

”Mitt i ett mellan”

En studie om hur grundlärare med inriktning mot arbete i fritidshem med tillvalsämne bild erfar sitt uppdrag

Linda Baccstig

Magisterutbildning i bild och
visuell kultur med inriktning
bildpedagogik



Uppsats: 15 hp
Kurs: BVKEX1
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT 2019
Handledare: Beatrice Persson och Helga Härenstam
Examinator: Jan van Boeckel
Kod: VT19-6030-004-BVKEX1

Nyckelord: Grundlärare med inriktning mot arbete i fritidshem, fritidslärare, bildlärare, bildämnet i grundskolan

Abstract

Studiens syfte var att undersöka hur grundlärare med inriktning mot arbete i fritidshem med tillvalsämne bild erfar sitt läraruppdrag. Undersökningen avsåg att besvara syftet utifrån två frågeställningar. Hur beskriver lärarna sitt dubbla uppdrag som fritidslärare och bildlärare och vilka strategier använder dessa lärare för att hantera uppdraget? Studien har haft en fenomenologisk ansats då jag velat undersöka dessa lärares erfarenheter av sitt uppdrag inte uppdraget i sig. Studien har genomförts med kvalitativa metoder där deltagarna dels arbetat gestaltande med att beskriva sitt uppdrag dels deltagit i ett fokusgruppsamtal. Jag har även arbetat gestaltande med undersökningens empiri. I studiens resultat beskriver deltagarna sitt uppdrag utifrån två huvudområden, möjligheter och utmaningar. Möjligheter i form av att de genom att arbeta i två verksamheter har bra helhetskunskaper kring eleven. Den breda utbildningen upplevs också ge bredd och flexibilitet i arbetssätt både på fritidshemmet och i bildämnet. Utmaningar beskrivs i form av ensamhet, tidsbrist och en känsla av att vara en ofrivillig pusselbit som går att trycka in över allt i skolans verksamheter. De strategier för att hantera uppdraget som deltagarna lyfter fram handlar om att visa professionalitet och att välja det ena eller andra uppdraget.

1 Innehållsförteckning

1	Innehållsförteckning	2
2	Inledning	4
3	Syfte och frågeställningar	5
4	Bakgrund	5
4.1	Bildämnets historik	6
4.1.1	Teckning som avbildning	6
4.1.2	Teckning som uttrycksmedel	7
4.1.3	Bild som kommunikationsmedel	7
4.2	Fritidshemmets historik	8
4.2.1	Arbetsstugor, eftermiddagshem och det moderna fritidshemmet	8
4.3	En hållbar lärarutbildning	10
4.4	Tidigare forskning	12
4.4.1	Lärare över gränser	12
4.4.2	Ett gränsland i utbildningslandskapet	14
4.4.3	Nationellämnesutvärdering	15
5	Studiens genomförande	17
5.1	Etiska överväganden	17
5.2	Urval och undersökningsgrupp	18
5.3	Workshop, fokusgruppsamtal och gestaltande arbete	18
6	Teoretiska utgångspunkter	20
6.1	Fenomenologi	20
6.1.1	Livsvärlden	21
6.1.2	Den delade livsvärlden	22
6.1.3	Socialkonstruktivismen	23
7	Metod	24
7.1	Kvalitativ intervju	24
7.1.1	Fokusgruppsamtal	25
7.2	Visuell gestaltning	25
7.3	Analysmetod	26
8	Resultat	27
8.1	Meningskoncentrering	27

8.2	Meningskategorisering - Olika erfarenheter av uppdraget	29
8.2.1	Bredd i kunskaper kring eleven	30
8.2.2	Didaktisk bredd/flexibilitet	31
8.2.3	Ensamhet.....	31
8.2.4	Tidsbrist	32
8.2.5	Ofrivillig pusselbit	33
8.3	Meningskategorisering - Strategier.....	33
8.3.1	Visa professionalitet.....	33
8.3.2	Välja bort det ena eller andra uppdraget	34
8.4	Meningstolkning – gestaltningsprocess	35
8.4.1	Bilder av livsvärldar.....	35
8.4.2	Teckna för att rikta blicken	36
9	Diskussion	36
9.1	En okänd profession	37
9.2	Ensamhet i det dubbla uppdraget.....	38
9.3	Bildläraryrollen.....	41
9.4	Metoddiskussion	42
9.5	Vidare forskning	44
10	Referenslista.....	45
11	Bilagor	48

2 Inledning

Här,

tydligt.

Där,

tydligt.

Både där, och här

...

Sån,

tydligt.

Sådan,

tydligt.

...

Mittemellan.

...

Mittemellan är ett ord som fastnade hos mig efter ett VFU-besök hos en student våren 2015. Hon beskrev det som att hon var mittemellan. Mittemellan för barn och elever, mittemellan för en typ av lärare och en annan. Mittemellan för sig själv. Hon visste inte om hon trivdes i den där rollen mittemellan. Jag minns att jag tänkte att den rollen är inget vi har lyft till diskussion i den bildkurs som ingår i lärarutbildningen, för jag visste inte att den fanns förrän nu. Det har gått fyra år sedan ”mittemellan-rollen” dök upp i mitt medvetande och när jag nu ska göra en studie så vill jag undersöka vad det är för typ av roll, och hur den upplevs av de som innehar den.

2011 genomfördes den senaste lärarutbildningsreformen i Sverige. Fyra nya lärarexamina blev möjliga där *Grundlärare med inriktning mot arbete i fritidshem med tillvalsämne* är en av dessa. I och med den nya reformen så blir alla som läste ovanstående utbildning behöriga i något praktisktestetiskt ämne såsom bild, musik, idrott och hälsa eller hem- och konsumentkunskap. Det betyder att de får behörighet att arbeta både inom den obligatoriska skolan, som till exempel bildlärare, och som lärare i den frivilliga fritidshemsverksamheten. Balansen mellan de två uppdragen var enligt min VFU-student svår att hitta vilket gjorde att hon kände det som att hon mest befann sig mittemellan mest hela tiden.

Jag vill med denna studie bidra till att öka kunskapen om professionen *Grundlärare med inriktning mot arbete i fritidshem med tillvalsämne bild*. Eftersom det är en relativt ny lärarexamen finns det inte så mycket forskning kring denna professions specifika förutsättningar. Förhoppningsvis kan föreliggande studie bidra till att lyfta fram en intressant pedagogisk plats för vidare studier och diskussion.

3 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna uppsats är att undersöka hur grundlärare med inriktning mot arbete i fritidshem med tillvalsämne bild erfar sitt läraruppdrag.

-Hur beskriver lärarna sitt dubbla uppdrag som fritidslärare *och* bildlärare?

-Vilka strategier använder dessa lärare för att hantera uppdraget?

4 Bakgrund

Jag vill börja min studie med att ge en översiktlig bakgrund till det vi i dag kallar fritidshem och det som i dag är den obligatoriska skolans bildämne. Denna bakgrund behövs då jag utifrån mitt teoretiska perspektiv, fenomenologi, menar att den förståelse som är möjlig att nå kring något består av ett trassel av traditioner, kultur, erfarenheter, förgivettaganden där ett ämnes- och en verksamhetshistoria är högst verksamma delar. Bakgrunden finns också med då min förhoppning är att studien kommer att läsas av dels de med kunskaper om fritidshemmets historik, dels av de med kunskaper om bildämnets historik men inte nödvändigtvis har kunskaper om båda traditionerna. I arbetet med bakgrunden upplevde jag själv att min förståelse för det dubbla uppdraget förändrades med kunskapen om främst fritidshemmet historia och traditioner.

I bakgrunden ges också en kort beskrivning av vägen fram mot den nya lärarprofessionen, grundlärare mot arbete i fritidshem med tillvalsämne bild. Detta för att skapa en översiktlig förståelse hos läsaren för hur det kom sig att ovanstående examen blev den enda lärarexamen på grundskolenivå med obligatoriska kurser inom något praktisktestetiskt ämne så som musik, bild, idrott och hälsa eller hem- och konsumentkunskap. Jag kommer vidare i texten ibland använda begreppet fritidslärare med tillvalsämne bild för ovanstående profession.

4.1 Bildämnets historik

Bildämnets historik brukar beskrivas utifrån tre traditioner; teckning som avbildning (teknisk), teckning som uttrycksmedel (konstpsykologisk) och bild som kommunikationsmedel (bildspråklig).¹ Bildämnet beskrivs ofta som ett av de ämnena i skolan som har genomgått flest förändringar vad det gäller legitimitet och innehåll.² Det är viktigt att känna till dessa olika pendlingar för precis som med andra ämnen så påverkar ämnets historia och dess traditioner den undervisning som bedrivs i dagens skola. Gunnar Åsén skriver i boken *Bildundervisning och lärande genom bilder* att även om tecknings- eller bildämnet befunnit sig i olika traditioner och utgått från skiftande pedagogiska idéer har den faktiska undervisningen sett ganska lik ut oavsett vad styrdokumentet fokuserat på. Fokus i undervisningen har legat på bildframställan. ”De olika planer, föreställningar och tankemönster som varit förhärskande vid olika tidpunkter ligger kvar som lager på lager i verksamheten och påverkar den.”³

Andelen behöriga lärare med legitimation att undervisa i ämnet i årskurs 4–6 ligger i dagsläget på runt 60 %.⁴ Eftersom ämnesbehörigheten är så pass låg borde det betyda att de som idag utexamineras med behörigheten att undervisa i bild också har stora möjligheter att få det i sin tjänst.

4.1.1 Teckning som avbildning

När den allmänna folkskolan infördes i Sverige 1842 spelade teckning en mycket lite roll i den dagliga undervisningen. I slutet på 1870-talet blev teckning ett eget ämne. 1877 tillsattes en granskningskommitté som kom med ett betänkande i vilket det föreslogs att teckningsämnet skulle bli ett obligatoriskt ämne i alla skolformer, med ett bestämt timtal och ett gemensamt mål. Det var ofta klasslärare med lite eller ingen utbildning i teckning som undervisade i ämnet. Det är en av anledningarna till att metodböcker i teckningslära vann så stort genomslag. Ett uttalat syfte i den tidiga teckningsundervisningen ”var att ämnet skulle bidra till elevernas yrkeskvalificering genom att hos eleverna inpränta vikten av noggrannhet och arbetsdisciplin.”⁵ Skolan utbildade arbetskraft för en växande industri, där kunskaper i så väl teknisk ritning och arbetsflit var viktiga. Detta brukar benämnas som

¹ Åsén, G. (red.) (2017). *Bildundervisning och lärande genom bilder*. Stockholm: Liber. s. 14–18

² Beckman, U. (1994). *Tanken och handen: Konstfack 150 år*. Stockholm: Page One. s. 381

³ Åsén, G. (red.) (2017). *Bildundervisning och lärande genom bilder*. Stockholm: Liber. s. 17

⁴ Siris, Skolverket

⁵ Åsén, G. (red.) (2017). *Bildundervisning och lärande genom bilder*. Stockholm: Liber. s. 15

producentkvalificering. Mot slutet av 1800 talet introducerades teorier om att teckning var bra för skönhetssinnet. Detta brukar benämnas som konsumentkvalificering eller estetisk fostran. I och med införandet av en ny undervisningsplan 1919 försvann teckningsämnet från schemat. Teckning blev istället ett stöd för undervisning i andra ämnen. Detta brukar benämnas som hjälpämne.

