri-

ver också ned hur de tänkt när de löst problemet. I annat fall hjälper Agneta dem med denna del.

Agneta tar fram en teckning som ett av barnen har gjort. "Den här tycker jag är jätteläcker. Det är Hans som har löst den här. Har ni sett vilken häftig höna han har gjort där." Hon frågar sedan om han är färdig med den vilket pojken säger att han är. "Men du har inte berättat för mig hur du har tänkt här" säger Agneta. Hon letar därefter fram en annan teckning. "Den kan vi ta." Hon frågar om det är någon som kommer ihåg hur uppgiften var. En flicka berättar vad uppgiften som barnen hade ritat gick ut på. Agneta plockar fram teckningen hon valt ut och visar fram den. Sedan frågar hon om de vet hur en av pojkarna i gruppen, Emil, har tänkt. "Han har tänkt så här" Därefter läser Agneta högt vad som står på teckningen.

I Agnetas introduktion gestaltas olika sätt att tänka kring ett matematikproblem och hon ser därför samlingarna som ett sätt för barnen att inte bara koncentrera sig på vad man själv gör och har gjort utan även lyssna på hur andra barn har tänkt. Hon ser detta som viktigt eftersom hon menar att många av barnen är väldigt egocentrerade. Innehållet i samlingen ges därför även en socialt disciplinerande funktion.

De lösningar barnen har på problemen kan ofta vara okonventionella men en av poängerna, som Agneta ser det, är att lösningarna aldrig blir fel. Det finns alltså inga givna svar på de problem barnen ska lösa. Barnen tillåts använda sin fantasi och kan därför alltid hitta ett svar utifrån den logik som fantasin ger. Det är inte heller det skrivna svaret eller det målade motivet i sig som Agneta prioriterar beträffande de teckningar hon lyfter fram. Att hon visar upp vissa teckningar beror istället på att hon vill synliggöra de barn som gjort dem. På så vis hävdar hon, i stimulated recall-samtalet, att hon kan hjälpa och stödja barn som hon anser är i behov av ett bättre självförtroende.

Agneta: Varför jag tog upp den är för att Emil är en gosse som är ny i skolan och ny i området. Som har gått i Högaberg innan och inte lekt med många barn. Allt är väldigt tungt och svårt för honom.

BH: Oavsett vad det är i princip?

Agneta: Jaa. O ja. Men när han väl kommer igång så blir allt jättebra men han är väldigt trög i starten. Och starten kan innebära att han är trög i en hel lektion och kan komma igång på slutet. Det är inte bara för mig utan han fungerar så över-

huvudtaget. Men nu har han lyckats med en grej och jättebra tycker jag då och det var därför jag ville då...

BH: Och det var därför du tog just hans då?

Agneta: Ta fram den först ja.

BH: Du ville stödja honom?

Agneta: Jag ville stärka honom där ja. För jag vet inte om du märkte honom sen när allt och åhh ekorrar och gud hur ska jag klara det. Och det är ss... så väldigt, jag tror att det är mycket prestationsångest. Han har fått prestationsångest med sig hemifrån. Tror jag. Att prestera va duktig och så, så blir det... ss slår det i lås på honom. Så det blir tvärtom. /.../ Så det var därför som jag lyfte upp... lyfte fram honom här för att få honom att förstå att även han är duktig va. (Stimulated recall)

Agneta beskriver här även hur ett specifikt barn fungerar i skolverksamheten överhuvudtaget. Hon har möjlighet att beskriva detta eftersom hon själv, i sitt arbete, finns med i olika sammanhang och kan på så vis hänvisa till en helhetssyn kring sin praktik.

Analys av innehållet i den integrerande regionens samlingar

Den yrkespraktik som studerats i den integrerande regionen utgår i Katrins samling från de aktiviteter som genomförts, en aktivitetsinriktad uppbyggnad av samlingen. Agnetas och Monikas samlingar har däremot en introduktionsinriktad uppbyggnad. Det som är utmärkande för dessa samlingar är att här introduceras en eller flera olika aktiviteter där aktiviteterna som sådana riktar sig mot individuella uppgifter som genomförs efter samlingen.

De aktiviteter som Katrin använder sig av har kategoriserats som samtalsinriktade aktiviteter samt stödjande aktiviteter. Den samtalsinriktade aktivitet som Katrin använder är ett kompassamtal och genomförs utifrån bestämda regler vilka påminner om de upplägg som beskrivs av Edling (1997), Wahlström (1993) och Mosley (2002) beträffande samtal som inriktar sig mot relationer mellan barn i skolan. Kompassamtalet har samma målsättning som de redovisade kompassamtalen i den socialt lärande regionen men framstår här som betydligt mer strukturerat. Samtalet innebär en aktivitet som är giltig både för fritidshemstraditionen med dess betoning på sociala relationer och för en praktik som är legitim i en "senare" skoltradition (jfr. Davidsson, 2000).

Även de stödjande aktiviteter som genomförs för med sig att skolans och fritidshemmets traditionella verksamheter åtminstone till en viss del integreras. De regler som är rådande för arbetet innebär t.ex. att Katrin inriktar sig mot traditionellt fritidspedagogiska intresseområden i form av betoning av socialt stöd till enskilda barn och främjande av gruppens samhörighet (jfr. I. Johansson, 1984). Dessutom engagerar hon sig på olika sätt även i barns skrivutveckling som av tradition kanske kan ses som mer inriktat mot ett kunskapsåterskapande skolarbete (jfr. Dahlberg & Lenz Taguchi, 1996). I aktiviteter som veckans huvudperson och glada lådan, som främst syftar till att stödja enskilda barn och stärka gruppen, ses av den anledningen barns skrivande som ett komplement, en resurs, som kan användas i yrkespraktiken. Både skolans och fritidshemmets traditioner involveras varför arbetet innefattar en betoning av både skriv- och läsutveckling och social utveckling av barn i flera av de aktiviteter som ryms i samlingen.

Den ämnesinriktade aktivitet Agneta introducerar och den praktik hon genomför är, i likhet med de aktiviteter som Katrin använder sig av, influerade både av fritidspedagogikens och av skolans traditioner. På så vis kombinerar Agneta det traditionella användandet av skolans matematikämne med ett förskolepedagogiskt inspirerat sätt att använda sig av matematik. Även om den aktivitet som Agneta introducerar, bildmatte, kan knytas till skolämnet matematik utgår hon inte i första hand från att barnen exempelvis ska lära sig matematiska regler eller tänka "rätt". Syftet med aktiviteten är snarare att den ger möjligheter för barnen att använda sin fantasi och att skapa ett lustfyllt förhållande till matematik. På så vis finns det möjligheter att stärka barnens självförtroende och samtidigt kunna bidra till att de ska tycka att mer konventionell matematik inte är så svår eller tråkig. Till sin hjälp i detta arbete använder sig Agneta av några av de teckningar som barnen gjort vilka dels framstår som inspirationskällor för de övriga barnen och dels är underlag för den stöttning hon riktar till de barn som gjort teckningarna.

I sin tidigare gjorda beskrivning av vad en fritidspedagog är bra på betonar Agneta även förmågan att lära barnen socialt samspel. Den bildmatte som hon introducerar i samlingen borde kunna fungera som ett verktyg i detta syfte. Det verkar dock, åtminstone i denna samling, som om bildmatte snarast används på ett sätt där det sociala samspelet, t.ex. att lösa en uppgift tillsammans med andra barn, inte lyfts fram. Detta kan komma sig av att alla teckningar barnen gör samlas i en liten personlig bok med det enskilda barnets bildmatteteckningar som på så sätt dokumenteras.

När Agneta visar upp teckningar med matteuppgifter så betonar och synliggör hon dels hur barnet ifråga tänkt kring uppgiften och dels berömmar hon teckningen som sådan. Hur barnen löser uppgifterna problematiseras dock inte. Det är istället det lustfyllda med aktiviteten som betonas.

Monikas sätt att presentera övningen, att stående framför barnen förelägga en uppgift som alla ska göra, är ett för skolan traditionellt sätt att presentera uppgifter på. Staffliet blir här en resurs som används för att tydligt visa på den struktur den efterföljande aktiviteten ska ha. De mer skolinriktade kunskaperna som hon efterlyser framträder vid användandet av den lotsande strategi hon använder sig av för att hjälpa barnen fram till rätt svar i samband med blandning av färger.

I övrigt har den studerade praktiken, i form av en samling där hon introducerar en aktivitet, främst en social ambition. Av den anledningen arrangerar hon rummets resurser, de bänkar där barnen ska sitta vid den efterföljande aktiviteten, i syfte att skapa gemenskap. Barnen har också möjlighet att interagera med varandra och ses som resurser för varandra då de kan hjälpa och inspirera varandra. Hon utgår även från att det innehåll som introduceras främst ska fungera som ett stöd för barnens självförtroende och sociala utveckling.

Sammanfattning av den integrerande praktiken

Den integrerande praktiken verkar överensstämma med en del av de intentioner och möjligheter som utbildningsdepartementet (SOU 1997:21; SOU 1999:63) och Skolverket (2000) har med arbetslag och utvecklingen av skolans praktik. I detta arbete struktureras en yrkespraktik som legitimerar ett nära samarbete mellan förskollärare, fritidspedagoger och klasslärare.

Det arbete som strukturerar den integrerande praktiken är, utifrån fritidspedagogernas synvinkel, resultatet av förhandlingar som pågått under lång tid mellan yrkeskategorierna. Klasslärarnas acceptans av bl.a. fritidspedagogernas intresseområden är ett resultat av dessa förhandlingar. Samtidigt är också fritidspedagogernas acceptering av att självständigt genomföra mer essentiellt inriktat skolarbete och tillsammans med arbetslaget genomföra olika temaarbeten ett sådant resultat. Detta borde förutsätta att det finns en ömsesidig vilja att ta till sig av varandras kunskaper inom arbetslaget.

Den ökade samverkan som uppstått mellan de olika personalkategorierna innebär från början att man kom att inkräkta på varandras revir. Detta kan tolkas som att man t.ex. lånade material som ”tillhörde” en viss yrkeskategori och i förlängningen material som tillhörde en annan region, den skolinriktade respektive den socialt inriktade regionen. Detta har efterhand utvecklats till att den tidigare skarpa rumsliga uppdelningen mellan fritidshem och skola kommit att tonas ned. Klasslärare och fritidspedagoger har efterhand kommit att ingå i gemensamma arbetslag med likartade normer varför de olika regionerna kommit att luckras upp. På så vis har arbetslagets yrkespraktik åtminstone delvis kommit att bilda en integrerande region.

Den integrerande praktiken har likheter med den verksamhetsintegrerade modell som uppmärksammas av Flising (1995) där bl.a. verksamhetens innehåll utvecklas och revirgränserna eroderas. Detta kan t.ex. gestaltas av innehållet i Katrins arbete (se ovan) som riktas mot vad som kan ses som traditionellt fritidspedagogiska intresseområden i form av betoning av relationer och social utveckling. Dessutom är hon också intresserad av barns skriv- och läsutveckling som av tradition kanske kan ses som mer inriktat mot innehållet i skolans arbete. På så vis blir man som fritidspedagog involverad i båda traditionernas nedärvda innehåll. Det arbete som genomförs i den integrerande regionen framstår som en integration av några av de utgångspunkter som strukturerar den socialt inriktade praktiken och den skolinriktade praktiken.

Eftersom man i sina arbetslag arbetar väldigt nära varandra finns det också möjligheter att ta intryck av hur kollegorna inom arbetslaget arbetar och att ha ett närmare utbyte av tankar kring enskilda barn men också kring verksamheten i stort. Det ges därför möjligheter att producera en ny praktik och på så sätt utveckla verksamheten. En liknande tolkning gör Gustafsson (2003) som i sin beskrivning av vad han kallar ”mellanregion” ser en region som är gränsöverskridande och som på så sätt har utsikter till att åstadkomma social förändring.

Fritidspedagogernas positioner

I de tre föregående kapitlen har fritidspedagogernas yrkespraktik; som den kommer till uttryck i samlingar beskrivits och analyserats. Det visade sig då att samlingarna genomförs på delvis olika sätt beroende på vilka regler och vilka resurser man använder sig av. Dessa skilda sätt att genomföra samlingarna strukturerar olika sociala system, vilka beskrivits som olika former av yrkespraktik: den socialt inriktade praktiken, den skolinriktade praktiken samt den integrerande praktiken.

Praktiken i dessa sociala system genomförs i olika regioner, zoner i tid och rum, där arbetet genomförs med hjälp av olika regler och resurser. De regioner som har kunnat urskiljas har beskrivits som: den socialt inriktade regionen, den skolinriktade regionen samt den integrerande regionen.

I det följande kommer de studerade fritidspedagogerna att beskrivas närmare genom de olika yrkespositioner som formas utifrån det arbete de genomför. De som genomför sitt arbete med ett innehåll som inriktas mot en socialt inriktad praktik får genom sitt arbete en social identitet, med olika rättigheter och skyldigheter, som skiljer sig från de som använder sig av andra strukturer i arbetet. Detta innebär att de fritidspedagoger som exempelvis genomför en socialt inriktad praktik innehar en specifik position i förhållande till andra människor, exempelvis andra fritidspedagoger, lärare, samt de barn som deltar i samlingarna. Nedan jämförs och analyseras de positioner som fritidspedagogerna bidrar till att strukturera i det arbete som undersökts.

Skolschemat som strukturerande faktor

I någon mening kan man säga att samtliga fritidspedagoger i undersökningen berörs av det sociala system som betonar essentiellt lärande även om man i vissa fall försöker att innehållsmässigt avskärma sig från detta. Den skolinriktade

praktiken gör sig påmind i form av det skolschema som till stor del reglerar innehållet under skoldagen. Schemat strukturerar till viss del hur verksamheten gestaltas sig oavsett var, i vilken region detta arbete utförs, eller på vilket sätt yrkespraktiken utförs. Schemat fungerar, med Hägerstrands (1991) ord, som ett "anti-disorder device" vilket har en styrande funktion både på tillgången till rum inom "lokala skola" och den tid som man har till förfogande. Några av fritidspedagogernas problem med att vara involverad i flera klasser, hinna planera för dessa och de därigenom uppkomna svårigheterna att använda sig av ett innehåll som betonar social kompetens kan ses som en aspekt av detta. Schemat, och de som fastställer detta, bidrar till att strukturera dessa fritidspedagogers verksamhet på ett sådant sätt att de mer eller mindre motvilligt väljer att ibland arbeta i den skolinriktade regionen (klassrummet) istället för att genomföra aktiviteter i den socialt inriktade regionen (fritidshemmet).

De normer och meningsbärande koder som strukturerar innehållet i den skolinriktade praktiken gör således vissa avtryck i det sociala system som betonar social kompetens. Detta kan exemplifieras med att fritidspedagogerna, som en eftergift gentemot de normer som bidrar till innehållet i lärarnas klassrumsverksamhet, strukturerar arbetet hårdare under skoltid. Man tar intryck av en del av de strukturerande regler som råder i den skolinriktade praktiken. Detta innebär att man arbetar utifrån föreställningen att under skoltid är den socialt inriktade praktiken ett komplement till skolans övriga verksamhet och att tiden då inte ses som fritid som barnen fritt får förfoga över.