4.1.2 Teckning som uttrycksmedel

Efter andra världskriget började teckning som avbildning, estetisk fostran och som ett hjälpämne tappa mark i den svenska skolan. Den bildpedagogiska debatten började alltmer handla om barns behov att fritt uttrycka sig genom skapande. Redan i 1946 års riktlinjer för den nya enhetsskolan skrevs det fria skapandet in i kursplanerna för teckningsämnet. Under 1950- och 60 talet fick det fria skapandet sitt stora genombrott. Åsén skriver i antologin *Tidsbilder: perspektiv på skola och bildskapande under 150 år* att i en extrem tolkning av det fria skapandet ”fick barnen göra vad de ville och hur de ville, då bryter man inte mot deras utvecklingsnivå.”⁶

4.1.3 Bild som kommunikationsmedel

Under slutet av 60-talet blossade debatten om teckningsämnet upp på nytt. Efter en tid där det fria skapandet fått stort utrymme i skolan växte nu kritik fram. Debatten handlade i stora drag om att den fria metodiken inte gett avsett resultat. Undervisningen hade på många håll ”urartat till teknikövningar, pyssel och materialhysteri där eleverna riskerade att tappa bort sin fantasi bland saxar och klisterpapper, schabloner och hönsnätsfigurer.”⁷ Kritikerna av det fria skapandet menade också att den omgivande bildvärlden hade förändrats. I och med framväxten av nya bildmedia borde teckningsämnet omfatta både kunskap om bild *och* bildspråk. I 1969 års läroplan för grundskolan talas det alljämt om att undervisningen ska utgå från ”elevers spontana uttrycksbehov”⁸ men en kan skönja att bilders kommunikativa funktioner och betydelse för samhällslivet skrivs fram. ”Samtal utifrån elevernas eget skapande och från aktuellt bildmaterial förmedlat av press, television film och utställningar.”⁹

⁶ Lind, U., Hasselberg, K. & Kühllhorn, B. (red.) (1992). *Tidsbilder: perspektiv på skola och bildskapande under 150 år*. Stockholm: Utbildningsradion. s. 18

⁷ Lind, U., Hasselberg, K. & Kühllhorn, B. (red.) (1992). *Tidsbilder: perspektiv på skola och bildskapande under 150 år*. Stockholm: Utbildningsradion. s. 22

⁸ Sverige. Skolöverstyrelsen. (1969-1978). *Läroplan för grundskolan: Lgr 69*. Stockholm: Utbildningsförl. s. 151

⁹ Sverige. Skolöverstyrelsen. (1969-1978). *Läroplan för grundskolan: Lgr 69*. Stockholm: Utbildningsförl. s. 151

1970 formuleras på teckningslärarinstitutet en programförklaring där ämnets bildspråkliga ansats formulerades och i Lgr 80 kom en tydlig förändring av ämnets inriktning, det syns inte minst i och med att ämnet byter namn från *teckning* till *bild*. Det nya bildämnet beskrivs i Lgr 80 som ett språkämne. Bildspråket lyfts fram som ” ett viktigt kommunikationsmedel vid sidan av att tala, läsa och skriva.”¹⁰ I kursplanen för bildämnet Lpo 94 lever den bildspråkliga traditionen vidare. ”Undervisningen ska inriktas dels mot elevens egen bildframställning och kommunikation, dels mot kunskaper i att avläsa, tolka och analysera bilduttryck i vår egen tid och i vår kulturs historia.”¹¹

I vår nuvarande läroplan för grundskolan finns i kursplanen för bildämnet ett tydligt syfte formulerat och fokus ligger på att ”kommunicera med bilder för att uttrycka budskap, skapa bilder med digitala och hantverksmässiga tekniker och verktyg samt med olika material. Undersöka och presentera olika ämnesområden med bilder och analysera historiska och samtida bilders uttryck, innehåll och funktioner.”¹²

4.2 Fritidshemmets historik

Till att börja med kan det vara intressant för läsaren att veta att den kombination av pedagogisk verksamhet och omsorg som ligger till grund för fritidshemmets verksamhet är förhållandevis unikt för de nordiska länderna. Det är främst i Danmark och Sverige som det finns högskoleutbildad personal för att ta hand om barn före och efter skoltid.¹³

Under senare hälften av 1900-talet har den institutionella tillsynen av barn ökat kraftigt. Idag är cirka 83% av alla 6–9 åringar och 21% av alla i åldern 10–12 inskrivna i någon typ av fritidshemsverksamhet.¹⁴

4.2.1 Arbetsstugor, eftermiddagshem och det moderna fritidshemmet

Fritidshemmet har sitt ursprung i det som i slutet på 1800-talet kallades för arbetsstugor. Arbetsstugornas huvudsakliga uppgift var att fostra och ge tillsyn till arbetarklassens barn. Allt eftersom industrin anställde allt fler fanns det många barn som inte hade någon som såg

¹⁰ Sverige. Skolöverstyrelsen. (1980-1986). *Läroplan för grundskolan: Lgr 80*. Stockholm: Liber Läromedel/Utbildningsförl. s. 69

¹¹ Sverige. Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna: Lpo 94 : Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdep. s. 5

¹² Sverige. Skolverket (2017). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2017*. [Stockholm]: Skolverket. s. 26

¹³ Andersson, B. (2013). *Nya fritidspedagoger - i spänningsfältet mellan tradition och nya styrformer* Diss. Umeå : Umeå universitet, 2013. Umeå. s. 11

¹⁴ Skolverket <http://www.jmfтал.artisan.se/> Hämtad: 2019-04-07

till dem förrän föräldrarna kom hem från arbetet. Samhället såg en risk i allt för många barn ”på glid” utan tillsyn. I dessa arbetsstugor fick barnen lära sig allt från enklare hantverk till vikten av både hygien och flit. De fick också hjälp med läxläsning. Det var ofta de allra fattigaste barnen som valdes ut av sina lärare som fick plats i dessa arbetsstugor. Arbetsstugorna räknades som kompletteringsanstalter och låg under folkskoledirektionen. Men verksamheten bedrevs till övervägande del av ideella föreningar, privata sällskap och välgörenhetsorganisationer.¹⁵ Välgörenhetsstämplen och inslagen av barnarbete kom att kritiserats inte minst av socialdemokratin som fick makten under 1930-talet. 1933 övergick ansvaret för arbetsstugan till barnavårdsnämnden och kallades för eftermiddagshem. Ledord för eftermiddagshemmen var rekreation och barnen skulle få möjlighet till utevistelse, lek och fri sysselsättning. Det var främst barnträdgårdslärarinnor och senare förskollärare som arbetade på eftermiddagshemmen.

Begreppet fritidspedagog kom till i och med att fritidspedagogutbildningen startade 1964.¹⁶ När bristen på arbetskraft ledde till att allt fler kvinnor behövdes på arbetsmarknaden blev efterfrågan på barnomsorg, både före och efter skoltid, allt större. Det moderna fritidshemmet etablerades som en del av barnstugan (tidigare benämning på det vi i dag kallar förskola) eller som fristående verksamheter i lägenheter eller andra lokaler. Fritidshemmet reglerades av Socialstyrelsen i allt från lokaler till storlek på barngrupper. Det fanns inga uttryckta mål för verksamheten men i en statlig utredning från 1974 beskrivs fritidshemmet som den verksamhet som skulle erbjuda och samordna barns fritid.¹⁷

1991 tillsätter dåvarande skolminister Göran Persson en utredning som fick i uppgift att undersöka möjligheten till integrering mellan skola och fritidshem.¹⁸ 1998 övertog Skolverket ansvaret för fritidshemmen från Socialstyrelsen. Fritidshemmen flyttade in i skolans lokaler och en del personal började också att arbeta inom den obligatoriska skoldagen. Detta var en stor omställning för en verksamhet som till vissa delar skapat en identitet som motsats till skolans lärandearena. I samband med att Skolverket tog över ansvaret för fritidshemmen fick verksamheten en ny terminologi; pedagog blev lärare och verksamhet blev undervisning.¹⁹

¹⁵ Falkner, C. & Ludvigsson, A. (2016). *Fritidshem och fritidspedagogik* [Elektronisk resurs]: en forskningsöversikt. Lund: Kommunförbundet Skåne. s. 52

¹⁶ Pihlgren, A.S. (red.) (2011). *Fritidshemmet: fritidslärares uppdrag på fritidshemmet och i skolan*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur. s. 33

¹⁷ Utredningen om skolans inre arbete (1974). *Skolans arbetsmiljö: betänkande*. Stockholm: Allmänna förl.

¹⁸ Skolbarnsomsorgskommittén (1991). *Skola - skolbarnsomsorg, en helhet* [Elektronisk resurs]: slutbetänkande. Stockholm: Allmänna förl.

¹⁹ Pihlgren, A.S. (red.) (2013). *Fritidshemmets didaktik*. Lund: Studentlitteratur. s. 30

Fritidshemmet fick tre dokument att förhålla sig till; skollagen, läroplanen för grundskolan och Skolverkets allmänna råd för fritidshemmet.

I och med lärarutbildningsreformen 2001 skedde en stor förändring. I stället för olika examen infördes *en* lärarexamen som omfattade alla olika typer av lärarkategorier, även förskollärare och fritidspedagoger. Utbildningen av personal inom fritidshemmet kom nu att kallas *lärare med inriktning mot fritidshem* och blev tre och ett halvt år. En av tankarna med en gemensam lärarutbildning var att skapa gemensamma synsätt och kunskaper hos de blivande lärarna för att underlätta samarbetet mellan de integrerade verksamheterna. En gemensam kunskapsbas skulle också bidra till mer användbara och flexibla lärare. Även *lärare med inriktning mot fritidshem* fick behörighet att undervisa inom den obligatoriska skolan. Den nya lärarreformen mottogs inte enbart positivt av fritidspedagogerna vilka innan reformen hade en barn- och ungdomspedagogisk examen med inriktning mot fritidshem. Monica Hansen Orwehag skriver i antologin *Fritidshemmets didaktik* att när ordet lärare 2001 införs som yrkesbeteckning i examen var det många som vände sig mot beteckningen. Hon beskriver att många ville ”markera ett aktivt avståndstagande från vad man uppfattat som en formell lärarroll och en strukturerad skolverksamhet.”²⁰ Carin Falkner och Ann Ludvigsson visar i sin forskningsöversikt *Fritidshem och fritidspedagogik* en förändring av begreppen som används i talet om fritidshemmet. I och med revideringen av läroplanen för grundskolan 2017 fick fritidshemmet ett eget kapitel med syfte och centralt innehåll i likhet med den obligatoriska skolans övriga ämnen. I styrdokumentet beskrivs verksamheten som *utbildning*, den verksamhet som bedrivs kallas för *undervisning* och de barn som finns på fritidshemmet omnämns *elever*.²¹ Begreppsapparaten som används liknar den obligatoriska skolans.

4.3 En hållbar lärarutbildning

2007 tillsätts en utredning på initiativ av alliansregeringen med uppdrag att utreda en ny lärarutbildning. 2008 presenterades utredningen *En hållbar lärarutbildning*. Utredningen föreslår att gränserna mellan de olika lärarutbildningarna förtydligas och istället för *en* införs *fyra* lärarexamina. Förskollärare, ämneslärare, yrkeslärare och grundlärare med tre olika inriktningar F-3, 4-6 och mot arbete i fritidshem. Vad det gäller bildämnet är förslaget från utredaren att ämneslärare i bild ska få behörighet att undervisa i grundskolans alla årskurser.