Verksamheten som genomförs blir således "skolifierad" i den meningen att *strukturen* stramas upp. Barnen ges inte samma möjligheter att själva välja vad de vill göra som under eftermiddagen då det inte är skoltid (jfr. Flising, 1995). Utifrån de intervjuade fritidspedagogernas beskrivningar av den socialt inriktade praktiken tycks dock verksamhetens *innehåll*, målsättningen med aktiviteterna, under skoltid inte påverkas på samma sätt. Det sociala system som betonar essentiella kunskaper "skolifierar" därför inte helt och hållet de fritidspedagoger som använder sig av en socialt inriktad praktik. Dessa fritidspedagogers position som, utifrån sitt innehållsliga fokus och sin strävan att fungera som komplement till den övriga skolverksamheten, kommer nu närmast att beskrivas.

Fritidspedagogernas position i den socialt inriktade regionen

När de fritidspedagoger som ser sig själva som komplement till skolans övriga arbete beskriver sina kunskaper och vad de tycker är viktigt i sitt arbete utkristalliserar sig tre områden som kan ses som tätt sammanflätade. De områden man framhåller är vikten av trygghet hos barnen, social träning samt olika former av praktiska aktiviteter. De resurser som används i det kompletterande arbete som utförs i och genom de samlingar som studerats har bl.a. varit olika former av samtal och diskussioner, lekar och dans.

Fritidspedagogerna i denna kategori, vilka närmast kan ses som sociala *fostrare*, tar avstånd från en närmare samverkan med klasslärare då det skulle kunna betyda att man lämnade fritidshemmets rum, ”sin” region. Vad man syftar på är en geografisk förflyttning till skolans klassrum som ses som perifera (jfr. Giddens, 1984; Soja, 1997). En närmare samverkan skulle också kunna betyda att innehållet i den verksamhet fritidspedagogerna bedriver förändrades. De regler som dessa använder sig av i sitt arbete äger inte samma giltighet utanför fritidshemmet. När fritidspedagogerna förflyttar sig till skolans klassrum hävdar de att de istället förväntas anamma regler som upplevs som främmande. Klassrumspraktiken uppfattas vara alltför snävt inriktad mot inläring av ett specifikt ämnesinnehåll. Ett sätt att värja sig mot denna praktik, och därmed ingåendet i ett annat socialt system, är därför att i stor utsträckning avstå från att arbeta i klassrummet. Dessa fritidspedagoger upplever en trygghet av att bibehålla sitt arbete i rum som betraktas som fritidshemmets där vissa rutiner sedan tidigare är etablerade. Av den anledningen omfattar de strukturer som strukturerar denna region många av de regler och resurser som fritidspedagogerna använder i sin verksamhet på fritidshemmet efter skolans slut.

Man kan här också skönja en ”territorialitet” (jfr. Soja, 1997) eller maktaspekt där fostrarna, för att kunna hävda sitt oberoende och genomföra t.ex. samlingar på ett för dem godtagbart sätt, avgränsar den socialt inriktade regionen från skolans övriga verksamhet. Utarbetandet av den socialt inriktade regionen och positionen som fostrare kan på så sätt ses som en social stängningsstrategi (jfr. Selander, 1989). I det praktiska arbetet struktureras en yrkespraktik där fritidspedagogerna avsäger sig närmare samarbete med lärarna. Anledningen är att fritidspedagogerna är rädda för att annars få en funktion som innebär att de blir hjälpredor till lärarna. Om så blir fallet saknar de makt att i någon större utsträckning påverka verksamhetens innehåll, utformning och övergripande mål.

Fritidspedagogerna väljer därför att samarbeta med lärarna på ett sådant sätt att de kan bibehålla den övergripande kontrollen över den verksamhet de är involverad i. Man skaffar sig på så vis en dominans över en bestämd region, den socialt inriktade regionen, och får där möjligheter att bestämma regionens regler samt vilka resurser som är lämpliga att använda sig av. Denna sociala stängningsstrategi gör det lättare att behålla de egna yrkestraditionerna och dessutom utmejslas en tydlighet i professionen där arbetet är inriktat på att komplettera vad de ser som den skolinriktade regionen. Detta görs genom aktiviteter som till stor del inriktar sig mot omvårdnad, att utveckla barns sociala kompetenser och praktiska aktiviteter.

Positionen som fostrare innebär en något ambivalent hållning, där fritidspedagogerna vill avskilja sig från skolans arbete samtidigt som de vill utföra sitt arbete som en del av skolans verksamhet. Dessa fritidspedagoger strävar efter att få sin praktik erkänd inom skolans verksamhet samtidigt som de vill behålla sin autonomi i form av att själva få möjlighet att strukturera sitt arbete.

I jämförelse med det innehåll som betonas i den skolinriktade regionens aktiviteter har dock innehållet i den socialt inriktade regionens verksamhet inte samma status och inte heller har fritidspedagogerna, eller positionen som fostrare, en lika statusfylld position som lärarna har (jfr. I. Johansson, 1984; Hansen, 1999). Detta kommer till uttryck i följande intervjuutdrag där en av fritidspedagogerna beskriver sin situation i förhållande till den klasslärare han samarbetar med.

Jag tycker att när man jobbar i ett arbetslag då ska alla va delaktiga i allt va. Både vad gäller föräldrakontakt, inköp och annan, andra grejer va. Men så är det inte idag. Utan föräldrakontakt och inköp och så här för skolan det sköter ju lärarna då va. Jag begär inte att jag ska vara med och köpa in böcker. Jag begär att jag ska få va med på utvecklingssamtal. Jag var nere i måndags, vi hade planering i måndags, och då så hennes kommentar, lärarens kommentar hon skulle ha ett utvecklingssamtal sa till mig "Tycker du nånting om detta barnet så kan du väl skriva ned det." Och då tycker jag liksom men "Jag har ju henne [barnet] lika mycket som du har. Du har det teoretiska och jag har det sociala va." Det, det är precis som om det inte är viktigt. Den sociala biten va. Hur det fungerar i grupp och så vidare va. Motorik och grejer. Det, sånt ser ju inte hon. Hon ser ju bara inlärningsgrejen va. (Måns)

Att komplettera skolans övriga arbete, att vara ett komplement, innebär i det här fallet att tillföra ett innehåll som inte har ett direkt ämnesmässigt obligatorium. Fritidspedagogernas socialisationsuppdrag är med andra ord underordnat klasslärarnas kvalifikationsuppdrag (jfr. SOU 1999:63).

Fritidspedagogernas positioner i det skolinriktade arbetet

Det arbete som ses som legitimt i den skolinriktade praktiken är nära knuten till skolans roll som kunskapsförmedlare. De kunskaper som avses är i första hand mer essentiella skolkunskaper. Anledningen till att fritidspedagogerna anammar dessa regler, och i sitt arbete använder sig av resurser som i första hand främjar sådana skolkunskaper, härrör bl.a. från det anpassningstryck (Calander, 1999) de upplever existera. Anpassningstrycket emanerar både från egna föreställningar kring hur man ”bör” agera i skolan men även från de föreställningar barn, föräldrar, klasslärare och skolledning har beträffande hur verksamheten i skolan ”ska” bedrivas. Dessa föreställningar, i form av regler och resurser som ses som lämpliga att användas i klassrumsarbetet, bidrar till att strukturera den skolinriktade praktiken som på så sätt återskapas (jfr. Giddens, 1984). De fritidspedagoger som är involverade i detta arbete ser möjligheterna att förändra dessa strukturer som små, något som kommer att ske på sikt eller som strukturer som är naturliga.

Fritidspedagogernas aktiviteter i detta skolinriktade arbete producerar två olikartade positioner; *efterföljare* samt *assistenter*. Den förstnämnda kan framträda i samlingar som fritidspedagogerna genomför.

Fritidspedagogernas position vid samlingar med en skolinriktad praktik

Till skillnad från de fritidspedagoger som ges positionen fostrare försöker inte de fritidspedagoger, som genomför sitt arbete som efterföljare, att avgränsa sig från den skolinriktade praktiken i sitt arbete under skoltid. De skolinriktade efterföljarna har, i det praktiska arbete som studerats, till stora delar istället frångått fritidspedagogernas traditioner. I samlingar på fritidshem innebär fritidspedagogernas traditioner bl.a. att man på olika sätt försöker att stärka barns sociala kompetens (I. Johansson, 1984; Ursberg, 1996). De fritidspedagoger som i de studerade samlingarna betraktas som efterföljare genomför istället samlingar som syftar till att strukturera en skolinriktad praktik. Av den anledningen riktas innehållet i samlingarna mot arbetsdisciplin och skolämnen. Efterföljarna tar på så sätt över den skolinriktade yrkespraktik, som de menar att lärare använder sig av, och försöker göra på ett liknande sätt som dessa. Av den anledningen ges de här positionen efterföljare.

Några av dessa fritidspedagoger har dock organiserat samlingar som har stora likheter med hur de fritidspedagoger som genomför en socialt inriktad praktik organiserar samlingar. Yrkespraktiken, i form av samlingarnas innehåll, är dock olikartad eftersom denna inte utgår från samma regler och andra resurser används i arbetet.

I det praktiska arbetet, samlingarna, har de fritidspedagoger som betraktas som efterföljare anknutit till skolämnet religion och genom betoningen av vissa rutiner. Rutinerna syftar främst till arbetsdisciplinering och kontroll, dvs. de uppgifter som introduceras vid samlingen följer en viss arbetsgång som barnen ska följa. Genom arbetsdisciplineringen, som verkställs i form av arbetsschema, portfolio⁴⁸ och att skriva av samlingens viktigaste ”huvudpoäng”, kan det individuella barnets kunskaper och utveckling följas och kontrolleras. Att värdera och kontrollera barns kunskaper är också, och har varit, en av skolans huvudsakliga uppgifter (Lundgren, 1986). Det arbete som verkställs i form av samlingar kommer därför i stor utsträckning att reproducera den rådande skolpraktiken då såväl struktur som innehåll blir ”skolifierat” (jfr. Skolverket, 2001).

Positionen som efterföljare har stora likheter med beteckningen ”schablonlärare” som Hansen (1999) ger vissa fritidspedagoger som deltar i skolans verksamhet. Hansen framhåller att fritidspedagoger inte är utbildade lärare och att deras föreställningar om vad en lärare ”gör” därför blir en schablonartad bild av vad lärares arbete går ut på. Dessa fritidspedagoger gör med andra ord på samma sätt som man tror att en lärare gör och det är därför snarast ”lärarens yttre beteende än hennes underliggande strategier som antas” (Hansen, 1999, s. 295). Schablonlärarna använder sig av ett likartat innehåll och använder sig av – om man använder Giddens (1984) begrepp – liknande resurser och liknande regler i arbetet som de ”riktiga” lärarna. På så sätt genomför schablonlärarna sitt arbete i skolan på ungefär samma sätt som dessa.

De fritidspedagoger som positionerar sig som efterföljare upplever sig som accepterade av skollärdning, klasslärare och föräldrar då de strukturerar sitt arbete i skolan utifrån strukturer som är legitima i regionen. Innehållet i det arbete de utför i samlingarna kanske dels kan ses som mer statusfyllt än det innehåll som fostrarna bidrar med och dels är det mer statusfyllt än det arbete de ge-

⁴⁸ Portfolio kan vara en pärm eller en mapp där elevers olika arbeten sätts in och sparas. Dessa arbeten används som underlag av läraren för att ta reda på vad eleverna kan och som underlag för utvecklingssamtal. Genom innehållet i portfolion förväntas även eleverna reflektera kring vad de lärt sig och vad de behöver göra för att förbättra sig (www.skolporten.com/arkiv/view.asp?id=1951). (041202)

nomför på fritidshemmet (jfr. Hansen, 1999; Calander, 1999). Arbetet blir samtidigt mer lärarlik. Detta medför dock inte att de fritidspedagoger som fungerar som efterföljare automatiskt ges samma status som klasslärarna. Lön, arbetstider och fackliga avtal skiljer sig åt och klasslärarna är de som har det övergripande ansvaret för skolbarnens lärande. Även om fritidspedagoger i egenskap av efterföljare utför ett arbete som de menar är likartat med det arbete som lärare genomför i skolan förblir de "nästanlärare" och är därmed underordnade de "riktiga" lärarna.

Fritidspedagogernas position i det gemensamma klassrumsarbetet

Då fritidspedagogerna arbetar tillsammans med lärarna i klassrummet framstår det som att de förstnämnda i huvudsak blir en resurs för lärarna i deras yrkesutövning. Fritidspedagogerna finns med i klassrummet men genomför i princip inte något arbete som de planerat själva. Planeringen av arbetet gör klassläraren och fritidspedagogerna understödjer denna planering (jfr. Flising, 1995). Av den anledningen får fritidspedagogerna en position som innebär att de blir *assistenter*. Då de som assistenter inte utför något eget planerat arbete utan endast finns med som understöd förefaller det som att de fritidspedagoger som innehar positionen assistent, till skillnad från efterföljarna, av den anledningen inte genomför samlingar. Inga samlingar har heller observerats där fritidspedagogerna kan betraktas som assistenter utan denna framställning bygger därför enbart på fritidspedagogernas beskrivningar av sitt gemensamma arbete med lärarna i klassrummen.

Positionen som assistent är vanligtvis inget som de här undersökta fritidspedagogerna verkar uppskatta utan är snarare en position som de, i sin samverkan med skolan, har svårt att hitta alternativ till. Orsakerna är främst brist på lokaler att bedriva annan verksamhet i, och därmed få en annan position, liksom brist på tid att planera en egen verksamhet. Positionen innebär att flera av fritidspedagogerna genomför en praktik som strider mot de förväntningar de har på sig själva i sitt arbete. Detta kan jämföras med Shilling (1997) som framför att de positioner som olika personer har på sin arbetsplats ibland inte ger dessa möjligheter att utföra den praktik de förväntar sig att utföra utifrån den utbildning de erhållit. Dessa motstridande förväntningar kan också jämföras med den beskrivning som Sven Persson och Ingegerd Tallberg Broman (2002) gör av de krav som har utvecklats på hur förskollärare och grundskollärare ska arbeta. Kraven

överensstämmer inte med dessa yrkesgruppers egna djupt rotade föreställningar kring vad arbetet ska innehålla.

För fritidspedagogernas del bör positionen som assistent, även om dessa fritidspedagoger gör en viktig insats i skolans arbete, snarast ses som ett underkastande av den skolinriktade praktiken och en deprofessionalisering (jfr. Freidson, 2001) av fritidspedagogers kompetens och verksamhet. Anledningen till att yrkespraktiken är deprofessionaliserande är att fritidspedagogerna inte har något större inflytande över verksamhetens innehåll och utformning. Assistenterna blir en resurs för lärarna i klassrumsarbetet och bidrar på så vis till att den existerande strukturen i klassrumsarbetet reproduceras.

Strävan efter regional dominans

I beskrivningen av såväl den socialt inriktade regionen som av den skolinriktade regionen kan man skönja en strävan efter dominans (jfr. Hägerstrand, 1978, Giddens, 1984; Soja, 1997). Denna dominans syftar till att upprätthålla de traditioner som råder, vilket får till följd att även om några av fritidspedagogerna genomför aktiviteter av olika slag både på fritidshemmet och i klassrummet så tycks det inte finnas något större innehållsmässigt och idémässigt utbyte mellan dessa regioner i det praktiska arbetet. Det verkar istället som att arbetet inom respektive region i hög grad reproduceras varför regionens traditioner förblir opåverkade och dominerande. Gustafsson (2003) drar liknande slutsatser. Han hävdar att de ”trygga regioner” han beskriver, vilka påminner om de regioner som här beskrivits som den socialt inriktade regionen respektive den skolinriktade regionen, skapas av fritidspedagoger och lärare. Dessa regioner ”tenderar att låsa fast undervisningen i ett traditionellt mönster”. (Gustafsson, 2003, s. 349)

Ett exempel på strävan efter regional dominans är när klasslärarna arbetar tillsammans med fritidspedagogerna i klassrum. Utifrån de sistnämndas synvinkel kommer lärarna att dominera i den praktik som utformas (jfr. Hansen, 1999, Calander, 1999). Fritidspedagogernas arbete kommer då att utföras utifrån en position som assistent vilket innebär att dessa underordnar sig klasslärarens position och de regler som strukturerar den skolinriktade regionen.

Utifrån Giddens (1979) struktureringsteori innebär lärarnas större möjligheter att på olika sätt utöva makt i interaktionen med fritidspedagogerna dock ingen full-

ständig dominans. Det innebär att man som fritidspedagog kan välja att göra anorlunda och försöka att begränsa eller villkora sitt arbete i regionen. Man kan också försöka att utnyttja de möjligheter som strukturen erbjuder vilket t.ex. visar sig i de, som fritidspedagogerna kallar det, schemalagda lektioner som flera av fritidspedagogerna genomför.

Vissa av de lektioner som fritidspedagogerna utför i den skolinriktade regionen innefattar ämnen som Dans, Bild och Gymnastik, områden de själva såg som intressanta. Dessa lektioner planeras av fritidspedagogerna och de har stora möjligheter att utforma aktiviteterna utifrån sin egen målsättning med dessa. Detta kan betraktas som att delar av den skolinriktade regionen regionaliseras av fritidspedagogerna ibland och att lärarna på så vis släpper dessa bitar av verksamheten ifrån sig till en annan typ av pedagogisk verksamhet. De aktiviteter som ingår i denna andra verksamhet innefattas av något andra regler, vilket belyses i följande intervjuutdrag som beskriver hur idrottslektioner planeras och genomförs.

[I]drotten då t.ex. då tycker jag att det är viktigt att alla blir delaktiga. Det här att man känner, det är väl lite så som man har det på fritids också. Alla ska va med, alla ska bli sedda och så. Det är viktigt att man uppmärksammar alla. Alla, man kan ge beröm och man kan hjälpa och så här. Man... stöttande. Det är väl egentligen det viktigaste. Man stöttar. Kan jag känna. (Filip)

Även om Filip formellt sett genomför undervisning, och på så sätt befinner sig i den skolinriktade regionen, finns det möjligheter att använda sig av regler som är legitima för den socialt inriktade regionen. På samma sätt använder sig Petra och Harriet av regler och resurser som vanligtvis inte ses som legitima när de genomför bildundervisning. Detta kan ses som att skolans representanter, lärarna, överger en del av sin verksamhet och att en annan yrkesgrupp, fritidspedagogerna, fyller ut det tomrum som då bildas (jfr. Hellberg, 1999).

Detta innebär dock inte att fritidspedagogerna egentligen skulle ha fria händer att arbeta ”som de vill” i den skolinriktade regionen även om en del lärare överger vissa områden.⁴⁹ Oskar framhåller t.ex. att han känner ett visst tryck från barnens föräldrar att hans arbete bör inrikta sig mot att lära barnen att läsa, räkna och skriva, dvs. att arbeta på ett sätt och med ett innehåll som är legitimt i en skolinriktad praktik. Hans målsättning att stödja utsatta barn och ge dem ökad

⁴⁹ De områden som överges, ämnen som exempelvis Bild och Idrott, kan i någon mening kanske också betraktas som några av de områden som är minst essentiella och minst viktiga att förlora kontrollen över.

social kompetens ligger inte i linje med detta, varför man kan anta att han kan komma att utsättas för negativa sanktioner av olika slag om han inte lever upp till den norm som är legitim i regionen (jfr. Calander, 1999). Det arbete som han, och några av de övriga fritidspedagogerna, genomför i form av samlingar kommer därför att anamma innehåll och arbets sätt som inriktas mot essentiellt lärande och arbetsdisciplinering. I någon mening kan man påstå att den konflikt Oskar tidigare kände mellan att arbeta i två olika verksamheter delvis kvarstår.

Fritidspedagogernas position i den integrerande regionen

När arbetet syftar till att integrera skolans och fritidshemmets traditioner försöker fritidspedagogerna inte, till skillnad från de tidigare redovisade sätten att bedriva arbetet på att särskilja traditionerna från varandra eller att poängtera de skillnader som existerar. Istället innebär arbetet i denna integrerande praktik ett nära samarbete inom arbetslaget och att man godtar respektive traditions innehållsmässiga betoning. På samma sätt som den samlade skoldagen i någon mening kan ses som en verksamhet där fritidshemmets traditionella pedagogik och skolans mer strukturerade verksamhet möts och utformas, i den socialt inriktade praktiken, kan även den integrerande praktiken sägas vara en hybrid (jfr. Gustavsson, 2003). Till skillnad från innehållet i den socialt inriktade praktiken försöker man i den integrerande praktiken att jämka samman och tillgodose två olika traditioners regler och resurser beträffande *innehållet* till en enhet.

Utifrån det arbete som fritidspedagogerna bedriver vid samlingar i den integrerande regionen framstår fritidspedagogerna som *förnyare*. Positionen som förnyare innebär att man betonar vikten av barns sociala utveckling samt att fungera som socialt stöd för barnen, samtidigt som även mer traditionella skolkunskaper i de samlingar som studerats poängteras.

Accepterandet av fritidspedagogernas kunskaper i skolans arbete kan ses som en form av lyckat "ursurperande" (Parkin, 1979), man har trängt in på ett område som en annan yrkesgrupp tidigare dominerat. Detta har givit dem en statushöjning, åtminstone inom arbetslagen, även om de inte har en likadan utbildning som klasslärarna och formellt sett inte är utbildade för att undervisa. Denna statushöjning grundar sig på att dessa fritidspedagogers betoning av barns sociala utveckling accepteras och förordas av statsmakterna och ses som betydelsefullt

inom ramen för arbetslagens praktik. Samtidigt accepterar förnyarna även att ett mer essentiellt inriktat innehåll ingår i den verksamhet de bedriver. Även om grunden för de kunskaper som dessa fritidspedagoger propagerar för därför kan ses som stärkt, får det praktiska arbetet också till följd att yrkesinnehållet under skoltid blir mer otydligt. Detta eftersom man inte distanserar sig från klasslärarnas arbete på samma sätt som tidigare.

Det arbete som strukturerar den integrerande praktiken är att betrakta som en förändring av yrkesinnehållet. De fritidspedagoger som har positionen förnyare har, precis som de fritidspedagoger som har positionen efterföljare, dock inte blivit utbildade i den nya lärarutbildningen. Precis som efterföljarna omfattas förnyarna av andra villkor än de medlemmar i arbetslaget som har en grundskolläraryt utbildning. På så sätt har de fritidspedagoger som här beskrivits som förnyare ännu inte rönt något erkännande från officiellt håll. Detta trots att de så att säga går i bräschen för de statliga önskemålen kring att lärarnas yrkesuppdrag ska förändras mot att omfatta både omsorg och kunskaper (jfr. SOU 1999:63).

Det är ännu för tidigt att säga vilka villkor de lärare som fortsättningsvis kommer att utbilda sig för att främst arbeta i förskola, förskoleklass och på fritidshem kommer att få. Det finns dock tecken som tyder på att blivande lärare, med inriktning mot fritidshemsverksamhet, kan komma att erhålla samma ingångslön som lärare med andra inriktningar (Pettersson, 2004, s. 5). Detta bör i så fall ses som en viktig statusmässig markering och en uppluckring av de hittillsvarande lönemässiga skillnader som funnits mellan fritidspedagoger, förskollärare och övriga lärare. Denna uppluckring är en följd av den nya lärarutbildningen och att den nyutbildade personal som fortsättningsvis kommer att arbeta på fritidshem även kan omfattas av mer essentiellt inriktade kunskaper.

Man kan dock anta att många av dagens lärarstuderande är skeptiska till att en studieinriktning mot förskola/förskoleklass eller fritidshem medför samma status i form av lön och olika förmåner som de övriga lärarinriktningarna. Högskoleverket (2004) skriver att andelen studerande med inriktning mot förskola, förskoleklass och fritidshem verkar ha minskat jämfört med andelen studerande i den gamla lärarutbildningen. På de flesta högskolor och universitet är antalet studenter som nu tänker sig en inriktning mot fritidshem litet. Beträffande de lärarstuderande som ursprungligen valt att inrikta sig mot förskola/förskoleklass är det fler som byter från denna inriktning än det är lärarstuderande som byter till en sådan inriktning. Ett viktigt skäl till att blivande förskollärare byter in-

riktning i sin utbildning uppges här vara det rådande löneläget (Högskoleverket (2004)).

Sammanfattningsvis bidrar fritidspedagogerna till att utforma olika positioner för sig själva i det arbete de utför. Dessa positioner har här beskrivits som: fostrare, efterföljare, assistent och förnyare. Positionerna för med sig olika förväntningar och åtaganden och beroende av vilken av positionerna fritidspedagogerna innehar genomför de olika former av yrkespraktik. Fritidspedagogerna jämför sig ofta med klasslärarna och det arbete dessa genomför. De olika positioner fritidspedagogerna bidrar till att skapa är på olika sätt underordnade jämfört med hur klasslärarnas position beskrivs vara.

Den mest underordnade positionen har fritidspedagogerna som assistenter då de genomför arbete i klassrum tillsammans med klasslärare. Det övergripande ansvaret i detta arbete vilar på klasslärarna och fritidspedagogerna har inte någon större makt att självständigt utföra och bestämma olika arbetsuppgifter i denna position.

När fritidspedagogerna är att betrakta som fostrare har de däremot stora möjligheter att själva bestämma arbetets innehåll eftersom detta åtskiljs från övrigt skolarbete. På så sätt har dessa fritidspedagoger också en tydlig yrkesprofil. Däremot åtnjuter den yrkespraktik som utförs inte lika hög samhällslig status som den praktik som genomförs i skolans klassrum.

Även när fritidspedagogerna innehar positioner som efterföljare och förnyare är de underordnade klasslärarna. Efterföljarna genomför arbetet på ett sätt som både innehållsmässigt och organisatoriskt syftar till att försöka efterlikna hur klasslärarna gör. Deras utbildning är dock annorlunda än klasslärarnas utbildning och de omfattas därför av andra avtal än klasslärarna även om de delvis utför samma arbete. Även de fritidspedagoger som här betraktas som förnyare genomför delvis arbete de inte är utbildade för. Liksom efterföljarna omfattas de av andra villkor än klasslärarna även om de delvis gör samma slags arbete. De genomför också samlingar som har ett innehåll som bygger på både fritidspedagogernas egna traditioner och skolans traditioner. På så sätt medverkar de till att försöka utveckla verksamheten i skolan. I detta arbete blir deras yrkesposition mindre tydlig jämfört med den position som fostraren har.

Slutdiskussion

Studien som här redovisats har utgått från att fritidspedagogers traditioner, yrkespraktik och utbildning baseras på förskole- och fritidspedagogik. Den yrkespraktik som här beskrivits, samlingen, har dock genomförts i skolan under skoltid. Skolan har en annan historia och tradition än fritidshemmen och skolans personal, här lärarna, har en annan utbildning än fritidspedagogerna. På så sätt blir yrkespraktiken i samlingen resultatet av ett möte mellan två traditioner – två olika mönster av reproducerande praktiker och sociala relationer som upprätthålls över tid och rum (Giddens, 1984).

Fritidspedagogernas yrkespraktiker

De olika former av yrkespraktik som beskrivits (den skolinriktade praktiken, den socialt inriktade praktiken och den integrerande praktiken) kan diskuteras med avseende på hur ”intressanta” dessa är. Att något ses som intressant innebär här huruvida den beskrivna praktiken kan bidra till att fördjupa kunskaperna kring fritidspedagogers arbete i skolan och vilket nytillskott av kunskaper beskrivningen erbjuder.

Den skolinriktade praktiken

Framställningen av den skolinriktade praktiken är i detta sammanhang ytterligare ett tillägg till den litteratur som beskriver fritidspedagogers underordnande av skolans innehåll och arbetssätt (jfr. Calander, 1999; Hansen, 1999; Skolverket, 2001). Samverkan mellan skola och fritidshem kan vara omfattande då fritidspedagogerna använder sig av regler och resurser som strukturerar en skolinriktad praktik. Detta innebär dock inte att fritidspedagogerna bidrar till att utveckla skolans verksamhet genom att förnya innehåll och arbetssätt. Istället används fritidspedagogerna snarare som en resurs för att underlätta och vidmakthålla lärarnas redan etablerade sätt att arbeta. Den skolinriktade praktik

som fritidspedagogerna genomför framstår därför som medverkande till att praktiken i skolan kan fortgå relativt oberört av mötet med fritidspedagogerna och deras traditioner. Vad som förändrats är i stort sett att arbetet i skolan, i form av betoning av formellt lärande och arbetsdisciplin, nu utövas av både fritidspedagoger och lärare. Den undervisning som skolan av tradition ofta förknippas med, betoning på lärande av ämneskunskaper och arbetsdisciplin, har starka traditioner jämfört med fritidshemmens innehåll och traditioner. Det är därför sannolikt att dessa starka traditioner, trots statliga intentioner att förändra skolans innehåll och arbetsformer, kan antas fortsätta ha stort inflytande i den framtida skolundervisningen.

Den socialt inriktade praktiken

Den socialt inriktade praktiken liksom den integrerande praktiken är intressantare än den skolinriktade praktiken på det viset att dessa sätt att strukturera arbetet på ger en delvis ny bild av fritidspedagogers arbete i skolan. Det ”nya” i beskrivningen av detta arbete är, beträffande den socialt inriktade praktiken, att fritidspedagogernas arbete i skolan åtminstone till viss del är baserat på fritidshems- och förskolepedagogik.

Det är åtminstone två orsaker som sannolikt bidrar till att tidigare studier (Calander, 1999; Skolverket, 2001) betonat fritidspedagogers anknytning till skolans pedagogik under skoltid. En orsak till att fritidspedagogernas skolarbete i olika studier knutits till skolans pedagogik kan vara att fritidspedagogerna då inte betonar barns möjligheter att ”leka fritt” på samma uttalade sätt som när det gäller den eftermiddagsverksamhet som fritidspedagogerna handhar på fritidshemmen. Vad som sker direkt efter att samlingen avslutats eller vilka aktiviteter fritidspedagoger utför när de inte genomför samlingar har inte undersökts här. Det skulle emellertid vara möjligt för fritidspedagogerna att låta barnen ”leka fritt” vid sådana tillfällen. Friare sysselsättningar *har* beskrivits av fritidspedagoger i denna studie men det samlade intrycket är att barns fria lek inte prioriteras under skoltid. Detta beror sannolikt på fritidspedagogernas egna föreställningar om vad deras verksamhet i skolan ska innehålla och dessutom på vilka förväntningar andra, lärare, skolledning, barn och föräldrar, har på fritidspedagogerna och deras aktiviteter under skoltid. Det informella lärande, som det kan vara fråga om när barnen tillåts leka, är inte helt accepterat under skoltid. På så vis ger detta ytterligare belägg för att lek och mindre vuxenstyrd verksamhet

inte får det genomslag i skolans aktiviteter som eftersträvas (jfr. Skolverket, 2000a, 2001).