²⁰ Hansen Orwehag, M. *Fritidspedagogisk didaktik-att vara lärare i fritidshem*. I Pihlgren, A.S. (red.) (2013). *Fritidshemmets didaktik*. Lund: Studentlitteratur. s. 30

²¹ Falkner, C. & Ludvigsson, A. (2016). *Fritidshem och fritidspedagogik* [Elektronisk resurs]: en forskningsöversikt. Lund: Kommunförbundet Skåne. s. 10

Utredningen skriver tydligt fram de särskilda krav som ställs på lärare inom de estetiska ämnena. ”De estetiska och praktiska ämnena ställer alla särskilda krav på lärarna i fråga om till exempel konstnärlig skicklighet, hantverksskicklighet eller god fysik och intresse för idrott och hälsa.”²² Vidare kan en i utredningen läsa:

Bildämnet i grundskolan har ett mycket brett uppdrag. Eleverna ska dels kunna framställa egna bilder och former med hjälp av olika redskap och tekniker, dels kunna tolka och använda bilder/.../ Detta ställer stora krav på lärarna och deras utbildning. I denna behöver ingå träning i egen bild- och formkonstnärlig produktion. Denna behöver ske i olika tekniker, inte enbart den eller dem [cis] som den studerande kan ha ägnat sig åt på egen hand eller i annat sammanhang tidigare/.../ Bildlärarstuderande behöver få djupa kunskaper i bildämnets didaktik. Dessa ska ta hänsyn till ämnets alla delar och dessutom beakta att lärarna kommer att verka i ett brett åldersspann och i flera olika skol- och verksamhetsformer/.../De särskilda förutsättningar som gäller för dessa ämnen gör det olämpligt att grundlärarna får utbildning i något eller flera av dessa ämnen. Det är också av rena utrymmesskäl svårt att bereda ämnena plats i grundlärarutbildningen.²³

Utredningen gick ut på remiss och i propositionen *Bäst i klassen – en ny lärarutbildning* gör regeringen en oväntad förkortning av fritidshemsinriktningen. Där föreslås inriktningen omfatta 240 hp varav 30 hp tillvalsämne. Men i propositionen förkortas utbildningen och omfattar till sist 180 hp, med 30 hp tillvalsämne.²⁴

Regeringen delar därmed inte utredarens förslag om en utbildning omfattande 240 högskolepoäng för arbete i fritidshem. Genom att renodla utbildningen mot i huvudsak arbete i fritidshem bör det finnas tillräckligt med utrymme för att uppnå fullvärdig kompetens med en kortare utbildning. Regeringens bedömning är därför att grundlärarexamen med inriktning mot arbete i fritidshem bör omfatta 180 högskolepoäng/.../ Resterande del (30 högskolepoäng) bör omfatta ett eller flera praktiska och estetiska ämnen så att de blivande lärarna även kan få förutsättningar att undervisa i dessa ämnen i förskoleklass och grundskolans årskurs 1–3.²⁵

Idag omfattar utbildningen mot lärare i fritidshem 180 hp och innehåller en utbildningsvetenskaplig kärna om 60 hp med ämnesområden som utveckling och lärande, läroplansteori, allmändidaktik, sociala relationer, konflikthantering och ledarskap. Det ingår verksamhetsförlagd utbildning om totalt 30 hp samt 60 hp inom det fritidspedagogiska området vilket inkluderar ett examensarbete om 15 hp. 30 hp kan de blivande lärarna välja mellan olika praktiska och estetiska ämnen i ett så kallat tillvalsämne. Vanligaste

²² Sverige. Utredningen om en ny lärarutbildning (2008). *En hållbar lärarutbildning: betänkande*. Stockholm: Fritze. s. 280

²³ Sverige. Utredningen om en ny lärarutbildning (2008). *En hållbar lärarutbildning: betänkande*. Stockholm: Fritze. s. 282

²⁴ Utbildningsdepartementet (2010). *Bäst i klassen: en ny lärarutbildning*. Stockholm: Regeringen. s. 17

²⁵ Utbildningsdepartementet (2010). *Bäst i klassen: en ny lärarutbildning*. Stockholm: Regeringen. s. 22.

tillvalsämnet är idrott och hälsa men studenterna har också möjlighet att välja musik, hem- och konsumentkunskap och bild.

Utbildningen grundlärare med inriktning mot arbete i årskurs 4–6 omfattar 240 hp och studenterna har 30hp valbara kurser där de kan välja mellan: naturorienterande ämnen och teknik, samhällsorienterande ämnen och något praktiskt estetiskt ämne som till exempel bild. Lärare mot arbete i fritidshem är numera de enda lärargrupp som i sin examen har obligatoriska kurser inom de estetiska och praktiska ämnena för förskoleklass till årskurs 6.

4.4 Tidigare forskning

Som jag nämnde i inledningen är examen grundlärare mot arbete i fritidshem med tillvalsämne är en relativt ny examen och det finns inte mycket forskning publicerad än. Det är ett uppdrag med stor spännvidd, från fritidshemmets traditionellt socialt orienterade verksamhet före och efter skoltid, till undervisning som ämneslärare i en mål- och resultatstyrd skola. Jag har valt att i min bakgrund lyfta fram ett pågående forskningsprojekt, *Lärare över gränser*,²⁶ samt artikeln, *Fritidshem – ett gränsland i utbildningslandskapet*,²⁷ vilka båda behandlar den ”nya” fritidsläraren. Jag kommer också att lyfta fram några intressanta resultat ur den nationella ämnesutvärderingen av bildämnet (NÄU13).

4.4.1 Lärare över gränser

I forskningsprojektet *Lärare över gränser* studerar Helena Ackesjö, Ulla Karin Nordäng och Per Lindqvists val av yrkesbanor och professionella identiteter i ljuset av den senaste lärarutbildningsreformen. Studiens övergripande syfte är att följa och studera fritidslärares inträde de första fem åren på arbetsmarknaden. Studien inleddes våren 2014 och förväntas avslutas under 2019. Än så länge har projektet kommunicerats i tre texter.²⁸ I artikeln *Den nya professionen i fritidshem – en diskussion om mellanrummets hybriditet* inleder Helena Ackesjö med att beskriva en profession i omvandling. Hon beskriver en lärargrupp som har en

²⁶ Linneuniversitetet <https://lnu.se/forskning/sok-forskning/forskningsprojekt/larare-over-granser/> Hämtad 2019-05-20

²⁷ Ludvigsson, Ann og Falkner, Carin (2019). *Fritidshem-ett gränsland i utbildningslandskapet: Lärare i fritidshems institutionella identitet*. Nordisk tidskrift för pedagogikk og kritikk. Vol.5

²⁸ ”Att jag kallar mig själv för lärare i fritidshem uppfattar jag skapar en viss provokation”: Om de nya grundlärarna med inriktning mot arbete i fritidshem publicerad i tidskriften Educare. *Betwixt and Between: Leisure-time Teachers and the Construction of Professional Identities* i Scandinavian Journal of Educational Research. *Lärarprofession i en tid av förändringar, Den nya professionen i fritidshem – en diskussion om mellanrummets hybriditet* publicerad i rapporten RIPS

dubbel yrkesroll där balansen måste upprätthållas mellan två uppdrag; dels mot arbete i fritidshemmets traditionellt mer socialt orienterade verksamhet, dels mot undervisning i skolan som ämneslärare inom ramen för ett mål- och resultatstyrt utbildningssystem.²⁹

Projektet *Lärare utan gränser* är en longitudinell studie och består av fyra enkätundersökningar; en innan examen, en ett halvår in i arbetet, en ett och ett halvt år efter examen och en tre år efter examen. Enkäterna består av frågor dels kring förväntningar på och förståelser av sitt kommande yrke samt frågor kring vilka tjänster de har erbjudits när de kommit ut på arbetsmarknaden. Deltagarna har också fått frågor kring vad de tyckt varit roligt och svårt den första tiden. Ackesjö tycker sig kunna se att lärarna som läst den nya lärarutbildningen markerar att de är lärare i fritidshem, och inte fritidspedagoger. De skapar i och med inträdet på arbetsmarknaden en slags hybridprofession som skiljer sig både från andra lärargrupper på skolan och från fritidspedagogerna på fritidshemmet. I projektets inledande enkät visar de nyutexaminerade lärarna ett tydligt motstånd mot undervisning inom det praktiskt estetiska ämnet. 46% av de tillfrågade vill inte undervisa i det ämne de läst.

Många av dem sätter fritidshemmet i främsta rummet och gör detta genom att, redan före examen, ta ett visst avstånd från att undervisa i det praktiska/estetiska ämne de har läst. De verkar se uppdraget som lärare i skola och på fritidshem som två åtskilda professioner och med två olika uppdrag som är svåra att förena.³⁰

Studien lyfter fram att detta motstånd eller avståndstagande från att undervisa får konsekvenser för de praktiskestetiska ämnena:

Med tanke på den nya grundlärarutbildningens innehåll och upplägg, där lärarna med inriktning mot arbete i fritidshem är de enda som får obligatorisk undervisning i bild, musik eller idrott, innebär detta motstånd att de praktiskt/estetiska ämnena kan komma att hamna i ett "ingenmansland" där såväl behörighet som intresse av att undervisa blir en bristvara.³¹

²⁹ Ackesjö, H. (2019) *Den nya professionen i fritidshemmet – en diskussion om mellanrummets hybriditet*. I RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, nr 17 s. 46

³⁰ Ackesjö, H. Nordäng U K. & Lindqvist P. "Att jag kallar mig själv för lärare i fritidshem uppfattar jag skapar en viss provokation". *Om de nya grundlärarna med inriktning mot arbete i fritidshem*. Educare. 2016:1, Barndom, ungdom, kultur och lärande. Malmö: Lärande och samhälle, Malmö högskola. s 105

³¹ Ackesjö, H. Nordäng U K. & Lindqvist P. "Att jag kallar mig själv för lärare i fritidshem uppfattar jag skapar en viss provokation". *Om de nya grundlärarna med inriktning mot arbete i fritidshem*. Educare. 2016:1, Barndom, ungdom, kultur och lärande. Malmö: Lärande och samhälle, Malmö högskola. s 106

4.4.2 Ett gränsland i utbildningslandskapet

Ett annat bidrag till forskningen kring professionen grundlärare med arbete mot fritidshem är Ann Ludvigsson och Carin Falkners artikel *Fritidshem – ett gränsland i utbildningslandskapet*.³² Syftet med artikeln är att diskutera hur fritidslärare konstruerar en gemensam förståelse för sitt uppdrag, en institutionell identitet. Ludvigsson och Falkner har genomfört två fokusgruppsamtal med åtta fritidslärare. Centralt för dessa lärare är att skapa trygghet. De säger sig göra detta bland annat genom att vara tydliga i sitt ledarskap, relationsskapa med både elever och föräldrar. I fokusgruppsamtalen ger lärarna uttryck för att de ser sig själva som lagspelare, de uppskattar att vara en del av ett arbetslag eftersom det där samtalas om arbetet. Flexibilitet är ett annat ord som lärarna använder men det finns en viss kluvenhet till ordet. Flexibilitet ses som något positivt i bemärkelsen att arbetet är föränderligt och arbetsuppgifterna kan skifta år från år, men får också en negativ innebörd då ofta i förhållande till den obligatoriska skolan. Lärarna beskriver att de ofta rycks från sin planerade undervisning för att rycka in som till exempel vikare. ”Det finns en paradox i att just flexibiliteten, vilken lärarna sätter som en av sin institutionella identitets främsta kännetecken, utnyttjas på ett sätt under den obligatoriska delen av dagen så att lärarna inte känner igen sig själva”.³³ Lärarna som intervjuas i artikeln beskriver att de upplever att rektorer i många fall brister i sin kunskap om fritidshem vilket gör att många också upplever sitt uppdrag som otydligt. Lärarna poängterar vikten av att rektor inför lärarkollektivet visar att hen är väl insatt i fritidshemsverksamheten. Det ger både fritidslärarna och fritidshemmet högre status.