En annan orsak till att fritidspedagogers arbete i skolan knutits till skolans arbetssätt i olika undersökningar är att arbetet inte kopplats till att det åtminstone delvis genomförs som samlingar. Samlingen är en av de situationer i förskollärares och fritidspedagogers verksamhet som är mest strukturerad. Av den anledningen är samlingen mycket riktigt mer "skollik" än den mindre strukturerade verksamhet som fritidspedagoger ofta genomför tillsammans med barnen då skolan är slut. Att en mer skollik struktur används, att arbetet genomförs som samlingar, beror troligen också på att arbetet utförs under skoltid.

De samlingar som innefattar aktiviteter som syftar till att stärka barns självförtroende och utveckla deras sociala kompetens, när det gäller samarbete med andra (socialt inriktad praktik), organiseras och utförs emellertid utifrån förskolepedagogiska och fritidspedagogiska utgångspunkter där målsättningen i hög grad går ut på att utveckla barnens sociala kompetens. Det är därför tveksamt om de fritidspedagoger som genomför dessa aktiviteter helt underordnat sig skolans traditionella normer. Även om det finns skillnader mellan den socialt inriktade praktiken och innehållet i fritidshemmets aktiviteter på eftermiddagarna är den socialt inriktade praktiken den verksamhet som starkast anknyter till förskolans och fritidshemmets traditioner. I någon mening möter därför de berörda barnen förskole- och fritidspedagogik i skolan. Däremot är den socialt inriktade praktiken inte något som utvecklar arbetet i skolan i linje med vad som eftersträvas i statliga skrivelser och utredningar (Regeringens skrivelse 1998/99:121, SOU 1997:21). Eftersom den sociala praktiken av flera anledningar är mer eller mindre avskild från det arbete som sker i skolans klassrum kan den heller inte medverka till att utveckla skolans verksamhet som sådan i någon högre grad.

När Hansen (2000) diskuterar framtida möjligheter för fritidspedagoger att arbeta inom ett eget område inom skolans ram, framhåller hon att fritidspedagoger visserligen kan medverka kring skolbarnens läs-, skriv- och matematiklärande, men att det är möjligt att betona andra kompetensområden starkare. Vad hon ser som angeläget för fritidspedagoger att fokusera på i samarbetet med skolan är bl.a. att utveckla barns sociala kompetens. Hansen tycker att fritidspedagogerna på ett systematiskt sätt bör arbeta med grupprelationer och barns sociala utveckling i skolarbetet. Som exempel på arbetsinnehåll nämner hon bl.a. att utveckla

barns förmåga att arbeta i grupp och att lösa konflikter. Dessutom framhåller hon att fritidspedagoger i samarbete med lärare har en central roll då det gäller att föra in praktiska, erfarenhetsskapande moment av vardagskaraktär i skolans ofta mer abstrakta innehåll.

Att betrakta social kompetens som ett för fritidspedagogerna specifikt eget område är i denna studie förknippat med de regler och resurser som används i skapandet av en socialt inriktad praktik. Även om praktisk verksamhet, exempelvis i form av målning, framhölls av fritidspedagogerna, var det barns sociala utveckling som främst poängterades. På så sätt kan i någon mening Hansens (2000) tankar kring fritidspedagogers arbete i skolan sägas ha omsatts i handling. Vi bör dock ha i minnet att de flesta fritidspedagogerna i denna studie hade en lång erfarenhet av att arbeta som fritidspedagoger. De var utbildade i olika former av äldre fritidspedagogutbildningar som var baserade på fritidspedagogers och förskollärares traditioner.

För framtida studenter som önskar arbeta på fritidshem existerar inte examensbenämningen fritidspedagog (jfr. Calander, 2001). Inte heller kommer de att er hålla en utbildning som helt och hållet är grundad på fritidspedagogers och förskollärares traditioner. Skolans och lärarnas traditioner är jämfört med fritidshemmens och fritidspedagogernas betydligt mer etablerade (jfr. Torstenson-Ed & Johansson, 1999). I exempelvis *Växa i lärande* (SOU 1997:21) ses fritidspedagogerna som de som har den mest utsatta positionen eftersom de inte har någon egen domän i den med förskollärare och lärare gemensamma verksamheten. Av samma anledning kan det vara/bli svårare att i den numera gemensamma utbildningen tydliggöra den mer diffusa fritidspedagogtraditionen med dess betoning på social kompetens och barns lek än den betydligt mer väletablerade skoltraditionen. Eftersom fritidspedagogutbildningen inte längre är fristående från lärarutbildningarna är det möjligt att framtida lärare, som i första hand tänker sig att arbeta på fritidshem, inte har samma förutsättningar att betona ett eget område inom skolans ram vilket Hansen (2000) förespråkar. Det är därför sannolikt att de regler och resurser som strukturerar ett sådant arbete i skolan kommer att betonas allt mindre i framtiden och att denna socialt inriktade praktik, genom den nya lärarutbildningen, inom en relativt snar framtid blir obsolet. Det är dock i samlingar som genomförts med hjälp av en socialt inriktad praktik som fritidspedagogernas traditioner tydligast profileras och synliggörs i denna undersökning.

Den integrerande praktiken

I utredningen *Växa i lärande* (SOU 1997:21), beskrivs hur en framtida skolpraktik skulle kunna se ut. I det arbetet ska det bästa från skolans och förskolans/fritidshemmens traditioner sammansmältas. Utifrån de i den här undersökningen studerade samlingarna verkar det ha skett en sådan sammansmältning då fritidspedagogerna organiserar och genomför dessa i form av en integrerande praktik där både traditionell förskole-/fritidspedagogik och skolpedagogik ingår.

Den integrerande praktiken är något som växt fram under en lång tidsperiod där arbetslagens medlemmar tillsammans bidragit till att utforma den existerande verksamheten utifrån egna önskemål och intresseområden. Detta är intressant eftersom innehållet i de studerade samlingarna ger uttryck för flexibilitet och en vilja att förändra den egna praktiken för fritidspedagogernas del. Detta utan att ge avkall på traditionellt innehåll i form av betoning av att stödja och utveckla barn socialt. Då även fritidspedagogernas kunskaper kring och betoning av barns sociala kompetens är accepterad, antyder detta att även de lärare som ingår i arbetslaget omfattas av en vilja att inrymma dessa kunskaper i det gemensamma arbetet. Dessutom är den integrerande praktiken intressant då denna indikerar att det faktiskt *är* möjligt för skolans och fritidshemmets traditioner att förenas (jfr. Gustafsson, 2003). I andra studier har det visat sig vara svårt att förena skolans och fritidshemmets traditioner (Calander, 1999; Skolverket, 2000a; Skolverket, 2001).

Det är emellertid inte säkert att den yrkespraktik som ses som önskvärd i olika statliga utredningar är på väg att uppfyllas i någon högre grad, även om det är klart att de olika traditionerna faktiskt kan mötas och utveckla en integrerande skolpraktik. Det går här att återknyta till det tidigare förda resonemanget angående de studerade fritidspedagogernas förankring i fritidshemstraditionen via de utbildningar de gått. Frågan är om den nuvarande lärarutbildningen kan ge de studerande som inriktar sig på att arbeta på fritidshem en motsvarande förankring, samtidigt som de även ska anknytas till skolans traditioner och utifrån detta skapa nya sätt att arbeta på i skolan. J-E. Johansson (2004) hävdar att den proposition, *En förnyad lärarutbildning* 1999/2000:135, som utmynnade i den nya lärarutbildningen 2001 inte berör det förhållandet att de lärarutbildningar som nu slås samman har olika historik. Han påpekar att den nya lärarutbildningen knappast kan lösa problemen i skolan om denna utbildning inte tar hänsyn till de tidigare lärarutbildningarna och dessa utbildningars verksamhetshistoria.

Den modell som utformas för alla typer av lärare i den nya utbildningen förefaller att utgå från en ämneslärarutbildning och J-E. Johansson framhåller därför att det tycks som om det är ”grundskolan och gymnasieskolan och deras lärarutbildningar som är utgångspunkt för reformen, trots ambitionen att även inbegripa förskola och fritidshem” (J-E. Johansson, 2004, s. 61). Om det ska bli möjligt att sammansmälta skolans och fritidshemmens/förskolans traditioner är detta bl.a. beroende av hur de olika högskolorna och universiteten förmår att integrera de olika traditionerna i den utbildning de framtida lärarna får. Hur de i utbildningen ingående traditionerna behandlas får på så vis konsekvenser både för den framtida praktiken i skolan såväl som innehållet i fritidshemmens eftermiddagsverksamhet.⁵⁰

Fritidspedagogernas regioner och positioner

De regioner och positioner som beskrivits är viktiga eftersom dessa får, vare sig fritidspedagogerna är medvetna om det eller inte, konsekvenser för dem då de genom sitt arbete bidrar till att reproducera sociala system och dessutom bidrar till att skapa olika sociala positioner för sig själva i dessa system (jfr. Giddens, 1984). De positioner som fritidspedagogerna bidrar till att utforma har i studien kallats: fostrare, efterföljare, assistent och förnyare. Dessa olika positioner inbegriper olika förväntningar, rättigheter och skyldigheter som fritidspedagogerna och andra aktörer förknippar med positionen. Det arbete som fritidspedagogerna utför genom dessa positioner görs i olika regioner. Regionerna, som är zoner i tid och rum där sociala system produceras och reproduceras (Giddens, 1984), är: den socialt inriktade regionen, den skolinriktade regionen samt den integrerande regionen.

Ett förhållande som bidrar till att göra bilden av fritidspedagogernas arbete i skolan komplex är att en och samma fritidspedagog kan komma att strukturera praktiken på olika sätt under samma arbetsdag. Det kan innebära att såväl de

⁵⁰ Fritidshemmens verksamhet efter skolans slut har inte behandlats i någon högre grad i denna undersökning. Det innebär inte att fritidspedagogernas eftermiddagsverksamhet är mindre viktig att studera men det har inte varit möjligt att ta upp detta i studien. Fritidshemmen har under de senaste åren, genom stora nedskärningar, givits helt andra förutsättningar för att bedriva en pedagogisk verksamhet än tidigare. Detta uppmärksammas bl.a. av Skolverket i rapporten *Finns fritids?* (Skolverket, 2000). Titeln i sig får betraktas som alarmerande beträffande fritidshemmen och fritidspedagogernas möjligheter till att använda barns fritid som en arena för lärande samt att fungera som en trygghet för barn. Se även Calander (2001) beträffande fritidspedagogyrkets och fritidshemmens framtid.

rum där de arbetar som deras position gentemot barn och andra vuxna byts ut och förändras flera gånger under en och samma dag. En person, exempelvis en fritidspedagog, kan i sitt arbete ha olika positioner vid olika tillfällen. Det kan därför vara viktigt att påpeka att om denna studie genomförts vid en annan tidpunkt så hade detta kunnat innebära att de studerade fritidspedagogerna givits andra positioner beroende av vilken typ av arbete som då utförts. Det är också tänkbart att fritidspedagoger även kan inneha andra positioner än de som här redovisats.

Positionerna efterföljare och assistent påminner i hög grad om de beskrivningar som görs av fritidspedagoger som hjälplärare i deras möte med lärare (Flising, 1995; Calander, 1999⁵¹). Den underordnade position som Calander och även Hansen (1999) ger fritidspedagoger i deras skolarbete tillsammans med lärare kan jämföras med det arbete som fritidspedagogerna utför i den skolinriktade regionen. De övertar och använder sig av ett innehåll som skiljer sig från innehållet i de aktiviteter som utförs på fritidshemmet före skolans början och efter skolans slut.

Även den position som beskrivits som förnyare anknyter i viss mån till traditionellt skolarbete men lägger dessutom vikt vid att aktivt stödja och utveckla barnen socialt. I någon mening är det kanske denna eller en liknande position som eftersöks i olika statliga utredningar och propositioner (se SOU 1997:21; SOU 1999:63; Regeringens proposition 1999/2000:135) beträffande samtliga lärare i det framtida arbetet i skolan. För dagens fritidspedagoger kan detta ses som en uppvärdering av yrkesinnehållet då vikten av barns sociala kompetens betonas. Emellertid är det möjligt att många lärare ser denna utveckling som en försämring av statusen hos sitt yrke (jfr. Persson & Tallberg Broman, 2002). Om uppfostran och social kompetens ges ökad vikt i skolans arbete finns det en risk att detta ger mindre utrymme för annat innehåll, bl.a. ämnesrelaterade kunskaper, i skolans undervisning. Betoningen av ämnen och ämneskunskaper har

⁵¹ När Calander (1999) använder sig av benämningen hjälplärare innebär "hjälp-lärarskapet" att fritidspedagogerna i mötet med lärare dras från en fritidshemspol, där fritidspedagoger administrerar barns fritid, till en skolpedagogisk pol där fritidspedagogerna blir understödjare av lärarnas undervisning. Vad Calander poängterar är att fritidspedagogerna då kommer att genomföra olika strukturerade aktiviteter, på fritidshemmet eller i klassrummet, eller hjälper lärarna i klassrummet. Barnen ges inte några större möjligheter till friare aktiviteter efter eget gottfinnande som under fritidshemmets eftermiddagsverksamhet. Den praktik som här studeras har andra utgångspunkter. Eftersom en samling tar form utifrån ett strukturerat innehåll, i form av aktiviteter eller introduktioner av aktiviteter, konstitueras exempelvis fostraren och efterföljaren utifrån detta innehåll och inte utifrån barns möjligheter till fri lek. Även Flising (1995) använder begreppet hjälplärare. Dennes framställning av vad en hjälplärare är motsvarar främst positionen assistent.

tidigare använts som ett sätt att hävda läraryrkets status gentemot social fostran (jfr. Rohlin, 1996). I någon mening kan därför förnyarna ses som en fara för läraryrkets status ur ett professionsperspektiv.

Något om studiens begränsningar och fortsatt forskning

Utifrån tanken att fritidspedagogerna under en och samma dag arbetar i olika regioner och då har olika positioner framstår innehållet i arbetet som relativt splittrat. Den dubbla yrkesroll som införandet av samlad skoldag bidrog till (jfr. Gustafsson, 1996) har för några av de studerade fritidspedagogerna blivit än mer splittrat.

Eftersom studiens inriktning varit att beskriva enbart fritidspedagogers arbete, och deras uppfattningar om arbetet i skolan, har inte andra lärargrupperns arbete beskrivits. Det har således inte varit möjligt att beskriva om och i så fall hur t.ex. klasslärares positioner förändras, vilket får till följd att studien blir något ”enögd”. Utifrån tidigare forskning hävdar man dock att fritidspedagogernas arbete förändras i betydligt högre grad än lärarnas då man samarbetar (Harmer & Wendel, 1992; Flising, 1995; Johansson, 1999). Tallberg Broman och Persson (2002) framhåller dock att även lärares ”professionella uppdrag” genomgått omfattande förändringar under senare år. Detta kopplas dock inte till samverkan med fritidspedagoger utan är i stället en följd av en samhällslig förändring som innebär ”en förändrad syn på barndomen i det postmoderna samhället och för skolans ansvar för denna nya barndom” (Tallberg Broman & Persson, 2002, s. 257). De förändringar Tallberg Broman och Persson hänvisar till innebär bl.a. att skolan givits ett ökat socialt uppdrag och tar större ansvar för barns fostran. De samlingar som på senare tid genomförs i skolan av lärare kan ses som en del i detta uppdrag då de i högre grad än tidigare betonar samhörighet och trygghet. Dessa samlingar har likheter med förskolans traditionella samlingar, vars innehåll i hög grad inriktat sig mot just detta (jfr. Davidsson, 2000). Det bör med andra ord även finnas utrymme för en klassrumspraktik där lärare åtminstone vid vissa tillfällen även poängterar barns sociala kompetens.

Flera av de positioner som fritidspedagogerna innehar i skolarbetet (fostrare, assistenter och efterföljare) verkar dock inte ha berörts av att skolan i allt högre grad poängterar vikten av barns sociala kompetens. Fostrarna värnar om att försöka använda sig av ett innehåll som är inriktat just mot socialt stöd och ut-

veckling av sociala kompetenser eftersom de menar att detta inte förekommer i barnens klassrum. Som assistenter och efterföljare knyter fritidspedagogerna an till vad de beskriver som traditionellt skolarbete där det främst är lärande av ämnen och arbetsdisciplin som poängteras medan barns sociala utveckling ges mindre utrymme.

När fritidspedagoger får positioner som fostrare, assistenter och efterföljare skulle detta kunna tolkas som att man på de skolor där fritidspedagoger har dessa positioner inte tagit till sig den förändrade synen på innehållet i skolans arbete (jfr Tallberg Broman & Persson, 2002). En rimlig tolkning är att då fritidspedagogerna deltar i skolans arbete i mindre utsträckning än vad lärarna gör får de en schablonartad bild av lärares arbete (Hansen, 1999). Att framhålla sin egen betoning av att utveckla barns sociala kompetens och samtidigt hävda att lärare i stor utsträckning bortser från detta, kan vara ett sätt för fritidspedagogerna att profilera sig i förhållande till de lärare de samarbetar med. Samtidigt finns möjligheten att ovannämnda positioner också är beroende av att man betonar en diskurs där ämnen och arbetsdisciplin dominerar över utvecklandet av social kompetens på skolorna.

Vad som inte heller framgår av undersökningens data är *omfattningen* i tid och rum för t.ex. den integrerande praktiken. Utifrån datamaterialet framstår det som att de fritidspedagoger som genom sitt arbete strukturerar en integrerande praktik även omfattas av mer traditionellt skolarbete. Förutom att innehållet i arbetet syftar till att integrera olika traditioner innebär fritidspedagogernas arbete att de även tidvis utgår från regler och resurser som strukturerar en skolinriktad praktik. Detta för med sig att arbetet i form av en integrerande praktik inte nödvändigtvis behöver vara det sätt att arbeta på som kommer att dominera skoldagen. Den integrerande praktiken kan vara en isolerad ö i ett arbete som i övrigt består av en skolinriktad praktik. Det är också tänkbart att de fritidspedagoger som genomför en integrerande praktik vid vissa tillfällen även genomför aktiviteter som är legitima i en socialt inriktad praktik.

För att få större klarhet beträffande arbetet i skolor, i form av skapandet av regioner och olika positioner, och hur skolans praktik som sådan utvecklas är det angeläget att närmare undersöka detta. En möjlighet kan då vara att utgå från Cohens (1989) ”systems analysis”. En sådan analys strävar efter att studera hur t.ex. fritidspedagoger och/eller lärare rör sig både tidsmässigt och spatialt i sitt dagliga arbete. Min tolkning av Cohen är att en sådan analys har likheter med

hur Hägerstrand (1991) beskriver människors väg mellan olika ”stationer” och de skyldigheter och rättigheter som är förknippade med arbetet vid stationerna under exempelvis en arbetsdag. Dessa stationer kan liknas vid det arbete som fritidspedagogerna genomför i olika rum under olika tider under skoldagen, något som är möjligt att studera genom att använda sig av mer etnografiskt inriktade studier där hela arbetsdagar undersöks under en längre period.⁵² Det blir då görligt att, utifrån studiens resultat, närmare studera både den integrerande praktikens omfattning och de positioner och regioner som medlemmarna i olika arbetslag eventuellt etablerar.

Då fritidspedagogernas utbildning nu har förändrats och kommit att ingå i en med andra lärarkategorier gemensam lärarutbildning, är det angeläget att beskriva ”de gamla” fritidspedagogernas traditioner och yrkeskunskaper som ett inslag i den nya lärarutbildningen. På så vis finns det ytterligare möjligheter att ge de blivande lärarna i den nya utbildningen förståelse för de kunskaper, traditioner och förhållningssätt den äldre generationens fritidspedagoger har och använder sig av. Då fritidspedagogernas position i skolarbetet framstår som svag finns annars en risk att deras yrkeskunskaper eroderar och försvinner i den nya utbildningen. Detta borde i så fall också ha en negativ inverkan på förutsättningarna för att skapa den nya praktik som eftersträvas i olika officiella dokument.

⁵² Även om det inte har varit den primära målsättningen för Gustavsson (2003) att skildra hur fritidspedagogers praktik förändras under arbetsdagen är det möjligt att åtminstone delvis utläsa detta i hans studie. Förändringar är här beroende av den regionalisering som sker och den praktik som dominerar i dessa regioner.

Summary

Traditions in meeting. A qualitative study of the work of leisure time pedagogues during circle times in school.

This study has been investigating a part of the work of leisure time pedagogues (fritidspedagoger) in school; the content of circle times (samlingar). A generic description of a circle time is when a leisure time pedagogue and a group of children come together to prepare or discuss a certain content. Circle time, and the activities within it, came originally from another arena, i.e. pre-schools (kindergartens) and leisure-time centres and it is therefore interesting to study how this tradition is performed in school where other traditions have previously predominated.

A circle time, which is performed by a leisure time pedagogue in school, ought therefore to be seen as something that is accomplished in a different arena compared to a circle time in leisure centres or pre-schools. It is the arena where school traditions and leisure centre and pre-school traditions meet. The practice in circle time is the result of this meeting.

The focus of this study are the notions that serve as a guide for leisure time pedagogues in their work and how this work, by means of the content in circle times, is accomplished in practice. The aim is to describe and analyse:

- the working practice the leisure time pedagogues contribute
- how a specific part of the leisure time pedagogue's work (here circle time) is constituted and with what contents it is accomplished
- the occupational positions created in the circle times

Background

The historical background of the leisure time pedagogues is closely connected to the background of pre-school teachers. In 1964 the education of leisure time pedagogues was started. The older pre-school education was the point of departure for this education and J-E. Johansson (1986) asserts that the education of leisure time pedagogues became a pre-school education which was designed for work with smaller school-children.

The work of the leisure time pedagogues has however been changing since the start of the leisure time pedagogue education. From initially being carried out in leisure-time centres as a complement to the family's upbringing of children, the work of the leisure time pedagogues has increasingly become a complement to school. In the most recent National School Curriculum (Lpo 94/98) the leisure time pedagogues, the pre-school teachers and the schoolteachers are expected to co-operate in schools in interprofessional work-teams. A main reason for this co-operation is to develop a new way of working in school where social care and children's play and creativity should be more emphasised (SOU 1991:54; SOU 1997:21; SOU 1999:63).

As a part of the leisure time pedagogue's closer connection to the school, and the activities in school, the leisure time pedagogue and the different teacher educations have been changing. As from autumn 2001 the different education's that previously had been directed to leisure time pedagogues, pre-school teachers and schoolteachers have more of a common content. The development has therefore departed from co-operation and integration in the forthcoming working life to integration in the education itself.

The sparse descriptions of the work of leisure time pedagogues in school have included a description of leisure time pedagogues as being dominated by the teachers and the school (Skolverket, 2001; Hansen, 1999; Calander, 1999). Instead of developing new visions and creating new ways of practice studies show that the school content is getting more and more structured by the adults. It also seems that the leisure time pedagogues and the pre-school teachers work in school is getting more and more "schoolified" although this was not the original intention (Skolverket, 2001).

Different traditions

The school has developed from educational-political grounds while pre-school has a history based on social policy, family policy and more lately also educational policy (SOU 1997:21; Rohlin, 2001). One reason for the school and the teachers more well established position, compared to the leisure time pedagogues and the leisure-time centres, is that the school is more socially anchored and extensive since every child has to go to school (Torstenson-Ed & Johansson, 2000). Torstenson-Ed and Johansson assert that leisure centres are coming last of all in this context. Leisure-time centres do not comprise as many children as the school and even if the pre-school classes are not obligatory they comprise almost every child. Leisure-time centres do not.

The differentiated background and the fact that the institutions, school on the one hand and pre-school and leisure centres on the other, have historically been separated has contributed to huge differences between these institutions. Leisure time pedagogues are seen as emphasising everyday knowledge and practical activities. Teachers are seen as having a more theoretical concentration and emphasising school subjects (I. Johansson, 1984; Hansen, 1999). The basis of this differentiation can amongst others be seen as originating from differences in traditions (Haug, 1992; Dahlberg & Lenz Taguchi, 1996; SOU 1997:21; Skolverket, 2001).

Dahlberg and Lenz Taguchi assert that the school tradition denotes a reproduction of culture and knowledge, which society considers to be of importance. The knowledge is presented as different subjects whose content should be learned and evaluated. The children's contribution to the subjects and the subject content are pretty small. The ideal for the pre-school tradition is that the children to a great extent can decide content and ways of expressing themselves. Dahlberg and Lenz Taguchi assert that the activities in pre-school mostly have a therapeutic direction, which focuses on emotions.

It should however be noticed that the traditions on one hand are internalised in different ways. How the individual teacher or leisure time pedagogue accomplishes his or her work may therefore vary (Ursberg, 1996; Lundgren, 1986; Carlgren, 1992). On the other hand there are also possibilities for traditions to change. This is also the political goal regarding the education of leisure time pedagogues and teachers and their work in schools.

Circle time

Literature that focuses on pre-school activities asserts that pre-school includes “free play” where children decide on their own activities. Pre-school also includes circle time and group-activities where the pre-school teacher structures the children’s activities and where the staff and the children gather around a certain topic. Circle times are also seen as a daily activity in different kind of pre-schools (William-Olsson & Krook, 1973; Sønstabø, 1978; Kärrby, 1990; Rubinstein Reich, 1993, Gustafsson, 2003).

The most common way to accomplish and organise a circle time, according to the pre-school tradition, is to gather the children in a circle. The reason has a historical point of departure and is linked to a praxis that was originally designed by Friedrich Fröbel (1782–1852). The circle was a symbol for friendship and kinship (Grue-Sørensen, 1966). Circle time was included in Fröbels line of pedagogical thoughts but it was his followers who invented circle time as a daily activity (Rubinstein Reich, 1993). Moberg (1945) describes a circle time as an opportunity for the children to concentrate, sit still and listen to the pre-school teacher and their comrades. The circles she describes are conversations to a great extent. Other activities in circles are games, singing, music and gymnastic activities.

Advice and instructions in questions of social welfare (Råd och anvisningar i socialvårdsfrågor) (1959) describes circle time from the established praxis in kindergartens. The amount of time for a circle is about 15-20 minutes and the circles are seen as situations where the pre-school teachers foster and teach the children acceptable social behaviour.

Circle times in leisure centres were not emphasised in official documents until 1985 in *Proposition for a pedagogical programme for leisure centres*. Before this the leisure time pedagogues didn’t have formal directives for their work. It seems however that circle times at leisure centres are accomplished from similar point of departures as in pre-school. Circle time in leisure centres is described as a way for the staff to support the children’s social development, have a cosy time (Holmberg, 1945) and produce fellowship in the group (Socialstyrelsen, 1985, 1988).

Vallberg Roth (2002) asserts that although circle time is included in the activities in both pre-school and leisure centres these circles have somewhat dif-

Summary

ferent functions and meanings. She experiences circle time in pre-schools as a main moment in the institutional activities while circle time in leisure centres is more denoted as a component part of activities. This could be a reason why official directives do not emphasise the importance of circle times in leisure centres in the same way as they do regarding circle time in pre-school.

The circles in pre-school are however often accomplished and structured in different ways, depending on whether the pre-school teacher tries to obtain a less directed (as Fröbel) or a more directed structure. The latter way of accomplishing a circle is connected with a more school-adjusted activity (Henckel, 1990; Morsing Berglund, 1994; Davidsson, 2000) that tries to imitate school-norms and consist amongst other things of work in different school-related books. The circles in leisure centres are not school-adjusted in the same way since teaching has not been emphasised there in the same way as in pre-school (Ursberg, 1996).

Circle time has also been a part of the traditions in school but these circles have had other purposes (Rubinstein Reich, 1993; Davidsson, 2000). The circles have often served as morning assemblies, which indicate that the school day has begun. Davidsson (2000) asserts that these assemblies have changed over time. The early school tradition, regarding circle time, implied that the circles had the function of a meeting place for pupils who seldom got in touch with each other. The pupils were sitting in rows in the classroom or in some other larger assembly hall to get information or listen to some kind of message.

Davidsson claims that this older assembly-tradition diverges from the circles which started to appear in the 1980s, which involve a close meeting between the children and the teacher where the pupils and the teacher sit in a circle on the floor in front of the blackboard. The content is usually some kind of discussion that aims at social and cognitive development. These circles were above all developed in the lower school forms and are similar to circle time in pre-school.

Leisure time pedagogues, pre-school teachers and schoolteachers are now supposed to work in interprofessional work-teams, which mean that there are also possibilities to find circle times in these work-teams activities. Davidsson (2000) asserts that the work-teams she has been observing have used both school traditions and pre-school traditions in their circles. She claims that the work-teams have mutual ideas about the circles functions and meanings. Circle time is

in that way a central phenomenon for the integration between schools and pre-school. The ideas concerning circle time, in these integrated activities, are that circle time gives a sense of fellowship, creates security and are also disciplinarian and an occasion for supplying knowledge.

When the activities of the leisure time pedagogues are integrated in school there are situations in their work, within the frames of “collected schoolday” (samlad skoldag), which to a great deal is in accordance with what earlier has been described as a circle time. Harmer and Wendel (1992) and Gustafsson (1996) for instance, describe such activities accomplished by leisure time pedagogues. Descriptions of leisure time pedagogues and their work in school are however rather infrequent.

The theoretical framework

The theoretical framework that guides the analyses of the empirical material has a point of departure in Anthony Giddens theory of structuration (Giddens, 1984). The use of the theory in this thesis is however not a dogmatic one since certain concepts in this extensive and abstract theory are being focused while others are less asserted. This is however not an unusual course of action regarding the theory of structuration (Gregson, 1997; Bryant & Jary, 1997).

Giddens (1984) developed the concept of the duality of structure which asserts that structures are both the medium for and a result of recursive social practices. A structure could be seen as structuring properties in social systems and a social system is described as “The patterning of social relations across time-space, understood as reproduced practices.” (Giddens, 1984, s. 377) The structures that are structuring the social systems are constituted by or through different rules and resources, which are used in the interaction between different actors. How the actors, in this case leisure time pedagogues, use these rules and resources structures the reproduction of the social system.

Other vital conceptions that Giddens uses in the theory of structuration that are also emphasised in this study are the conceptions “locales”, “regions” and “positions”. A locale is described as a setting for interaction in a certain context. What a setting is may vary but it could for example, as in this study, denote a school. A locale is however always regionalized i.e. the locale is divided in different regions which have boundaries in the form of walls or symbolic markers.

Summary

These regions are not only located in space since Giddens (1984) describes regions as zones in time and space that are related to routinized social practices. A room in the locale could be regionalized since the use of the room, and the social practice in that room always or at a certain point of time, differs from the social practice in other rooms.