I sin avslutande reflektion skriver Ludvigsson och Falkner att det finns en maktobalans mellan lärare i fritidshem och lärare i den obligatoriska skolan, där lärare i den obligatoriska skolan ofta får tolkningsföreträde. Fritidslärare försöker få legitimitet genom att anpassa sig och visa sig kompetenta inför lärarkollegiet och rektor. De skriver vidare att det visat sig att framgångsrika skolor karaktäriseras av sammanhang där skolledare och merparten av lärarna, alla olika lärarroller, omfattas av gemensamma regler, normer och föreställningar. Detta till skillnad från minder framgångsrika skolor där avsaknaden av tydliga och delade mål samt långsiktiga strategier ofta saknades.

³² Ludvigsson, Ann og Falkner, Carin (2019). *Fritidshem-ett gränsland i utbildningslandskapet: Lärare i fritidshems institutionella identitet*. Nordisk tidskrift för pedagogikk og kritikk. Vol.5

³³ Ludvigsson, Ann og Falkner, Carin (2019). *Fritidshem-ett gränsland i utbildningslandskapet: Lärare i fritidshems institutionella identitet*. Nordisk tidskrift för pedagogikk og kritikk. Vol.5 s. s. 22

Det är en stor utmaning för rektorer att öppna gränser mellan verksamheter och lärargrupper för att nå ett hållbart samarbete som grundar sig på gemensamma regler, normer, föreställningar och mål för undervisningen och där olikhet bidrar till mångfald. Till syvende och sist handlar det om att skapa så goda förutsättningar som möjligt för elever att utveckla en mångfald av kunskaper.³⁴

Anna-Liisa Närvänen och Helene Elvstrand beskriver i artikeln *På väg att (om)skapa fritidshemskulturer* om en maktobalans mellan olika lärargrupper inom skolan. ”Yrkesrollen för lärare i fritidshem har blivit otydlig, inte minst i relation till skolan. Den maktobalans som finns mellan lärare i skolan och lärare i fritidshem är uttalad. Det är lärare i skolan som påtagligt har ett tolkningsföreträde när det gäller vad lärare i fritidshem ska göra inom ramen för den skollagda delen sin arbetstid”.³⁵

4.4.3 Nationellämnesutvärdering

Skolverket har som uppdrag att återkommande göra nationella utvärderingar av skolans olika ämnen. Syftet med dessa undersökningar är att ge en nationell bild av bildundervisningens förutsättningar och genomförande men också försöka ge en bild av elevernas kunskaper och resultat i ämnet.³⁶ Jag har valt att lyfta fram några av den senaste utvärderingens resultat som jag tänker har relevans för min studie. Den gjordes 2013 och bestod av enkätundersökningar bland elever, lärare och rektorer samt fördjupningsstudier i form av fokusgruppintervjuer med lärare samt insamling av bildarbeten. I utvärderingen deltog lärare och elever i 400 undervisningsgrupper och rektorer på dessa skolor. De elever som deltog gick i årskurs 6 eller 9. Jag har valt att rikta min uppmärksamhet mot resultatet för lärare och elever i årskurs 6 då denna elevgrupp faller innanför denna studies intresseområde. Det kan vara intressant att veta att de lärare som finns med i utvärderingen inte har den utbildning som denna studie intresserar sig för då det ännu inte hunnit examineras lärare med denna typ av examen då utvärderingens empiri samlades in. Resultaten är ändå intressanta då de ger en inblick i det landskap som fritidslärare med tillvalsämne bild navigerar i och som jag kommer att återkomma till i min diskussion. Utvärderingen benämns NÄU13.

En av frågorna som lärarna och rektorerna fick var huruvida de såg bild som ett ”eget ämne”. Nästan alla lärarna var tyckte att ämnet var ”eget” medan hälften av rektorerna såg det som ett

³⁴ Ludvigsson, Ann och Falkner, Carin (2019). *Fritidshem-ett gränsland i utbildningslandskapet: Lärare i fritidshems institutionella identitet*. Nordisk tidskrift för pedagogikk og kritikk. Vol.5 s. s. 25

³⁵ Närvänen, Anna-Liisa & Elvstrand, Helene. (2014). *På väg att (om)skapa fritidshemskulturer: Om visioner, gränsdragningar och identitetsarbete*. Barn. s. 24

³⁶ Sverige. Skolverket (2015). *Bild i grundskolan: en nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9*. Stockholm: Skolverket. s.12

ämne som var helt eller delvis integrerat med andra ämnen. En annan fråga var hur väl insatta i bildämnets kursplan, dess syften och centrala innehåll, rektorerna ansåg sig vara. 90% av rektorerna ansåg sig ha en ganska gedigen kunskap om kursplanen. Dock ansåg bara 40% av lärarna i årskurs 6 att deras rektorer var insatta i bildämnet. Det finns alltså en stor skillnad mellan hur rektorer och lärare uppfattar rektorernas kunskaper om bildämnet. ”Vi kan alltså anta att rektorernas intresse för och engagemang i bildämnet påverkar både bildämnets status, dess förutsättningar och även vilka resultat som är möjliga att uppnå.”³⁷ Detta inte minst på grund av att rektorerna har ansvar att bejaka lärares kompetensutveckling och ge direktiv kring vilka som ska ingå i och hur arbetslagen konstrueras. 80% av lärarna i åk 6 anser att de är ganska eller mycket angelägna om att få kompetensutveckling inom främst digital bild och bedömning och betygsättning.

Lärarna ställdes i utvärderingen inför olika påståenden kring bildämnet för att undersöka vilken ämneskonception som var rådande. Strax över 50% av lärarna i åk 6 ansåg att bildämnet främst är ett kommunikativt ämne, 40% att ämnet främst är praktiskt-estetiskt och cirka 10% att det är ett fritt skapande/övningsämne. När eleverna får frågan kring vilka påståenden de tycker stämmer med bildämnet och bildundervisningen visar det sig att elevernas ämneskonception främst finns inom den praktisk-estetiska och fritt skapande konceptionen.³⁸ Det finns alltså en diskrepans mellan hur lärare och elever uppfattar undervisningen.

Gunnar Åsen skriver i boken *Bildundervisning och lärande genom bilder* utifrån NÄU13 om en annan aspekt av bildläraryrket som har relevans för denna studie, nämligen att många bildlärare är den enda bildläraren på sin skola. Att inte träffa kollegor för att samtala om undervisning och bedömning innebär att det kan uppstå brister i den professionella utvecklingen hos den enskilda läraren. I utvärderingens resultat är det tydligt att många lärare är intresserade av att få kompetensutveckling kring till exempel likvärdig bedömning då de ser det som en risk att inte ha någon bildlärarkollega att diskutera med. Åsén menar att ”bedömningar kan bli olika och brister i likvärdighet mellan skolor kan uppstå”³⁹ när det inte finns möjlighet till samverkan kollegor emellan. I utvärderingen framgår det att lärarna upplever arbetet med bildämnet som ganska eller mycket krävande. Arbetsbelastningen är

³⁷ Sverige. Skolverket (2015). *Bild i grundskolan: en nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9*. Stockholm: Skolverket. s.37

³⁸ Sverige. Skolverket (2015). *Bild i grundskolan: en nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9*. Stockholm: Skolverket. s. 57

³⁹ Åsén, G. (red.) (2017). *Bildundervisning och lärande genom bilder*. (Första upplagan). Stockholm: Liber. s. 22

hög. Förutom undervisning så lyfts uppgifter som institutionsvård, anskaffande av material, praktiska för- och efterarbeten, uppföljning och dokumentation fram som tidskrävande uppgifter. 96% av lärarna i åk 6 anser att det är ganska eller mycket roligt att undervisa i ämnet trots den krävande arbetssituationen.⁴⁰

5 Studiens genomförande

Det empiriska underlaget i min studie består både av bilder och transkriberade intervjuer. Jag ska i detta kapitel beskriva vilka etiska överväganden jag ställts inför under arbetet med studien och hur jag gjort mitt urval av undersökningsgrupp. Hur jag gått tillväga när jag samlat in och bearbetat materialet beskriver jag mer ingående i metodkapitlet.

5.1 Etiska överväganden

Att arbeta med vetenskapliga studier innebär alltid ett ansvar. Ansvaret i denna studie består i att jag på ett ansvarsfullt och ödmjukt sätt förhåller mig till det som deltagarna berättar och delar med sig av och att jag på ett så korrekt sätt som möjligt beskriver studien och dess resultat för läsaren. Enligt vetenskapsrådet finns det fyra huvudsakliga krav på forskning; krav på *information*, *samtycke*, *konfidentialitet* och *nyttjande*.⁴¹ Jag har förhållit mig till kravet på *information* genom att syfte med och upplägg av undersökningen gavs till deltagarna i samband med att förfrågan att delta skickades ut. Jag skickade förfrågan om deltagande via mejl två veckor innan genomförandet. I informationsbrevet framgick även att de under intervjutillfället skulle få ett gestaltande uppdrag. *Samtyckeskravet* innebär att deltagarna har rätt att besluta om att avsluta sin medverkan i studien vilket deltagarna informerades om vid fokusgruppsamtalet. *Konfidentialitetskravet* har beaktats genom att citat från intervjuer, bilder och annan information har anonymiserats. I analysen har jag använt mig av benämningen L1-5 på deltagarna för att underlätta presentationen av resultatet. Vad gäller nyttjande kravet har deltagarna informerats om vad materialet kommer användas till. Mot denna bakgrund anser jag att jag förhållit mig till Vetenskapsrådets angivna riktlinjer.

⁴⁰ Sverige. Skolverket (2015). *Bild i grundskolan: en nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9*. Stockholm: Skolverket. s. 40

⁴¹ Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed* [Elektronisk resurs]. (Reviderad utgåva). Stockholm: Vetenskapsrådet.

5.2 Urval och undersökningsgrupp

Ett kriterium jag ställt upp inför urvalet av undersökningsgrupp var att deltagarna har en examen med inriktning mot arbete i fritidshem med tillvalsämne bild och arbetar/har arbetat både som fritids- och bildlärare. För att hitta dessa personer skickade jag ut en intresseförfrågan via anslagstavlan i kursen bild 31-45 hp på den digitala plattformen PingPong. Jag frågade om det fanns några i kursen som ville ställa upp med att berätta om och gestalta sina erfarenheter av sitt uppdrag som fritidslärare och bildlärare (Bilaga 1). Det visade sig att fem personer i kursen uppfyllde ovanstående kriterier och de tackade alla ja till att delta i studien. Jag träffade gruppen en vecka före workshopen och intervjutillfället och förklarade muntligt studiens syfte och de fick möjlighet att ställa frågor. Varje person har medverkat i en workshop där de producerat skisser och gjort ett assemblage som sedan fotograferats. I direkt anslutning till workshopen hölls sedan ett fokusgruppsamtal. Jag har i någon utbildningsform, programkurs eller lärarlyft varit deltagarnas bildlärare på högskolan. Hur detta eventuellt har påverkat resultatet diskuteras vidare i metoddiskussionen.

5.3 Workshop, fokusgruppsamtal och gestaltande arbete

Jag inledde arbetet med föreliggande studie genom att göra ett kollage av det dubbla uppdraget att vara fritidslärare och bildlärare (Bilaga 2). Detta för att visualisera min förförståelse av lärarrollen vilken studien fokuserar. Staffan Larsson skriver i tidskriften *Nordisk pedagogik* dels kring vad förförståelse kan vara och hur kvalité kan nås i kvalitativa studier.

Det finns så att säga alltid en tolkning i allt meningsfullt tänkande; "fakta" är alltid perspektivberoende. Redan vid första mötet med det som skall tolkas har vi en föreställning om vad det betyder; vi har en förförståelse. Det är denna förförståelsen som sedan ständigt förändras i tolkningsprocessen. Genom att "explicitgöra förförståelsen" gör man utgångspunkten för tolkningen tydlig. På så sätt undanhåller forskaren inte läsaren sitt perspektiv. Ytterst bygger detta på att forskning skall vara tillgänglig för kritisk granskning.⁴²

Jag har försökt att "explicitgöra min förförståelse" via filmmediet genom att visualisera den pedagogiska plats där resan med denna studie tar sin början (Bilaga 3).

⁴² Larsson, S. (2005). *Om kvalitet i kvalitativa studier*. [Elektronisk resurs]. Nordisk Pedagogik. (25:1, 16-35). Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-24757> Hämtad 2019-06-25

Jag träffade deltagarna i ateljén där workshopen inleddes med en övning från Betty Edwards bok *Teckna med konstnären inom dig*.⁴³ I övningen ombads deltagarna att, utan att titta på varandra, abstrakt gestalta fem ord genom teckningsmediet. Orden *vrede, lugn, energi* och *glädje* är tagna från Edwards övning. Jag lade också till ordet *möte*. Detta sätt att arbeta med teckning kallas för intuitivt tecknande och innebär att du genom till exempel linjer, former, komposition och penntryck tecknar din tolkning av ett ord. Deltagarna fick cirka 5 minuter att arbeta med övningen. Vi placerade sedan orden i grupper och deltagarna diskuterade likheter och skillnader i sätten de gestaltat orden. Deltagarna fick därpå i uppdrag att utifrån samma premisser (enskilt, via abstraktion och teckning, utan att titta på varandra) först göra en, sedan ytterligare två teckningar av ”En aspekt av ditt uppdrag som fritidslärare och bildlärare.” När de tre teckningarna var klara fick de i uppdrag att välja en av aspekterna, den som de själva ville visa och diskutera, och ”översätta” teckningen till ett assemblage.⁴⁴ Rummet som deltagarna utförde uppgiften i är en skulpturateljé med många olika typer av material, allt från återvinningsmaterial i metall, plast, tyg och trä till naturmaterial och papper av olika slag. Jag valde att låta deltagarna ha tillgång till allt material för att deltagarna är relativt vana vid att arbeta gestaltande och därför kan hantera en större mängd material och tekniker utan att behöva någon genomgång. Deltagarna arbetade med assemblagen cirka 15 minuter. Sedan fotograferades dom för att efter samtalet plockas isär.

Fokusgruppsamtalet genomfördes efter workshopen i ateljén. Samtalet spelades in. För att minska risken att något hände med mitt inspelade material använde jag både en iPad och en telefon. Samtalet inleddes med att en av deltagarna fick i uppgift att redogöra för den aspekt av sitt uppdrag som fritidslärare och bildlärare hen valt att göra som assemblage. Efter redogörelsen fick de andra deltagarna komma in med sina tankar kring det sagda. Deltagaren beskrev sedan vilka andra aspekter hen valt att arbeta i skissform och de andra deltagarna fick respondera även på detta. Förfarandet upprepades av de andra deltagarna. När alla personer redogjort för sina bilder fick de gemensamt frågan om de hade några strategier för att få det dubbla uppdraget att fungera. Samtalet varade i en timme och har transkriberats i sin helhet ord för ord, dock har ingen anmärkning gjorts angående känsloläge eller tonfall.

Jag har parallellt med textarbetet arbetat gestaltande, med tolkningar av det dubbla uppdraget i film och med meningstolkning av deltagarnas erfarenheter i teckning och digital bild.

⁴³ Edwards, B. (1987). *Teckna med konstnären inom dig: en vägledning till förnyelse, fantasirikedom och kreativitet*. Stockholm: Forum. s. 76–105

⁴⁴ Assemblage är ett kollage gjort av tredimensionella föremål

6 Teoretiska utgångspunkter

När en som forskare börjar fundera kring ett forskningsområde görs alltid antaganden, dels kring hur världen är beskaffad, dels hur en kan gå tillväga för att få kunskap om den samme. Det vill säga antaganden om vad som är verkligt och vad som är kunskap. De ontologiska antaganden som görs är avgörande för vad som är möjligt att se och beskriva. Lika så är de epistemologiska antagandena avgörande för vad en studie kan ge kunskap kring. I denna text utgår jag från verkligheten som skapad av människors uppfattningar och tolkningar av verkligheten.

Inom fenomenologin görs ett för denna studie passande epistemologiskt antagande att kunskap är erfarenhetsbaserad, föränderlig och positionsbunden. Till skillnad från positivismens antagande om att det finns en objektiv kunskap eller sanning som ser likadan ut oberoende av vem eller vart ifrån en tittar menar fenomenologin att kunskap och sanning hela tiden förändras och omförhandlas. Kunskap och sanning är beroende av subjekspositioner, tidigare antaganden och tolkningar. Dessa antaganden sker inte bara på ett individuellt plan utan konstrueras tillsammans med andra.

6.1 Fenomenologi

Fenomenologin kan inte ses som en enhetlig vetenskap. Det finns många variationer och därför brukar en istället beskriva fenomenologin som en rörelse. Jan Bengtsson skriver i boken *Med livsvärlden som grund* att det trots vidden finns vissa konstanter. Ett av dessa gemensamma antaganden är att ”gå tillbaka till sakerna själva”. Gemensamt är också en misstänksamhet mot färdiga metoder som anger regler för hur en ska kunna nå dessa saker.⁴⁵ Men var är det då för ”saker” en talar om inom fenomenologin? Det är viktigt att förstå att de saker, den verklighet, som fenomenologin talar om alltid är avhängigt ett subjekt. Det är inte hur sakerna är *i sig* utan hur sakerna är *för någon* som är möjligt att få kunskap kring. Objektet är beroende av ett subjekt för att förstås. ”Ordet fenomen härstammar från grekiskan, där det betyder ”det som visar sig”, och det är i denna betydelse som fenomenologin använde ordet. För fenomenologins vidkommande är det av särskilt intresse att det inte kan finnas något som visar sig utan att det finns någon som det visar sig för.”⁴⁶ Fenomenologin hjälper

⁴⁵ Bengtsson, J. (red.) (2005). *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. (2., rev. uppl.) Lund: Studentlitteratur. s. 11

⁴⁶ Bengtsson, J. (red.) (2005). *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. (2., rev. uppl.) Lund: Studentlitteratur. s. 12

mig i denna studie att rikta blicken mot fenomenet som kan beskrivas som det dubbla uppdraget att vara fritidslärare och bildlärare.

En brukar skilja på tidig och modern fenomenologi. Ordet fenomenologi användes redan på 1700-talet av matematikern Johann Heinrich Lambert. Han använde ordet i bemärkelsen *en vetenskap om sken* (science of appearances).⁴⁷ Lamberts fenomenologi kan ses som statisk, han menade att även om det inte går att få kunskap om ”tinget i sig” så går det att kartlägga ”det skenbara” en gång för alla. Till den tidiga fenomenologin räknas också Friedrich Hegel som till skillnad från Lambert menade att ”det skenbara”/fenomenet inte var statiskt utan ständigt förändrades. Den moderna fenomenologin utgår främst från Edmund Husserl. Han såg det som sin uppgift att finna en säker grund för kunskapen, men ett alternativ till den moderna naturvetenskapen. Han försökte skapa ett filosofiskt fundament, en plattform som menar att den säkra kunskapen finns i människans medvetande.⁴⁸ Husserl menade att ”det är fenomenen så som de framträder i medvetandet som är den säkra utgångspunkten för kunskap.”⁴⁹ Bengt Gustavsson skriver i boken *Kunskapsfilosofi* utifrån Husserl att människan kan få ”direkt kontakt” med världen genom erfarenheter. Men det är inte möjligt med rena synintryck i en empiristisk bemärkelse utan han talar om den *levda erfarenheten* i en vidare bemärkelse. Gustavsson skriver vidare att det centrala är själva innehållet i medvetandet, i form av våra uppfattningar. Medvetandet kan inte vara neutralt i förhållande till verkligheten. Vi varseblir verkligheten med ett medvetande som är färgat av önskningar, avsikter och ett sökande efter värde och mening.⁵⁰

6.1.1 Livsvärlden

Husserl är, som jag skrev tidigare, kritisk mot den moderna naturvetenskapens kunskapsbegrepp. Han menar att dess objektiva sanningsanspråk genom sina teorier och abstraktioner har avlägsnat människan från verkligheten. Husserl skapar ett fenomenologiskt verklighetsbegrepp, *livsvärld*. ”Livsvärlden betecknar den konkreta, vardagliga värld där vi lever våra liv och utövar olika aktiviteter.”⁵¹ Alltså världen så som den är tillgänglig för oss

⁴⁷ Ne.se Hämtat: 2019-04-11

⁴⁸ Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi: tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand. s. 69

⁴⁹ Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi: tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand. s. 71, GVT s. 77

⁵⁰ Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi: tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand. s. 71

⁵¹ Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi: tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand. s. 72

genom våra upplevelser. Denna förståelse av världen föregår en eventuell vetenskaplig förståelse av världen. Livsvärlden utgörs av det vi är invanda och bekanta med, där vi känner oss hemma. Alla har en livsvärld som skapar förutsättningarna för all kunskapsbildning, även den vetenskapliga. Livsvärlden påverkar den förståelse som är möjlig att få kring något då förståelsen alltid tycks vara positionsbunden och vår position villkoras av vår livsvärld.

Fenomenologin menar att all kunskap tar sin början i vårt vardagliga liv. Men en vetenskap som tar sitt avstamp i det verkliga livet måste också kunna tillföra något mer än vad vi får ut av våra vardagliga föreställningar, iakttagelser och vårt vardagliga tänkande. Husserls fenomenologi lägger tyngdpunkten vid att förstå människans upplevelser, att förstå hur något visar sig för medvetandet (subjektet). Genom att sätta parenteser kring olika antaganden om livsvärlden kan vi få syn på sådant som vi oreflekterat tar för givet. Martin Heidegger som varit elev hos Husserl utvecklade en mer existentiell fenomenologi. Heidegger var kritisk mot Husserls metod med parenteser och menade att den var allt för abstrakt och flyttade fokus från hur upplevelserna visade sig i människors vanliga liv. Heidegger uttryckte att ”människors upplevelser bara kan förstås i ljuset av deras vardagliga verksamhet och i förhållningssätt till tillvaron.”⁵² Heidegger betonade att livsvärlden utgör ramen och grunden för den förståelse som det är möjligt för en individ att forma. Utifrån detta utformade Heidegger en mer existentiell fenomenologi som bland annat kom att influera den moderna hermeneutiken.

6.1.2 Den delade livsvärlden

En annan av Husserls elever var sociologen Alfred Schutz. Han vidgade begreppet livsvärld till att inte bara omfatta människans medvetande utan också den sociala världen. Bengt Gustavsson skriver i boken *Kunskapsfilosofi* att i Schutz fenomenologi fick livsvärlden en lite annan innebörd. Schutz livsvärld omfattade även den sociala världen som ju inte är individuell och subjektiv utan delas av många och därför har en kollektiv karaktär.⁵³ Schutz menade att livsvärlden är tillgänglig för oss genom vårt erfarenhetsförråd, och består inte bara av egna erfarenheter utan även erfarenheter som har tagits över från andra genom till exempel utbildning. Schutz menade att det finns två möjliga kunskaper; vardagskunskap som utgörs av människors vardagliga handlande som han menar är kunskap av första ordningen samt den vetenskapliga kunskapen, expertkunskapen, som är kunskap av andra ordningen. Med denna

⁵² Allwood, C.M. & Erikson, M.G. (2010). *Grundläggande vetenskapsteori för psykologi och andra beteendevetenskaper*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur. s. 84

⁵³ Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi: tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand. s. 76

kunskap av andra ordningen kan vi tolka det vardagliga och förstå livsvärlden. Det som präglar vardagen är enligt Schutz vanan och rutinen som skapar mönster. Vardagen får mening och innehåll genom att detta mönster upplevs som ”det normala”. Schutz använder begreppet typifiering för att beskriva vardagens mönster. Vi uppfattar människor, yrken, händelser eller skeenden som ”typiska”. När något inte upplevs som typiskt framstår det enligt Schutz som främmande och annorlunda. Förståelsen av den vardagliga världen är inte längre subjektiv utan intersubjektiv. Förståelse är något som skapas mellan människor via olika typer av kommunikation. Våra uppfattningar och erfarenheter av verkligheten kan delas med andra. Schutz menar att människor enklare kan förstå varandra om vi tolkar ett fenomen på likartade sätt, i vår vardag finns det många uppfattningar som det råder liknande tolkningar kring. Men för att kunna förstå något som det råder delade meningar kring måste vi sätta oss in i och ”ta den andres perspektiv”. Då kan en ömsesidig förståelse uppstå.