A social position is described as a social identity, which comprises different prerogatives and obligations. These positions are characterised as power positions (Giddens, 1979) and Giddens (1984) claims that all actors are positioned in time and space and in relation to each other. Cohen (1989) asserts that Giddens conception of social position is the closest he comes to providing “an institutional link” between structure and agency.

My investigation emphasises strategic conduct in the working practice of leisure time pedagogues. This means that the analysis is focused on leisure time pedagogue’s practice in form of circle times in school, how the circle times are constituted and the content of the circle times. From Stones (1997) point of departure this analysis describes the leisure time pedagogues motives, wishes and reflections. Besides the institutions per se institutionalised, legitimated and characteristic structures are also analysed. Both the actors conduct and the social systems structuring properties are emphasised.

Methodology

Fifteen leisure time pedagogues initially participated in the study. One of the leisure time pedagogues did not complete the investigation because of her lack of time. Another leisure time pedagogue accomplished a circle time, which was judged as too short to be studied. For these reasons only thirteen leisure time pedagogues are included in the analysis. These thirteen leisure time pedagogues were working on 10 different schools/leisure centres. They are all considered as eminently skilled since they have functioned as supervisors for leisure time pedagogue students or have been recommended by such supervisors and the most of them have a long working experience.

At the time the leisure time pedagogues applied to participate in the study, a time and date for the first visit to their work was decided. During the first visit a semi-structured interview was accomplished. The purpose of this interview was to get a description of how the leisure time pedagogues experienced their work.

Summary

After this interview another date was set for the second and final visit. During this visit a circle time was video-recorded since this was an opportunity to investigate the leisure time pedagogues actual practice in a specific situation. Notes were also taken during the video-recorded circle time. These notes tried to describe what was happening and give a picture of the room where the circle time was accomplished. Questions and thoughts related to the observed practice were also noted. What a circle time is and contains are grounded in the leisure time pedagogue's own decisions and definitions in this study.

The video-recorded material was used in a stimulated recall-session after the circle was finished. The recorded material was also a point of departure in a follow-up discussion that followed immediately after the stimulated recall-session. The video-recorded material itself has also been analysed. This denotes a study constituted by five methodological moments:

- semi-structured interview
- video-recording of a circle-time
- stimulated recall of the video-recorded material
- follow-up discussion
- video analysis

The working practices of the leisure time pedagogues are studied in different ways. The leisure time pedagogues are on the one hand given an opportunity to describe their work, where the circle time is one part, at their different schools/leisure centres. This is done by the initiating semi-structured interview. In addition each of these leisure time pedagogues working practice, in form of a circle time, is investigated more thoroughly. The results are therefore grounded from an integration of interpretations from all of the described methodological moments above.

The analysed empirical material is accounted for in four different chapters (6–9). After a description of each of the discovered social systems, here described as different practices, the leisure time pedagogue's work, in the form of the content of the circle times, is described and analysed in chapter 6–8.

In chapter 9 the different practices are compared to each other. In this comparison the social positions the leisure time pedagogue activities contribute to have also been described and analysed.

Results

Based primarily on the semi-structured interview three different forms of practice stand out. These practices differ on account of differences in how the work is structured and are described as social directed practice, school directed practice and integrating practice.

Social directed practice

Social directed practice is characterised by attempts to contribute a content that differs from the content that the leisure time pedagogues expect the children to meet in the classrooms. The practice emphasises security amongst the children, social development and the pedagogical vehicles that are used. These vehicles are different activities. They include play, painting, drama, dance and gymnastic activities. These activities are aimed at serving the children's self-confidence and social development.

Social directed practice is mostly accomplished in the rooms that are seen as belonging to the leisure-time centre. One of the reasons for this was the leisure time pedagogues desire to be independent from the teachers and their teaching. To be able to decide content and which resources to use, the leisure time pedagogues demarcate their work from the work the teachers accomplish. The work of the leisure time pedagogues are therefore regionalized since the leisure time pedagogues try to use another content and other rules and resources in their work compared to what they believe is going on in the classrooms. The leisure-time centres become a central, socially directed region for the leisure time pedagogues while the classrooms becomes peripheral during school-time as well as after the school has finished (cf. Giddens, 1984; Soja, 1997; Gustafsson, 2003).

The circles that were observed within the social directed region were constituted in similar ways. By constituting a circle or a semicircle, on the floor or in a suite of furniture, all circles were accomplished according to old pre-school traditions. In that way the circles gave opportunities for friendship and kinship even if that never was verbalised by the leisure time pedagogues.

The circles consist of different activities. These activities require the contribution of all of the participants in the circle. The activities have been categorised from the goals the leisure time pedagogues had with the activities. The five categories have been described as:

Summary

- conversation directed activities
- team-work directed activities
- supporting activities
- exercising activities
- language developing activities

The analysed activities are to a great extent based on group-activities and the interaction between the children. The activities are anchored in rules, which aim to develop the children's social competence. The activities are at the same time also used as a type of discipline. This way of accomplishing the work is similar to the way Fröbel looked at the group as a vehicle to develop children (cf. Johansson, 1983).

According to the interviews and the analyses of the working practice the activities in the social directed region are a way to be complementary to the content the children are assumed to meet in the classroom. This region is however not a zone in time and space that is directed towards children's leisure. The activities the leisure time pedagogues accomplish during school-time are therefore more structured when compared to most activities in the leisure centres after school. The activities aim at developing the children's social competence and the subject-oriented work in the classrooms is therefore complemented with a social directed content.

The co-operation and the rules and resources structuring social directed practice is reminiscent of the "collected school-day" introduced through the "SIA-report" and developed during the early 1980s (Ekengren & Eriksson, 1985; Hansen, 1999). Social directed practice dates back to earlier traditions of how leisure time pedagogues are meant to work in school.

School directed practice

School directed practice is used to develop knowledge and reproduce working practices that have traditionally been seen as "school-oriented" (cf. Englund, 1986; Orlenius, 1999) and aimed towards reinforcing the "rules of practice" subject knowledge, writing, reading and arithmetic of the formal school. These rules are seen as strange and difficult to use or hard to change on one hand and as natural on the other. When the leisure time pedagogues describe the existing

Summary

rules as natural this is grounded in conceptions about “what one ought to do” in school.

According to the interviews it seems as if school directed practice mostly occur during the leisure time pedagogue’s co-operative work with teachers in classrooms. The teachers are seen as the chief responsibilities in this work. For that reason the teachers come to structure the content and how to accomplish the content in the common working practice in the classroom, which then becomes a school directed region. The leisure time pedagogues retire in the common work and are in that way partly transferring power to the teachers who come to be the dominating part.

The leisure time pedagogues working practice could however also become school directed when they are managing circle times. This work could be located in rooms at the leisure centres or in rooms which are common for schools and leisure-time centres as well as in classrooms. These circles, which are realised in a school directed region, are organised in different ways. Some circles, which were constituted in form of a semicircle in a suite of furniture, are similar to the circles that were accomplished in the social directed region. These circles are however divided from the circles in the school directed region considering the leisure time pedagogues having a dominating position, standing in front of the children, or from the content of the circle. One circle was however constituted in another way, since the children were sitting in isolated places at their desks. The latter circle is not accomplished as a way to give an opportunity to friendship or kinship. It is rather accomplished as a way to be more time-efficient so the issues, which are following the circle time, can be started in a quick way.

The circles consist to the main extent of different introductions where the leisure time pedagogues introduce activities. These activities will later be accomplished individually and the group is therefore given secondary importance. For that reason these activities are seen as activities that are not included in the circles. The introductions of these activities are directed either to working discipline, where the children are getting instructions how to do something, or to subject oriented activities, in this case religion. The working disciplines are aiming to support the learning of the subjects and/or are possibilities to control the children’s work. For that reason different control mechanisms are used, such as portfolios, working charts for “own work” and books where the essentials are written down. In

Summary

this way the leisure time pedagogues are reproducing what they and their colleagues in the working-teams believe is a school directed way of working and “how one ought to do” in school. The content of the analysed circles is closely related to the traditional role of the school in knowledge reproduction (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1996).

Integrating practice

Integrating practice is trying to reconcile differences, which by traditions have demarcated teachers working practice from the working practice of leisure time pedagogues. This means at one hand that the work is accomplished in working-teams where both leisure time pedagogues and teachers are included. On the other hand it means that a mutual acceptance for the different traditions within the working-teams exists. In this way the leisure time pedagogue’s work in school may include both leisure-time centre traditions and school traditions and may also integrate these traditions. The working practice is, according to the leisure time pedagogues a result of discussions that have been in progress for a long time.

The leisure time pedagogues are trying to integrate different traditions and the rooms where this work is accomplished are facilities that are common for the working-team. The leisure time pedagogues are however not always trying to integrate the traditions in their work. The data describes their work as also being accomplished by a school directed practice. For that reason the working practice, when it is defined as an integrating practice, is accomplished in an integrating region which differs from the work in other regions in the working-teams common rooms (cf. Gustafsson, 2003).

The observed circles have been accomplished in different ways. They have been constituted from sitting in a circle on the floor, sitting in both suit of furniture and on the floor and sitting at desks in small groups. One circle time was directed to the activities that were accomplished and two circles were directed to the introduction of activities that followed the circle time. The activities in the activity directed circle time have been categorised as conversation directed activities and supporting activities. The introduction directed circles introduced activities, which aimed to either support the self-confidence for the individual child by means of painting or was a subject directed introduction. In the latter introduction the point regarding the subject, mathematics, was however not to learn

mathematics. The point was rather to develop positive thinking about mathematics with help of creative thinking and the children's own fantasy.

The working practice in the integrating region seems to correspond with the intentions and possibilities The Department of Education (Utbildningsdepartementet, SOU 1997:21; SOU 1999:63) and The School office (Skolverket, 2000) sees with working-teams and the development of the working practice in school. The leisure time pedagogues are using school traditions in regard of the content of the circles and also use their own traditions in this work. This provides possibilities to produce a new way of working in school and developing the working practice in school (cf. Gustafsson, 2003). In what Gustafsson labels as an intermediary zone he describes a region which cross boundaries and therefore has possibilities to change the working practice. This intermediary zone is similar to the integrating practice described.

The leisure time pedagogues positions

The working practices the leisure time pedagogues use when they accomplish circle time contributes to model the positions of leisure time pedagogues and other members of the staff. The different positions are here described as social fosterers who accomplish their work in the social directed region, school assistants and followers (efterföljare) who work in the school directed region and integrating renewers (förnyare) who work in the integrating region.

The fosterer's work is meant to support children and help them develop social competence and is seen as a complement to the teachers work in the classrooms. This denotes that the fosterers demarcate the social directed region from the teacher's work in the classrooms, which is a form of social closure (Parkin, 1979). The demarcation is used to maintain control over content and working practice and to avoid the position of assistant to the teachers in the classrooms. This social closure facilitates the preserving of the traditions and gives the profession a sharp contour. The content of social directed practice, and the position per se, are however not as filled with status as the content and position of teachers.

The leisure time pedagogues who contribute to school directed practice are producing two different positions, assistants and followers, of which the latter do not try to demarcate their work from what they experience as school directed practice. Instead the followers have left the leisure time pedagogues traditions in

Summary

the analysed circles. The content of the circles is directed to working discipline and school subjects and the followers are trying to reproduce what they experience as a school directed practice. The followers feel accepted by school administration, teachers, parents and children since they structure their work according to what is seen as legitimated in school. They are however not “real” teachers. Even if they accomplish similar work to the teachers they have other working hours and salaries and are therefore subordinated to the teachers.

When the leisure time pedagogues co-operate with the teachers in the classrooms it seems as if the leisure time pedagogues become a resource for the teachers. The teachers plan the work and the leisure time pedagogues support that planning and become assistants. It also seems as if the leisure time pedagogues do not accomplish any circle times when they are positioned as assistants. The leisure time pedagogues, who are positioned as assistants, are becoming deprofessionalized since they both are subordinated to the teachers and do not have any great impact of the content of the activities they are involved in (cf. Freidson, 2001).

The leisure time pedagogues who are positioned as renewers emphasise children’s social development and need of support and also more traditional school directed knowledge at the same time. Since their knowledge and emphasis about social development is accepted and supported by the working-team their professional status is increased. Their work during circle time is however not as distanced from the teachers as is the work of the fosterers for example. For that reason their work is more indistinct. Although they contribute to take the cudgels for governmental wishes of a work in school, which comprises both knowledge and care, these leisure time pedagogues have not yet been given official credit for their work.

Just like the follower group the renewer group is made up of pedagogues with other qualifications compared to the members of the working team who have a teacher education. Furthermore they have not participated in the new teacher education. One important status indication for the students in the new teacher education would be if all students, including those destined for leisure time centres, are comprised of the same trade-union agreements, salaries and working time agreements through the now common education. This would give those students who study with a direction to leisure time centres an equivalent status to other teachers.

Summary

The different regions and positions that have been described show that the leisure time pedagogues have a rather complex working practice. They accomplish their work from different positions and regions and change both positions and regions during the day. Their work seems therefore to be splintered and accomplished with different contents and aims.

The reason why former investigations have connected leisure time pedagogues' work in school to a more school oriented practice could be that their work has not been connected to circle time. Another reason for the leisure time pedagogues' connection to a school oriented practice in studies could be the fact that they do not emphasise children's possibilities to "free play" and recreation in the same way as during the afternoon activities at the leisure-time centre.

Conclusions

School directed practice is another addition to literature that points at the leisure time pedagogue's subordination to teachers. Even if there could be a huge amount of co-operation between the leisure time pedagogues and the teachers the former are not as often used as resources for developing the school or shaping new ways of practice. The leisure time pedagogues are instead most usually only used as resources to make the existing work easier. The school directed practice is therefore a tradition, which is quite untouched by the meeting with the leisure time pedagogues and the leisure-time centre tradition. The traditional school and the education, which is accomplished has rather strong traditions. It is quite possible that these strong traditions will continue to have a huge impact in the school although the state has intentions to alter this practice.

Social directed practice and integrated practice are in some aspects more interesting than school directed practice. These forms of practice are in some respects painting a new picture of leisure time pedagogues' work in school. From the point of departure of social directed practice, the leisure time pedagogue's work in school to a certain extent is accomplished as circle times grounded in pre-school and leisure-time centre traditions. There are differences between the social directed practice in school and the afternoon activities at the leisure-time centre. The social directed practice has however a content which is more similar to pre-school and leisure-time centre traditions than it is to school traditions.

Summary

The studied leisure time pedagogues had all been educated through older leisure time pedagogic educations. They were therefore well anchored in these traditions. The new students are to integrate different traditions in their education. Since the leisure time pedagogues' tradition is weaker, compared to the teacher traditions, it is possible that rules and resources that structure a social directed practice will be less emphasised in the future and that the social directed practice, which is grounded in pre-school traditions will be obsolete in the near future.

Government wishes about work in school in the future are described in SOU 1997:21. In this official report the best from the traditions of pre-school and leisure-time centre and the traditions of the school should be amalgamated. The working practice in some of the studied circles seems to have been amalgamated since this practice is accomplished in a system where both pre-school/leisure-time centre traditions and school traditions are accepted. This indicates that *it is* possible for the different traditions to unite. It is however uncertain how widespread this desirable practice is. It is possible that the studied integrating practice is just a small island of practice in a sea of other ways of accomplishing the work in school. The amount of this integrating practice is therefore uncertain. The new teacher education will be of great importance if the governmental wishes about an amalgamation of the traditions will be more widespread and continue in the future. This means that it is among other things important how the universities and the university colleges manage to emphasise and integrate the different traditions in the education of the future teachers.