6.1.3 Socialkonstruktivismen

Ett teoretiskt perspektiv som följer ur Schutz tolkning av begreppet livsvärld är socialkonstruktivismen. I boken *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*⁵⁴ skriver Peter Berger och Thomas Luckmann om världen som en social konstruktion. Socialkonstruktivismen beskrivs som en teori som syftar till att beskriva och förklara människans sociala verklighet, alltså människors överenskommelser kring hur något uppfattas.⁵⁵ Berger och Luckmann använder Schutz tanke om kunskap av första och andra ordningen. Kunskap av första ordningen (vardagskunskap) står här för den betydelse som människor själva lägger i sin förståelse av den sociala världen. Uppfattningar om vardagens innebörd går att studera som objektiva fenomen. I människors möten med varandra, ansikte mot ansikte, skapas mönster som gör att det går att förstå fenomenet. Det är i dessa möten som den sociala verkligheten konstrueras, främst genom typifiering. Utifrån dessa möten byggs vår bild av samhället upp som en ”objektiv verklighet”. När dessa möten upprepar sig om och om igen blir det en vana som utvecklas till mönster. Detta mönster lever vidare inom och utom olika grupper och upprepningarna skapar olika sociala roller i samhället. Genom att tolka och försöka förstå dessa mönster kan kunskap av andra ordningen (expertkunskap) genereras.

⁵⁴ Berger, P.L. & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*. Garden City, N.Y.: Doubleday.

⁵⁵ Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi: tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand. s. 76-79

Som jag skrev tidigare kan man säga att inom fenomenologin skapas verkligheten av människors uppfattningar. Eftersom jag i denna studie undersöker fritidslärare erfar sin verklighet ser jag fenomenologin som en möjlig väg att undersöka detta. Jag använder social konstruktivismen för att förstå hur dessa erfarenheter tillsammans både skapar de möjligheter men också de ramar kring vad det är att vara fritidslärare och bildlärare. Det är viktigt att lägga på minnet att när man undersöker andras livsvärldar blir en ofrånkomligen också en del av den. Min förförståelse av det läraruppdrag jag undersöker i denna studie bygger på erfarenheter som bildlärare från gymnasiet och från högskolan. Min förförståelse är alltså formad utifrån ett bildlärarperspektiv. Det visade sig ganska tidigt att denna förförståelse inte är oproblematisks. Jag har därför i de gestaltande delarna arbetat med min förförståelse av vad det är att vara fritidslärare *och* bildlärare.

7 Metod

I detta kapitel kommer jag beskriva de metoder jag använt för att undersöka hur grundlärare med inriktning mot arbete i fritidshem med tillvalsämne bild erfar sitt läraruppdrag. Jag har valt att använda mig av kvalitativ intervju, visuell gestaltning, meningskoncentrering, meningskategorisering och meningstolkning. Det är inte hur läraruppdraget är *i sig* utan hur uppdraget är *för någon* som är möjligt att få kunskap om utifrån en fenomenologisk ansats. Jag har därför valt metoder som dels riktar fokus mot deltagarnas erfarenheter dels ger deltagarna möjlighet att dela sina erfarenheter med varandra för att få syn på mönster.

7.1 Kvalitativ intervju

En metafor jag inspirerats av i denna studie är forskaren som en resenär. Kvale och Brinkman skriver i boken *Den kvalitativa forskningsintervjun* om två olika förhållningssätt dels till vad kunskap är dels hur den erhålls.⁵⁶ De menar att man kan betrakta intervjun som en metod där kunskap antingen samlas in eller en process där kunskap konstrueras. De använder metaforerna malmletaren och resenären. För malmletaren är kunskap något som ligger och väntar på att bli upptäckt i ”verkligheten”. Denna kunskap blir inte påverkad av malmletarens hantering av den. Resenären har ett utforskande angreppssätt. För resenären bli kunskapen till i samtal med de som befolkar det land som besöks. ”Intervjuaren vandrar runt med de lokala invånarna, ställer frågor som får dem att berätta historier om sina livsvärldar.”⁵⁷ Resan bidrar

⁵⁶ Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur. s. 64

⁵⁷ Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur. s.12

till nya kunskaper som också kan förändra resenären och resenären kan också förändra den möjliga kunskapen genom samtalet.

7.1.1 Fokusgruppsamtal

Jag har i föreliggande studie intervjuat fem fritidslärare med tillvalsämne bild i form av ett fokusgruppsamtal. Fokusgruppsamtal kan definieras som gruppdiskussioner där en mindre grupp människor möts för att diskutera olika aspekter av ett av forskaren givet ämne eller tema.⁵⁸ Jag valde att genomföra intervjun med fritidslärarna som ett gruppsamtal då denna typ av samtal har möjlighet att bli mer dynamiskt än den individuella intervjun eftersom tankar som uttrycks av någon kan fångas upp och utvecklas vidare av andra. Synneve Dahlin-Ivanoff skriver i boken *Handbok i kvalitativa metoder* att ”Fokusgruppmetoden har visat sig vara mycket användbar för att utforska hur människor tänker och talar om ett särskilt ämne, att se världen som deltagarna gör och ta reda på inte bara vad det tycker men också varför de har denna uppfattning.”⁵⁹ Dahlin-Ivanoff skriver vidare att det är viktigt att deltagarna har kunskaper om ämnet eller området de förväntas diskutera. Jag valde därför att tillfråga personer som arbetat utifrån det dubbla uppdraget; fritidslärare *och* bildlärare.

Fokusgruppmetoden står för en tro på att man kan få kunskap genom att lyssna på deltagarnas berättelser. Metoden bygger på en förståelse av världen som gemensamma erfarenheter vilket gör att den passar väl in i studiens fenomenologiska ansats.

7.2 Visuell gestaltning

En ambition i denna studie har varit att pröva gestaltning som ett sätt att tänka. I essän *New Words* funderar George Orwell kring ordens begränsade och begränsande möjlighet att beskriva erfarenheter, upplevelser och tankar. I texten uppehåller sig Orwell vid idén att på något sätt göra tanken synlig utan ord. ”In effect it must come down to giving words a physical (probably visible) existence. Merely talking about definitions is futile.”⁶⁰ Längre fram i texten uttrycker Orwell en idé om att visualisering kan fungera som ett sätt att göra tanken synlig. Utifrån Orwell skriver Edwards i boken *Teckna med konstnären inom dig* att: ”I teckning kan man ge tanken form – man kan ställa den i förgrunden där den kan blir sedd /.../ Dessutom kan teckningar avslöja förhållanden som man i en blink kan uppfatta som en

⁵⁸ Ahrne, G., Ahrne, G. & Svensson, P. (2011). *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber. s. 72

⁵⁹ Dahlin-Ivanoff, S. *Fokusgruppsdiskussioner*. I Ahrne, G., Ahrne, G. & Svensson, P. (2011). *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber. s. 71

⁶⁰ Orwell, G. (1949) *New words*. http://www.orwell.ru/library/articles/words/english/e_words Hämtad: 2019-05-24

enda bild medan orden med nödvändighet måste följa en viss ordning.”⁶¹ Edwards menar att det finns en skillnad i komplexitet mellan ord och bild. Där bilden är mer komplex medan orden renodlar och förenklar.

Jag har valt att låta deltagarna börja fokusgruppsamtalet med att arbeta gestaltande utifrån studiens syfte då jag tänker att gestaltningen ger möjlighet att synliggöra annat än det som kommer fram i den verbala intervjun. Eva Skåreus skriver i *Bilder i forskning: visuella metoder, konstbaserad forskning & fallstudier* om de möjligheter som öppnar upp sig genom att man som forskare breddar sitt undersökningsmaterial. Att sammanfoga olika kunskapsperspektiv erbjuder möjligheterna till en mer sammansatt förståelse av fenomen, dvs. en bredare kunskapsbild. Skåreus skriver vidare att det är viktigt att en som forskare frågar sig vad dessa bilder är tänkta att tillföra studien.⁶² Vaïke Fors och Åsa Bäckström skriver i boken *Visuella metoder* att det visuella möjliggör andra samtal än om man gör en traditionell intervju. Bilder har möjlighet att fånga upp sådant som kan vara svårt att verbalisera. ”Inom visuella forskningsmetoder används olika typer av visuellt material som ett sätt att besvara forskningsfrågor, inte enbart genom att studera bilder/.../ utan också genom att producera dem i forskningssyfte.”⁶³

7.3 Analysmetod

För att analysera mitt material har jag valt att använda mig av *meningskoncentrering*, *meningskategorisering* och *meningstolkning* som Steinar Kvale beskriver i boken *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Meningskoncentrering innebär att en formulerar det som intervjupersonen sagt mera koncist. Långa uttalanden pressas samman i kortare uttalanden.⁶⁴ Meningskategorisering innebär att en försöker dela upp intervju och bildmaterial i olika kategorier. Lite beroende på vilken ansats studien har kan dessa kategorier vara bestämda på förhand eller konstrueras i efterhand. Jag har valt att ta fram kategorier i efterhand genom det passar bättre till min intervjuansats, resenären.⁶⁵ Kvale skriver att meningstolkningen går utöver struktureringen av de manifesta innebörderna i en text till ”djupare och mer eller mindre spekulativa tolkningar” av materialet. Meningstolkningen syftar till att genom det

⁶¹ Edwards, B. (1987). *Teckna med konstnären inom dig: en vägledning till förnyelse, fantasirikedom och kreativitet*. Stockholm: Forum. s. 62

⁶² Skåreus, Eva (2015). *Bilder i forskning: visuella metoder, konstbaserad forskning & fallstudier*. Umeå: Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet s. 98

⁶³ Fors, V. & Bäckström, Å. (2015). *Visuella metoder*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur. s. 14, 22, 25

⁶⁴ Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur. s.175–178

⁶⁵ Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur. s.178–180

angivna teoretiska perspektivet försöka se bakom det direkt sagda och försöka hitta mönster och strukturer som inte syns vid första anblick. Meningsstolkningen sker främst i mitt gestaltande arbete men också i studiens diskussionsdel medan meningskoncentrering och meningskategorisering används i resultatanalysen för att skapa överblick och ordning.⁶⁶

8 Resultat

Syftet med denna studie är att undersöka hur fritidslärare med tillvalsämne bild erfar sitt uppdrag. För att få kunskap om detta har jag bitt deltagarna att i ord och bild beskriva olika aspekter av sitt uppdrag och jag har själv gestaltat både min förförståelse av uppdraget men också tolkat deltagarnas berättelser genom bildskapande. Efter workshopen och fokusgruppsamtalet hade jag femton blyertsskisser, fem fotografier av assemblage och cirka en timmes fokusgruppsamtal att arbeta vidare med. För att skapa ordning i min resultatanalys har jag valt att bearbeta materialet genom meningskoncentrering och meningskategorisering. Jag har arbetat med meningstolkning i form av blyertsskisser och digitala bilder varav några visas i utställningen.

8.1 Meningskoncentrering

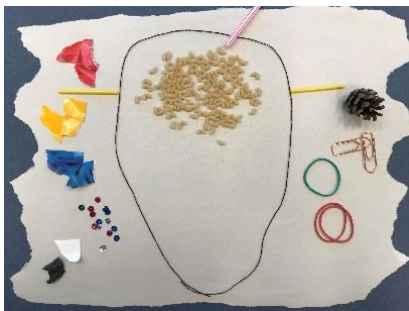
Deltagarna fick som jag beskrev mer utförligt under rubriken *studiens genomförande* i uppgift att teckna tre olika aspekter av sitt uppdrag som lärare i fritidshem och bildlärare. Deltagarna fick sedan välja ut en av de aspekter de skissat på för att göra ett assemblage som skulle fungera som ingång i fokusgruppsamtalet. De fick när det blev deras tur i fokusgruppsamtalet beskriva vilken aspekt av uppdraget de valt att gestalta i sitt assemblage. Nedan presenterar jag fotografier av assemblagen. Texten är en meningskoncentration utifrån de delar av intervjun där deltagarna pratar om sina assemblage. När en gör en meningskoncentration bör både läsaren och en själv som forskare vara medveten om att mitt intresse för olika delar av deltagarnas beskrivningar av assemblagen påverkar meningskoncentreringen. Assemblagen finns som större bilder i bilaga 4–8. Istället för namn har jag gett deltagarna beteckningen L1-5.

⁶⁶ Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur. s. 182–184



Bilaga 4 av L1

Jag tänkte på helhet och pussel. Kanske främst helhet, vi möter barnen på flera arenor vilket gör att vi lättare kan skapa en helhet för barnen. Vi kan ta med kunskapen från fritids in i bildsalen. Vi fritidslärare är mångsidiga, vi har lättare att hitta olika ingångar i lärandet än traditionella lärare. Pussel för att det förväntas av oss att vi ska kunna ta över och passa in överallt. Ett jävla pussel, så känner jag, vi kan dra dig hit och vi kan dra dig lite hit och du kan göra det, alltså man prioriteras aldrig... (L1)



Bilaga 5 av L2

Jag tänker på att jag har nytta av all kunskap jag fått genom de olika utbildningar jag gått. Kunskaper jag använder både på fritids och i bildundervisningen. Jag har nytta av mina bildkunskaper på fritids och men också mina fritidskunskaper i bildundervisningen. (L2)



Bilaga 6 av L3

Jag tänker på att dubbla roller också betyder dubbla kompetenser. Jag kan tillvarata den kunskap jag får om eleverna på fritids och använda det i min undervisning men också

använda fritidshemspedagogik i bildundervisningen. Jag vågar vara flexibel och låta eleverna arbeta i processer eftersom jag är van vid det från fritids. (L3)



Bilaga 7 av L4

Jag tänker på ensamhet. Jag är den ensamme och där är alla andra ämneslärare. Jag försöker visa min kompetens, men jag måste hela tiden bevisa mig, dels att jag är väldigt kunnig i det jag gör dels att bildämnet är ett viktigt ämne. Bandet mellan mig och kollegorna har gått av. Jag har ingen på mitt jobb att diskutera med det är bara jag som har bildutbildning. (L4)



Bilaga 8 av L5

Den stora cirkeln är bildrummet och där inne finns alla elever med olika förmågor. Eftersom jag känner eleverna både i lärande- men också i sociala situationer kan jag bemöta dem bättre. Man har ju lite mer koll som fritidspedagog... (L5)

8.2 Meningskategorisering - Olika erfarenheter av uppdraget

Efter att deltagarna presenterat sitt assemblage fick de berätta om de andra aspekterna av uppdraget de skissat på. När jag arbetat med meningskategorisering har jag haft hela fokusgruppsamtalet som grund. Jag började med att läsa den transkriberade texten flera gånger för att få en känsla för materialet. Under läsningen markerade jag ord och passager i texten som jag upplevde som återkommande. Jag använde textmarkeringsverktyget i Word. Min ambition var att hela dokumentet skulle vara färglagt efter flertalet genomläsningar. Jag färglade även assemblagen och deltagarnas skisser. Under vissa passager i samtalet försvann deltagarna in på sidospår som inte är relevanta utifrån studies syfte, dessa passager fick ingen färg. Jag plockade om i mitt färglagda dokument och skapade större färgfält. Under arbetet

med detta lade jag samman delar av texten som jag uppfattade som närbesläktade och dokumentet fick i slutändan fem färger som blev till fem kategorier; *bredd i kunskaper kring eleverna, didaktisk bredd/flexibilitet, ensamhet, tidsbrist, och känslan av att vara en ofrivillig pusselbit*. Dessa fem kategorier ringades sedan in i två huvudområden; erfarenheter av möjligheter och erfarenheter som visade på utmaningar av att vara fritidslärare och bildlärare.

Möjligheter	Utmaningar
Bredd i kunskaper kring eleverna	Ensamhet
Didaktisk bredd/flexibilitet	Tidsbrist
	Känslan av att vara en ofrivillig pusselbit

8.2.1 Bredd i kunskaper kring eleven

En aspekt flera deltagare valde att lyfta fram både i sina assemblage, teckningar och i samtalet var att en som fritidslärare har mer kunskap om olika elever än andra lärargrupper. Dessa ”helhetskunskaper” har lärarna fått genom att de mött eleverna i många olika situationer, både praktiska och sociala, i närvaro av föräldrar och över tid. Dessa kunskaper är något som en som lärare tar med sig in i bildundervisningen.

Jag tänker att vi har en annan kunskap kring vissa barn som man möter på olika arenor. Och på så sätt kan du hitta en helhet på ett annat sätt i lärarrollen i bilden. Att du tar den kunskapen du får från fritids, ute på rasterna och tar med den in i bildsalen. (L1)

Flera gånger under samtalet återkom deltagarna till att denna kunskap var något som gynnade elevernas lärande.

Det jag såg som fritidslärare det kunde jag ju med ta med när jag undervisade i bild och jag visste också, alltså man blir lite mer rikare på att se vad eleverna klarar och man ser dom på ett annat sätt, både i det sociala och i en lärandesituation. (L2)

När deltagarna pratar om kunskaper kring eleven så får känslan av att ha dubbla uppdrag en positiv ton. ”Ja men jag är också inne på det här att ha dubbla roller, och hur man kan ta tillvara av den kunskapen man får på fritids och sen använda det i sin undervisning.” (L3)

8.2.2 Didaktisk bredd/flexibilitet

Något som flera av deltagare lyfter i både bilder och samtal är att de genom utbildningen till fritidslärare med tillvalsämne får en didaktisk bredd, förhållningssätt och kunskaper både från fritidshems- och den obligatoriska skolans traditioner. ”All kunskap som jag har fått från både det ena och det andra hållet i alla utbildningar jag har gått, dom använder jag dels till min bildundervisning och dels till fritids.” (L2) Det kan vara intressant att notera att deltagarna så gott som genomgående beskriver att det är fritidshemsdidaktiken som berikar bildundervisningen. ”Jag använder mig nog väldigt mycket av fritidshemsutbildningens didaktik i mitt tänkande i undervisningen i bilden.” (L3) Under samtalet återkommer också flera av deltagarna till att fritidslärare är mer mångsidiga än lärare som ”bara” arbetar i den obligatoriska skolan.

Jag tänker också på just det här pedagogiska sättet, arbetsmetoder vi jobbar med som fritidslärare. Jag tänker jag att vi är mer mångsidiga, vi kan hitta olika ingångar, på mer olika sätt än traditionella lärare. (L5)

Att vara flexibel och kunna ändra sitt arbetssätt snabbt och prestigelöst ses av deltagarna som ett fritidshemsdidaktiskt förhållningssätt till undervisningssituationen. ”Att man kan...att man är rätt van att kunna ändra sitt arbetssätt inte bara en gång utan två, tre gånger liksom /.../ jag är rätt rik som lärare att jag har fritidspedagogtänket med mig in när jag undervisar.” (L5)

Deltagarna lyfter också att bildämnet medger att en är flexibel och lyhörd. ”Det är tillåtet att vara flexibel i bildundervisningen, jag känner att jag kan vara det. Men jag tänker att det kanske är för att jag tänker att bildämnet ligger nära didaktiken i fritids.” (L3)

8.2.3 Ensamhet

Det största samtalsämnet handlade om ensamhet. Ensamheten beskrevs dels utifrån avsaknaden av en ämneskollega, dels utifrån att en inte riktigt tillhörde den obligatoriska skolans lärarkollegium. Flera av deltagarna beskriver att de befinner sig i ett ingenmansland och där blir det ensamt. ”Man är ju själv, man har ju ingen att bolla med.” (L4) Samma mittemellan-roll som benämndes av studenten jag mötte på VFU-besöket, återkom hos en av deltagarna då hen beskrev en känsla av att inte höra hemma någonstans, ett mittemellan.

Du är mittemellan och så vet du inte riktigt... alltså du hör inte hemma någonstans. För ofta är det ju fritidspedagoger på fritids, den äldre utbildningen, och så är ju skolan det andra. Så har du en kompetens som delar dig, egentligen så blir det ganska mycket ensamt. Det är så jag känner i alla fall. (L4)

Denna ensamhet beskrivs också utifrån strukturella svårigheter att delta i den obligatoriska skolans mötesplatser så som arbets-, ämneslag och studiedagar vilka ofta förläggs när det finns elever på fritids.

Men ofta så tänker jag när man är då bildlärare och fritidslärare att oftast är du ju inte med i dom sammanhangen som de andra lärarna är, om ni förstår mig rätt, på det sättet så blir du ju inte inkluderad i...Ja men till exempel olika...ja men nu ska vi jobba med det här alla lärare då räknas ju inte vi in där. (L1)

Men ensamheten beskrevs också utifrån att som ända bildlärare på sin skola också representera ett ämne många av deltagarna upplevde hade låg prioritet. Du ska inte bara bevisa att du är en kompetent lärare, du ska också bevisa att ämnet du undervisar i har sin plats i skolan. ”Då måste du leverera för att höja statusen.” (L4) Denna känsla omfattade inte bara bildämnets status utan även fritidshemmets verksamhet.

Man är tudelad. Man är ju då både lärare mot fritids och sen är man bildlärare och det är lågprioriterade yrken i skolan. Och då ska man liksom grrrrrrr liksom stå och slåss för båda verksamheterna. (L5)

8.2.4 Tidsbrist

Den aspekt som blev det näst största samtalsämne och som flera av deltagarna också lyfte fram i sina teckningar var tidsbristen. Tid är ett hett samtalsämne inom hela skolväsendet. Deltagarnas erfarenheter är att det går åt mer tid att planera för två verksamheter, som förvisso har många likheter men också skillnader. Skiftet kräver ställtid. I samtalet lyftes också att en fritidslärares tjänst skiljer sig från en ”vanlig” lärartjänst då det inte finns tid att planera eller följa uppundervisningen på eftermiddagen eftersom en då arbetar i fritidshemsverksamheten.