Referenser

- Abildtrup Johansen, B., Rathe, A-L., Rathe, J. (1997). *Möjligheternas barn i möjligheternas skola. En pedagogisk profil – från idé till verklighet*. Stockholm: Utbildningsradion.
- Alexandersson, M. (1994). *Metod och medvetande* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 96). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Arfwedson, G. B. (1998). *Undervisningens teorier och praktiker*. (Didactica 6). Stockholm: HLS Förlag.
- Arfwedson, G. & Arfwedson, G. (2002). *Didaktik för lärare. En bok om lärares yrke i teori och praktik*. (Didactica 8). Stockholm: HLS Förlag.
- Beckman, S. (1989). Professionerna och kampen om auktoritet. I S. Selander (red.): *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap. Professionaliseringens sociala grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Berggren, L. (2000). ”Jamen pappa, du är ju löpare!” Om den villkorade fritiden som tummelplats för växande. I L. Berggren (red.): *Fritidskulturer*. Lund: Studentlitteratur.
- Bloom, B. (1953). Thought-Processes in Lectures and Discussions. *Journal of General Education*, 7, 160-169.
- Brembeck, H. (1992) Praxis. I B. Skarin Frykman & H. Brembeck (red.): *Brottningar med begrepp*. (Skrifter från Etnologiska föreningen i Väst-sverige Nr 11.). Göteborg: Etnologiska institutionen.
- Bryant, C.G.A. & Jary, D. (1997). Introduction. I C.G.A. Bryant & D. Jary (eds.): *Anthony Giddens. Critical Assessments. Vol. 4*. Cornwall: TJ Press (Padstow) Ltd.
- Calander, F. (1996). Fritidspedagogerna och samverkan. Utopister, avantgardister och realister i integrerade verksamheter. I *Nordisk Pedagogik*, 16(4), 237–245.
- Calander, F. (1997). Lärarna, fritidspedagogerna och kampen om vita tavlan. I *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 2(2), 105–118.
- Calander, F. (1999). Från fritidens pedagog till hjälplärare: Fritidspedagogers och lärares yrkesrelation i integrerade arbetslag. (Uppsala Studies in Education, 80). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Referenser

- Calander, F. (2001). *Fritidspedagogen: lärare, barnavårdare eller fritidsledare? En analys av utskick till medlemmarna i Sveriges Fritidspedagogers Förening 1969-1979*. (Forskning i Lärares Arbete. Rapport Nr 10). Uppsala: Uppsala universitet, Institutionen för lärarutbildning.
- Calderhead, J. (1981). Stimulated Recall: A Method for Research on Teaching. *The British Journal of Educational Psychology*, 51, 211–217.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and Knowledge. I D.C. Berliner & R.C. Calfee (eds.): *Handbook of Educational Psychology*. New York: Simon & Schuster Macmillan
- Carlgren, I. (1992). *På väg mot en enhetlig lärarutbildning? En studie av en lärarutbildares föreställningar i ett reformskede*. (Pedagogisk forskning i Uppsala, 102). Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska Institutionen.
- Carlgren, I. (1994). Från klassundervisning till ”eget arbete”. Den tröga skolan och pedagogiska modeflugor, *Praxis*, 2, 9–14.
- Carlgren, I. & Lindblad, S. (1991). On teachers’ practical reasoning and professional knowledge: Considering conceptions of context in teachers’ thinking. *Teaching and Teacher Education*, 7(5/6), 507–516.
- Carlgren, I. & Marton, F. (2000). *Lärare av imorgon*. (Pedagogiska Magasinets skriftserie Nr 1). Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- Clark, C. & Peterson, P. (1986). Teachers’ Thought Processes. I M.C. Wittrock (ed.): *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan. Cohen, I.J. (1989). *Structuration Theory. Anthony Giddens and the Constitution of Social Life*. London: Macmillan Education Ltd.
- Dahlberg, G. & Lenz Taguchi, H. (1994). *Förskola och skola: om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats*. Stockholm: HLS Förlag.
- Dahllöf, U. (1967) *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Göteborg Studies in Educational Sciences 2. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Davidsson, B. (2000). *Samlingen – en symbol för integration mellan förskola och grundskola*. (Rapport Nr 8). Borås: Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
- Davidsson, B. (2002). *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola*. (Göteborg Studies In Educational Sciences, 174). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Donzelot, J. (1979). *The Policing of the Families*. New York: Pantheon Books.
- Doverborg, E. & Pramling, I. (1991). *Temaarbete. Lärarens metodik och barnens förståelse*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag AB.

Referenser

- Ds U 1985:5 *Förskola och skola. En historisk återblick*. En rapport från Förskola skola-kommittén. Utbildningsdepartementet. Stockholm: Regeringskansliets Offsetcentral.
- Edling, L. (1997). *Kompissamtal. Kommunikation istället för tystnad eller våld*. Solna: Ekelund.
- Ehn, B. (1983). *Ska vi leka tiger? Daghems liv ur kulturell synvinkel*. Stockholm: LiberFörlag
- Ekgren, C. & Eriksson, B. (1985). *Slutrapport från utvärderingen av skolbarnsomsorgen*. (Utvärderingsgruppen. Rapport Nr 5). Göteborgs skolförvaltning. Göteborg: Servicekontorets GRAFISKA.
- Englund, T. (1986). *Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Conceptions, with Special Reference to Citizenship Education*. (Uppsala Studies In Education, 25). Uppsala: ACTA Universitatis Upsaliensis.
- Erickson, F. (1992). *Ethnographic Microanalysis of Interaction*. I M.D. LeCompte, W.L. Millroy & J. Preissle (eds.): *The Handbook of Qualitative Education*. San Diego: Academic Press, Inc.
- Etzioni, A. (1969). *The Semi-Professions and Their Organization: Teachers, Nurses, Social Workers*. New York: The Free Press.
- Flising, B., Flising, L., Lehes, H. & Ljungvall, R. (1991). *Utvärdering av Kronjuvelen. Integrerad skola och fritidshemsverksamhet i Kungsladugårdsskolan i Göteborg*. Delrapport 1. Beskrivning av utvecklingsprojektet och utvärderingen. (Rapport Nr 18). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Flising, B. (1995). *Samverkan skola-skolbarnsomsorg. En utvärdering*. (SoS-rapport 1995:12). Stockholm: Socialstyrelsen.
- Florin, C. (1987). *Kampen om katedern. Feminiserings- och professionaliseringsprocessen inom den svenska folkskolans lärarkår 1860–1906*. (Umeå Studies in the Humanities, 82). Umeå: Acta Universitatis Umensis.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: the third logic*. Cambridge: Polity Press.
- Fröbel, F. (1995). *Människans fostran*. J-E. Johansson (red.) Lund: Studentlitteratur.
- Giddens, A. (1979). *Central Problems in Social Theory. Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*. University of California Press. Glasgow: Bell and Bain Limited.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Giddens, A. (1999). *Modernitet och självidentitet. Självet och samhället i den senmoderna epoken*. Uddevalla: MediaPrint, Daidalos.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday.

Referenser

- Goode, W. (1969). The Theoretical Limits of Professionalization. I A. Etzioni (ed.): *The Semi-Professions and Their Organization: Teachers, Nurses, Social Workers*. New York: The Free Press.
- Granström, K. (2003). Arbetsformer och dynamik i klassrummet. I S. Selander (red.): *Kobran nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Myndigheten för skolutveckling. (Forskning i fokus Nr 12). Stockholm: Liber Distribution.
- de Grave, W.S., Boshuizen, H.P.A. & Schmidt, H.G. (1996). Problem based learning: Cognitive and metacognitive processes during problem analysis. *Instructional Science*, 24, 321–341.
- Greeno, J.G., Collins, A.M. & Resnick, L. (1996). Cognition and Learning. I D.C. Berliner & R. C. Calfee (eds.): *Handbook of Educational Psychology*. New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Greenwood, E. (1957). Attributes of a profession. *Social Work*, 2, 45–55.
- Gregson, N. (1997). On Duality and Dualism: The Case of Structuration and Time Geography. I C.G.A. Bryant & D. Jary (eds.): *Anthony Giddens. Critical Assessments. Vol. 3*. Cornwall: TJ Press (Padstow) Ltd.
- Gummesson, M., Flising, B. Qvarsell, B. & Wener, I-L. (1992). *Samverkan för utveckling i skola och barnomsorg*. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- Gustafsson, J. (1996). *Fritidspedagogens dubbla yrkesroll*. Fördjupningsarbete 20 poäng. Mölndal: Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik.
- Gustafsson, J. (2003). *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 199). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Grue-Sørensen, K. (1966). *Opdragelsens Historie 3*. København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S.
- Haglund, B. (2001). *Fritidsvetenskap. En kunskapsöversikt*. (IPD-rapport Nr 13). Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Haglund, B. (2003). Stimulated recall: Några anteckningar om en metod att generera data. I *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(3), 145–157.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1989). *Ethnography. Principles in Practice*. London: Routledge.
- Hansen, M. (1999). *Yrkeskulturer i möte: Läraren, fritidspedagogen och samverkan* (Göteborg Studies in Education, 131). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Referenser

- Hansen, M. (2000). Fritidspedagogen och framtiden. I I. Johansson & I. Holmbäck Rolander (red): *Vägar till pedagogiken i förskola och fritidshem*. Stockholm: Liber AB.
- Harmer, S. & Wendel, A. (1992). *Skolbarnsomsorg i praktiken – samverkan mellan fritidshem och skola*. Stockholm: CE Fritzes AB.
- Hartman, S. (1995). *Lärares kunskap. Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. (Skapande Vetande Nr 28) Linköping: Linköpings universitet.
- Haug, P. (1992). *Educational reform by experiment. The Norwegian educational programme for 6-year-olds (1986–1990) and the subsequent reform*. Stockholm: HLS Förlag.
- Haywood, L., Kew, F., Bramham, P., Spink, J., Capenhurst, J. & Henry, I. (1995). *Understanding Leisure*. Cheltenham: Stanley Thornes (Publishers) Ltd.
- Heikkilä, M. & Sahlström, F. (2003). Om användning av videoinspelning i fältarbetet. I *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1–2), 24–41.
- Heldmark, T. Faktaruta – vad är portfolio? (WWW. Dokument 2/12-04) (www.skolporten.com/arkiv/view.asp?id=1951).
- Hellberg, I. (1999). Altruism and utility. Two logics of professional action. I I. Hellberg, M. Saks & C. Benoit (eds.): *Professional Identities in Transition. Cross-cultural dimensions*. (Monograph from the department of Sociology, 71. University of Gothenburg.). Södertälje: Almqvist & Wiksell.
- Henckel, B. (1990). *Förskollärare i tanke och handling. En studie kring begreppen arbete, lek och inläring*. Umeå: Pedagogiska institutionen.
- Henschen, H. (1979). *Barn i stan: från sekelskifte till sjuttital*. Stockholms stadsmuseum.
- Henschen, H. (1993). *Barn i stan: från sekelskifte till nittital*. Stockholms stadsmuseum.
- Holmberg, A. (1945). Eftermiddagshem och klubbar. I S. Sandels & M. Moberg (red.): *Barnträdgården. En handbok*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- HSFR Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Antagna av Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet i mars 1990, tillsvidare gällande även för Vetenskapsrådets ämnesråd för humaniora och samhällsvetenskap. (WWW. Dokument 19/10-04) <http://www.vr.se/files/server/index.asp?fil=ZOKCAOA100J0>
- Hägerstrand, T. (1978). Survival and Arena. I T. Carlstein, D. Parkes & N. Thrift, (eds.): *Human Activity and Time Geography. Vol 2*. London: Edward Arnold (Publishers) Ltd.
- Hägerstrand, T. (1991). What about People in Regional Science? I G. Carlestam & B. Sollbe. (eds.): *Om tidens vidd och tingens ordning. Texter av Torsten*

Referenser

- Hägerstrand. Statens råd för byggnadsforskning. Stockholm: Ljunglöfs Offset AB.
- Högskoleverket (2004). *Lärarstudenters val av inriktning. Redovisning av en enkätstudie bland studenter på den nya lärarutbildningen*. Stockholm: Högskoleverkets vaktmästeri.
- Jansson, A. (1992). *Fritidshemsvardag. En studie av pedagogiskt vardagsarbete I fritidshem*. (FoU rapport 1992:7) Stockholm: Tryckgruppen AB.
- Jensen, J.W. (2002). *Exploring Preservice Teacher Thinking: A comparison of Five Measures*. ERIC:ED 464 956.
- Johansson, I. (1984). *Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete*. (Göteborg Studies in Educational Science, 100). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, I. (1999). *Samarbete, Effektivitet, Kvalitet i integrerade verksamheter för sexåringar, skola och fritidshem. Teoretiska utgångspunkter och resultat*. (Fou-rapport Nr 5). Stockholm: Socialtjänstförvaltningen, Stockholms stad.
- Johansson, J-E. (1983). *Svensk förskola – en tillbakablick. Kompletterande material till Pedagogiskt program för förskolan*. Stockholm: LiberFörlag.
- Johansson, J-E. (1986). *Från arbetsstuga till fritidshem. Ett bidrag till fritidshemmets historia. Kompletterande material till det pedagogiska programmet för fritidshem*. Socialstyrelsen. Stockholm: Liber Allmänna Förlaget.
- Johansson, J-E. (1992). *Metodikämnet i förskollärarytbildningen: bidrag till en traditionsbestämning*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 86). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, J-E. (1998). *Barnomsorgen och lärarutbildningen. En analys av metodikämnet i utbildningen av förskollärare och fritidspedagoger*. (Rapport Nr 13). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för metodik i lärarutbildningen.
- Johansson, J-E. (2004). *Lärare för yngre åldrar: konstnär, forskare eller praktiker? Utvärdering av två inriktningar i den nya lärarutbildningen i Göteborg*. (UFL-rapport Nr 1). Göteborg: Göteborgs universitet, Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning.
- Johansson, T. (1995). *Rutinisering och reflexivitet: en introduktion till Anthony Giddens*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, T. (2000). Anthony Giddens och det senmoderna. I P. Månsson (red.): *Moderna samhällsteorier. Traditioner, riktningar, teoretiker*. Stockholm: Prisma.
- de Jong, M. (1996). *Pedagogiska och sociala aspekter på lokaler för barnomsorg*. Underlag till Allmänna råd från Socialstyrelsen 1995:2. Malmö: Lärarhögskolan Malmö. Särtryck och småtryck från Institutionen för pedagogik och specialmetodik.

Referenser

- Johnston, M. (2001). Constructing Ourselves: The Beginning of an Evolving Philosophy. I B. Rogoff, C. Goodman Turkkanis & L. Bartlett (eds.): *Learning Together. Children and Adults in a School Community*. Oxford: University Press.
- Jordan, B. & Henderson, A. (1995). Interaction Analysis: Foundations and Practice. *The Journal of the Learning Sciences*, 4(1), 39–103.
- Karlsson, O. (1987). Hur barns fritid pedagogiseras – en diskussion om arbetsstugornas framväxt och pedagogiska program. I *Arbetsstuga, kindergarten och förskola*. SPOV 2 Studier av den pedagogiska väven. (Rapport 120:2). Stockholm: Högskolan i Sundsvall/Härnösand och Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.
- Keith, M. (1988). *Stimulated Recall and Teachers' Thought Processes: A Critical Review of the Methodology and an Alternative Perspective*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, 17th, Louisville, KY, November 9–11.
- Kihlström, S. (1995). *Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kosik, K. (1978) Det konkrertas dialektik. En studie i människans och världens problematik. Göteborg: Röda bokförlaget.
- Socialstyrelsen (1959). *Råd och anvisningar i socialvårdsfrågor*. Nr 114.
- Socialstyrelsen (1963). *Råd och anvisningar i socialvårdsfrågor*. Nr 163.
- Kvale, S. (1996). *Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications Inc.
- Kärrby, G. (1990). *Lek och inläring ur barnperspektiv. Del 2: Intervjuer med barnen*. (Rapport Nr 9). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Lauvås, P. & Handal, G. (1993). *Handledning och praktisk yrkest teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lgr 80 (1980). *Läroplan för grundskolan. Allmän del. Mål och riktlinjer. Kursplaner. Timplaner*. Skolöverstyrelsen. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Lidén, H. & Øie, A. (1993). *Fritid på skolen. En evaluering av skolefritidsordninger*. (Rapport Nr 30). Trondheim: Heimdal trykkeri A/S
- Lindahl, M. (1996). *Inläring och erfارande. Ettåringars möte med förskolans värld*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lindblad, S. & Sahlström, F. (1999). Gamla mönster och nya gränser. Om ramfaktorer och klassrumsinteraktion. I *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 4(1), 73–92.
- Lindblad, S. & Sahlström, F. (2000). Klassrumsforskning – en översikt med fokus på interaktion och elever. I J. Bjerg (red.): *Pedagogik en grundbok*.

Referenser

- Lpo 94 (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. LPO 94. Anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet.* Västerås: Västra Aros.
- Lundgren, U.P. (1983) Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplans-teori. Stockholm: LiberFörlag.
- Lundgren, U.P. (1986). Att organisera skolan. Om grundskolans organisation och ledning. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Merriam, S. (1988). Fallstudien som forskningsmetod. Lund: Studentlitteratur.
- Miles, M.B. & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook.* Thousand Oaks: SAGE Publications Inc.
- Moberg, M. (1945). Samlingsstunden. I S. Sandels & M. Moberg (red.): Barn-trädgården. En handbok. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Moberg, E. (1945). Barnträdgårdens uppkomst och dess utveckling i Sverige. I S. Sandels & M. Moberg (red.): Barnträdgården. En handbok. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling.* Göteborg: Daidalos AB.
- Morgenstern, L. (1867). *Barndomens paradiset. Praktisk och utförlig handbok för mödrar och lärarinnor i småbarnsskolorna. Efter Fredrik Fröbels grunder.* Örebro: N.M. Lindh.
- Morsing Berglund, B. (1994). *Förskolans program för sexåringar.* Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Mosley, J. (1996). *Quality Circle Time in the Primary Classroom.* Wisbech: LDA.
- Mosley, J. (2002). *Important issues to the promotion of positive behaviour and Self-Esteem in Secondary Schools.* Wiltshire: Positive Press Ltd.
- Månsson, P. (2000). *Moderna samhällsteorier.* I P. Månsson (red.): *Moderna samhällsteorier. Traditioner, riktningar, teoretiker.* Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Nash, M., Lowe, J. & Palmer, T. (2002). *Language Development. Circle Time Sessions to Improve Communication Skills.* London: David Fulton Publishers Ltd.
- Nespor, J. (1985). *The role of beliefs in the practice of teaching: Final report of the teachers beliefs study.* Austin, TX: Research and development Center for Teacher Education. ERIC: ED 279 446.
- Nilsson, M (1992) Den tidlösa traditionen. I B. Skarin Frykman & H. Brembeck (red.): *Brottningar med begrepp.* (Skrifter från Etnologiska föreningen i Västsverige Nr 11.). Göteborg: Etnologiska institutionen.
- Nisbett, R. & Wilson, T. (1977). Telling More Than We Can Know: Verbal Reports on Mental Processes. *Psychological Review*, 84(3), 231–259.

Referenser

- Olsson, O. (1999). *Från arbete till hobby. En studie av pedagogisk filantropi i de svenska arbetsstugorna*. Linköping: Linköping University.
- Orlenius, K. (1999). *Förståelsens paradox. Yrkserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 142). Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis.
- Orlowskaja, Z. (1945). Småbarnsgymnastik, rytmik och sånglek. I S. Sandels & M. Moberg (red.): *Barntädgården. En handbok*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- The Oxford Universal Dictionary Illustrated (1964). London: Oxford University Press.
- Paris, S.G. & Cunningham, A.E. (1996). Children Becoming Students. I D.C. Berliner & R.C. Calfee (eds.): *Handbook of Educational Psychology*. New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Parkin, F. (1979). *Marxism and class theory: A bourgeois critique*. London: Tavistock Publications.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. London: Sage Publications, Inc.
- Persson, S. & Tallberg Broman, I. (2002). "Det är ju ett annat jobb" Förskollärare, grundskollärare och lärarstuderande om professionell identitet i konflikt och förändring. I *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 7(4), 257–278.
- Petterson, A. (2004). Fritidspedagog får samma lön som grundskollärare. I *Lärarnas tidning* 5, s. 5.
- Pirie, S. (1996). *Classroom Video-Recording: When, Why and How Does It Offer a Valuable Data Source for Qualitative Research?* Paper presented at the Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education. Panama City, FL. October 14, 1996.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Powell, M. & Solyty, J. (1990). *Teachers in Control. Cracking the Code*. London: Routledge.
- Prop. 1975/76:39 *Regeringens proposition om skolans inre arbete m.m.*
- Prop. 1999/2000:135 *Regeringens proposition. En förnyad lärarutbildning*.
- Regeringens skrivelse. 1998/99: 121 *Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning – samverkan, ansvar och utveckling*.
- Richardson, G. (1990). *Svensk utbildningshistoria*. Lund: Studentlitteratur.
- Ritchie, S. (1999). The Craft of Intervention: A Personal Practical Theory for a Teacher's Within-Group Interactions. *Science Education*, 83(2), 213–231.
- Rohlin, M. (1996). *Skolbarns omsorg – en samhällsfråga? Den offentliga skolbarnsomsorgen ur ett nutidshistoriskt perspektiv*. Stockholm: HLS Förlag.

Referenser

- Rohlin, M. (2001). *Att styra i namn av barns fritid. En nutidshistoria om konstruktionen av dagens fritidshem i samordning med skolan.* (Studies in Educational Sciences, 41). Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande. Stockholm: HLS Förlag.
- Rolf, B. (1991). *Profession, tradition och tyst kunskap. En studie i Michael Polanyis teori om den professionella kunskapens tysta dimension.* Övre Dalkarlshyttan: Nya Doxa.
- Rogoff, B., Paradise, R., Mejia Arauz, R., Correa-Chávez, M. & Angelillo, C. (2003). Firsthand learning through intent participation. *Annual Review of Psychology*, 54, 175-203.
- Rosenqvist, M.M. (2000). *Undervisning i förskolan. En studie av förskollärar-studerandes föreställningar.* (Studies on Educational Sciences, 27). Lärarhögskolan i Stockholm. Stockholm: HLS Förlag.
- Rubinstein Reich, L. (1993). *Samling i förskolan.* (Studia Psychologica Et Paedagogica Series Altera CVI). Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Sahlström, F. (1999). *Up the Hill Backwards. On Interactional Constraints and Affordances for Equity-Constitution in the Classrooms of the Swedish Comprehensive School.* (Uppsala Studies in Education, 85). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Sandels, S. & Moberg, M. (1945). *Barnträdgården. En handbok.* Bokförlaget Stockholm: Natur och Kultur.
- Selander, S. (1989). Inledning. I S. Selander (red.): *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap. Professionaliseringens sociala grund.* Lund: Studentlitteratur.
- Selander, S. (1989). Förvetenskapligande av yrken och professionaliseringsstrategier. I S. Selander (red.): *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap. Professionaliseringens sociala grund.* Lund: Studentlitteratur.
- Shilling, C. (1997). Reconceptualising Structure and Agency in the Sociology of Education: Structuration theory and Schooling. In C.G.A. Bryant & D. Jary (eds.): *Anthony Giddens. Critical Assessments. Vol. 4.* Cornwall: TJ Press (Padstow) Ltd.
- Sigsgaard, J. (1966). *Frøbel og Montessori.* 4.udgave. København: Munksgaard
- Simmons-Christenson, G. (1980). *Förskolepedagogikens historia.* Bokförlaget Natur och Kultur. Malmö: Beyronds AB.
- Simmons-Christenson, G. (1991). *Kom låt oss leva för våra barn. Om den svenska förskolans pionjärer.* Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Skolstyrelsen, Socialnämnden (1985). *Gemensamma handlingslinjer för det pedagogiska arbetet i samlad skoldag.* Skolstyrelsen, Socialnämnden Göteborg. Kungälv: Minab/Gotab.
- Skolverket (1999). *Allmänna råd med kommentarer för fritidshem.* 1999:2.

Referenser

- Skolverket (2000a). *Förskoleklass – 6-åringarnas skolform? Integration förskoleklass – grundskola – fritidshem*. (Skolverkets rapport Nr 2 till regeringen). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2000b). *Finns fritids? En utvärdering av kvalitet i fritidshem*. (Skolverkets rapport Nr 186). Stockholm: Liber Distribution, Publikationstjänst.
- Skolverket (2001). *Att bygga en ny skolform för 6-åringarna. Om integrationen förskoleklass, grundskola och fritidshem*. (Skolverkets rapport Nr 201). Stockholm: Liber Distribution, Publikationstjänst.
- Skolverket (2003). *Skolverkets lägesbedömning av barnomsorg, skola och vuxenutbildning 2003*. (Rapport Nr 238). Stockholm: Fritzes kundservice.
- Socialstyrelsen (1957). *Utredning angående utbildningen av personal inom halvöppen barnavård*.
- Socialstyrelsen (1985). *Förslag till pedagogiskt program för fritidshem*. Stockholm: Liber Allmänna Förlaget.
- Socialstyrelsen (1987). *Pedagogiskt program för förskolan*. Allmänna råd från socialstyrelsen 1987:3. Stockholm: Modin-Tryck AB.
- Socialstyrelsen (1988). *Pedagogiskt program för fritidshem*. Allmänna råd från socialstyrelsen 1988:7. Stockholm: ModinTryck AB.
- Soja, E.W. (1997). Spatializations: A Critique of the Giddensian Version. I C.G.A. Bryant & D. Jary (eds.): *Anthony Giddens. Critical Assessments. Vol. 3*. Cornwall: TJ Press (Padstow) Ltd.
- SOU 1938:20 *Betänkande angående barnkrubbor och sommarkolonier m.m. 1935 års befolkningskommission*. Socialdepartementet.
- SOU 1946:31 *Skolans inre arbete. Synpunkter på fostran och undervisning. Ecklesiastikdepartementet. 1940 års skolutredningsbetänkanden och utredningar*. Stockholm: Iduns Tryckeriaktiebolag, Esselte AB.
- SOU 1951:15 *Daghem och förskolor. Betänkande om barnstugor och barntillsyn avgivet av 1946 års kommitté för den halvöppna barnavården*. Stockholm: Victor Pettersons Bokindustriaktiebolag.
- SOU 1972:26 *Förskolan del 1. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning*. LiberFörlag.
- SOU 1972:27 *Förskolan del 2. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning*. LiberFörlag.
- SOU 1974:42 *Barns Fritid. Fritidsverksamhet för 7–12-åringar. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: LiberFörlag.
- SOU 1974:53 *Skolans arbetsmiljö. Betänkande av utredningen om skolans inre arbete, SIA*. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- SOU 1975:67 *Utbildning i samspel. Betänkande av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- SOU 1991:54 *Skola- skolbarnsomsorg-en helhet. Betänkande av skolbarnsomsorgskommittén*. Stockholm: Liber.

Referenser

- SOU 1992:94 *Skola för bildning. Huvudbetänkande av Läroplanskommittén*. Stockholm: Norstedts Tryckeri AB.
- SOU 1997:21 *Växa i lärande. Förslag till läroplan för barn och unga 6–16 år*. Stockholm: Norstedts.
- SOU 1999:63 *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Norstedts.
- Stensmo, C. (1994). *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur.
- Stones, R. (1997). Strategic Context Analysis: A new Research Strategy for Structuration Theory. I C.G.A. Bryant & D. Jary (eds.): *Anthony Giddens. Critical Assessments. Vol. 4*. Cornwall: TJ Press (Padstow) Ltd.
- Stough, L.M. (2001). *Using Stimulated recall in Classroom Observation and Professional Development*. ERIC: ED 457 214.
- Svenska Akademiens Ordbok (1965). *Ordbok över svenska språket utgiven av Svenska Akademien*. Lund: AB Ph. Lindstedts Univ. Bokhandel.
- Svensson, R. (1981). *Öffentlig socialisation. Det nya fritidshemmet i teori och praktik*. Lund: LiberLäromedel.
- Sønstabø, E.C. (1978). *Samlingsstunden i barnehagen*. Universitetsförlaget. Drammen: Trangen-Tryck.
- Tallberg Broman, I. (1991). *När arbetet var lönen. En kvinnohistorisk studie av barnträdgårdsledarinnan som folkuppfostrare*. (Studia Psychologia et Pedagogica Series Altera XCIX). Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Tallberg Broman, I. (1995). *Perspektiv på förskolans historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1984). *Introduction to Qualitative Research Methods. The Search for Meanings*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Thavenius, J. (1991). *Klassbildning och folkuppfostran. Om litteraturundervisningens traditioner*. Stockholm: Symposion.
- Torstenson-Ed, T. & Johansson, I. (2000). *Fritidshemmet i forskning och förändring. En kunskapsöversikt*. Skolverket. Stockholm: Liber Distribution, Publikationstjänst.
- Ursberg, M. (1996). *Det möjliga mötet. En studie av fritidspedagogers förhållningssätt i samspel med barngrupper inom skolbarnsomsorgen*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Walch, J. (1987). *Förskolan – demokratins vagga? Samling, pedagogisk strukturering och administrativ planering i förskolearbetet*. Lund: Studentlitteratur.
- Vallberg Roth, A-C. (2002). *De yngre barnens läroplanshistoria: från 1800-talets mitt till idag*. Lund: Studentlitteratur.
- Wallström, B. (1992). *Möte med Fröbel*. Lund: Studentlitteratur.
- Weber, M. (1978). *Economy and Society*. Berkeley: University of California Press.

Referenser

- Wahlström, G. (1993). *Gruppen som grogrund. En arbetsmetod som utvecklar*. Stockholm: Liber Utbildning AB.
- William-Olsson, I. & Krook, Y. (1973). *Arbetsformen i förskolan*. (Pedagogiska Institutionen rapport Nr 6). Stockholm: Lärarhögskolan.
- Yinger, R. (1986). Examining thought in action: A theoretical and methodological critique of research on interactive teaching. *Teaching and Teacher Education*, 2(3), 263–282.
- Yinger, R. & Hendricks-Lee, M. (1993). Working Knowledge in Teaching. I C. Day, J. Calderhead & P. Denicolo (eds.): *Research on Teacher Thinking. Understanding Professional Development*. London: The Falmer Press.
- Öman, B-L. (1991). *Fröbels lekteori och lekgåvor*. Lund: Studentlitteratur.
- Österlind, E. (1998). *Disciplinering via frihet. Elevers planering av sitt eget arbete*. (Uppsala Studies in Education, 75). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