Det går åt väldigt mycket tid när man har två kompetenser, tiden räcker inte alltid till allt man behöver göra, det är svårt med tid.../ Jag är effektiv så jag hinner i slut ändan men andra tänker inte på att jag inte har den tiden. (L2)

Flera av lärarna beskriver också att de främst använder fritidshemstid till att planera bildundervisningen. ”Den tiden som jag har för bilden räcker ju inte, inte för mig i alla fall så då måste jag ju plocka från fritids lite.” (L3)

8.2.5 Ofrivillig pusselbit

Ytterligare en aspekt av lärarrollen var att du som fritidslärare ofta fick hoppa in som vikarie i olika sammanhang. ”Ett jävla pussel så känner jag, vi kan dra dig hit och vi kan dra dig lite hit och du kan göra det alltså man prioriteras aldrig...” (L1) Detta upplevde deltagarna avprofessionaliserande för yrkesrollen. Även om de kände sig kompetenta att vikariera i den obligatoriska skolan så blev känslan av att vara en pusselbit ofta negativ då du till exempel inte fick tillbaka den planeringstid som eventuellt försvunnit. ”Jag tänker också lite så med pusslet alltså vi ska ju vara alla pusselbitar överallt så då tar man, bilden är inte så viktig och så får man hoppa in.” (L1)

8.3 Meningskategorisering - Strategier

Deltagarna fick under fokusgruppsamtalet en direkt fråga kring vilka strategier de använder för att få det dubbla uppdraget att fungera. Även om denna del av samtalet inte fick lika stort utrymme, varken i samtal eller bild, så går det ändå att se två kategorier av strategier; *visa professionalitet*, och att faktiskt *välja bort det ena eller andra uppdraget*.

8.3.1 Visa professionalitet

En strategi flera deltagare använder för att förhålla sig till både aspekten av ensamhet och att vara en ofrivillig pusselbit är att visa professionalitet. Både i hur du planerar din undervisning men också i hur du pratar om ditt uppdrag och vad du har liggande på ditt skrivbord.

Ett sätt är ju verkligen att synliggöra, alltså jag brukar ofta synliggöra för kollegor, och, nu låter det löjligt men ha mycket litteratur och forskning och mycket styrdokument i ryggraden, liksom att man kan säga att så här står det i bla, bla, bla... (L1)

En av deltagarna beskriver att det ibland känns som en strategi att gå i försvar för sin profession. En annan menar att du som fritidslärare och bildlärare måste vara duktig på att föra en dialog med kollegor snarare än att argumentera för ditt ämne och ditt uppdrag. Visa att du har ett professionellt förhållningssätt genom att ha kollegiala samtal med andra lärare. ”Att

föra en dialog och liksom faktiskt diskutera och inte argumentera utan faktiskt diskutera/.../och att du håller det vetenskapligt.” (L4)

En annan form av professionalitet handlar om att säga nej och vara tydlig med vad som ingår i uppdraget. ” Man måste lära sig att säga nej...Annars får man alldeles för mycket, nej men man måste var tuff och stå på sig att det här är mitt ämne, det här är min profession.” (L2) Vikten av utbildning är något som deltagarna lyfter tidigare under samtalet. Jag tycker mig se att det också är en strategi som denna lärargrupp också använder sig av för att få uppdraget att fungera eftersom de alla valt att läsa mer poäng i bildämnet. ”Jag känner ju att utbildning nästan är ett måste, så att man pratar samma språk.” (L2) Utbildning ger kompetens att bättre förstå och driva sitt arbete framåt. Deltagarna diskuterar att det dock ofta är utbildade klasslärare (utbildade i bildämnet, min anmärkning) som har bilundervisningen i skolans lägre årskurser. De beskriver att bilden ofta blir ett ämne som illustrerar andra ämnen eftersom klassläraren inte vet hur bildämnet är uppbyggt i dagens läroplan. ”Nu håller vi på med medeltiden, nu får alla göra en runsten. Då blir det bilden, fast det är ju bild fast inget utvecklande i bildämnet.” (L4) Något som också lyfts är att kulturskolan kommer in och ”kör lite bild”. Detta ser deltagarna som något negativt som avprofessionaliserar uppdraget och ger sken av att bildämnet bara handlar om att lära eleven att teckna och måla. ”Jag säger inte att det är dåligt men hade man satt in en utbildad bildlärare med vår kompetens så tror jag att vi hade kunnat få en bättre kunskap än vad de får från kulturskolan.” (L1) Här skulle de vilja ha bättre förståelse och arbetsledning från rektorer att ledningen ska se vad de kan tillföra verksamheten.

8.3.2 Välja bort det ena eller andra uppdraget

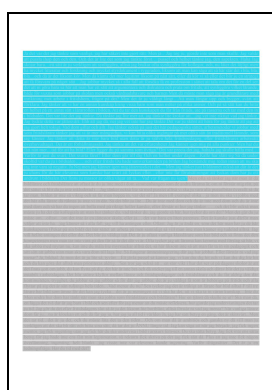
En strategi som en av deltagarna lyfte till diskussion var att inte ha dubbla uppdrag. Att helt enkelt välja den ena eller den andra delen av uppdraget. ”Det är kanske just därför man väljer att inte ha...jag känner så i alla fall, jag vill ha antingen eller.” (L1) En del av samtalet halkar in på hur det var tänkt att tjänsterna skulle fungera från början. ”Men undra hur dom har tänkt när man ska jobba som fritidslärare och bildlärare. Hur en tjänst då skulle se ut.” (L1) Under samtalet diskuteras en besvikelse kring att det är så svårt att få ihop uppdragen eftersom fördelarna med att ha den dubbla kompetensen också beskrivs som stora. ”Jag är ju ändå en som har ju de här kunskaperna (Pekar på sin bild, bilaga 1) det här sättet att arbeta på men samtidigt så vill man inte. Man känner sig tudelad alltså. Jag vill hellre antingen det eller det.” (L1)

8.4 Meningsstolkning – gestaltningsprocess

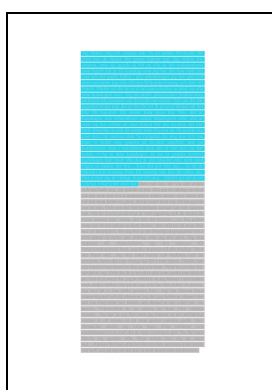
Som jag beskrev under rubriken *kvalitativ intervju* ser jag mig som en resenär i denna studie. Jag är medveten om att när jag undersöker andras livsvärldar blir jag ofrånkomligen en del av dem och på så sätt också en medskapare av de sociala mönster som skapar professionen. Detta tycker jag blir som mest tydligt när jag arbetar med att tolka deltagarnas erfarenheter genom gestaltning. Utifrån Kvales tankar om att meningstolkning inte handlar om att strukturera manifesta innebörder utan möjliggör mer eller mindre spekulativa tolkningar av materialet har jag arbetat med intuitiv teckning och digital bild för att tolka mening och synliggöra både tankar och resultat.⁶⁷

8.4.1 Bilder av livsvärldar

De digitala landskapsbilderna växte fram när jag arbetade med att färgkoda den transkriberade intervjun med överstrykningsfunktionen i Word. När jag fokuserade på de två huvudområden i meningskategoriseringen använde jag blå för möjligheter och grå för utmaningar. Då blev dokumentet plötsligt till en landskapsbild. Ett landskap av gruppens delade erfarenheter av sitt läraruppdrag. Jag tyckte bilden passade fint in i resenärsmetaforen som följt mig i arbetet. Jag blev nyfiken på hur de individuella landskapen skulle te sig så jag skapade individuella dokument, färgkodade utifrån deltagarnas inpass i samtalet och fem olika landskap tog form. Jag valde att ha i stort sett samma höjd på alla bilder medan bredden på landskapen och teckenstorleken påverkades av hur mycket deltagaren sagt under samtalet. Det transkriberade samtalet finns att skönja på bilden. Bilderna säger i sig själva inte mycket men i förhållande till studien gör de det möjligt, för att använda Edwards ord ”i en blinkning förstå”. Nedan finns två exempel, alla landskap finns att se som bilagor. (Bilaga 9–13)



Landskap, L1

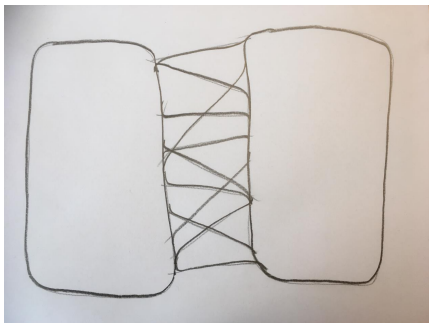


Landskap, L2

⁶⁷ Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur. s. 182–184

8.4.2 Teckna för att rikta blicken

Jag har utifrån liknande anvisningar som deltagarna i studien arbetat med abstrakt teckning för att meningstolka deltagarnas erfarenheter. I arbetet med meningskategoriseringen sammanställde jag varje deltagares gestaltningar och inpass i samtalet i ett dokument. Under tiden jag läste detta nu mer individuella material tecknade jag, abstrakt och intuitivt bilder av delar i deras berättelser jag fastnade vid. Teckningsarbetet blev ett sätt att skapa en riktadhet annan typ av förståelse för de erfarenheter deltagarna delade med sig av. Det blev ett tiotal bilder. Nedan finns ett exempel, de tre teckningar som var med i utställningen finns som bilagor. (Bilaga 14–16).



”...det kan kännas väldigt...tudelat...”

9 Diskussion

Mitt syfte med föreliggande studie har varit att undersöka hur lärare med inriktning mot arbete i fritidshem med tillvalsämne bild erfar sitt uppdrag utifrån frågeställningarna; hur beskriver lärarna sitt uppdrag som fritidslärare och bildlärare samt vilka strategier använder dessa lärare för att hantera det dubbla uppdraget? Eftersom studien har en fenomenologisk ansats är det inte själva uppdraget som sådant jag varit intresserad av att undersöka utan deltagarnas erfarenheter av uppdraget. Min tolkning av resultatet visar att deltagarna beskriver ett uppdrag som medger både möjligheter och utmaningar. Möjligheter i form av breda kunskaper om eleven och en didaktisk bredd, utmaningar i form av ensamhet, tidsbrist och känslan av att vara en ofrivillig pusselbit. De strategier för att hantera uppdraget som deltagarna lyfter fram handlar om att visa professionalitet eller att välja det ena eller andra uppdraget. I min diskussion vill jag fördjupa det korta svaret i förhållande till tidigare forskning men också fundera vidare kring lärarnas dubblakompetens med fokus på bildämnet och bildämnets utveckling. Jag kommer att diskutera utifrån följande rubriker; En okänd profession, ensamhet i det dubbla uppdraget, bildlärarrollen.

9.1 En okänd profession

I artikeln *Att jag kallar mig för lärare i fritidshem uppfattar jag skapar en viss provokation: Om de nya grundlärarna med inriktning mot arbete i fritidshem*⁶⁸ skriver Ackesjö m.fl. om den förvirring som många fritidslärare uppfattar finns inom skolan vad de gäller deras yrke. Det skriver att använda ordet lärare eller undervisning om verksamheten kan enligt deltagarna i studien uppfattas som en provokation för fritidspedagoger med den äldre utbildningen, men också för traditionella lärare i skolan. Denna förvirring var något som även diskuterades i mitt material. Under avslutningen av fokusgruppsamtalet var det en av deltagarna som frågade huruvida kollegorna förstår skillnaden mellan fritidslärare och fritidspedagog. Responsens bland deltagarna var att de inte upplevde att skolans övriga personal hade koll på den nya yrkestiteln. Flera beskrev att de fick förklara sig, att det var länge sedan fritidspedagogutbildningen fanns och så vidare. ”Det är ju ingen som fattar vad en fritidslärare är... så jag säger fritidspedagog” (L1) uttryckte en av deltagarna. En annan menade på att det var viktigt att en använde rätt beteckning. ”Jag är legitimerad lärare för grundskola och fritidshem, det står på mitt papper.” (L4) Efter lite diskussion menade de flesta att ett bra svar på fråga kan vara ”grundlärare med inriktning mot arbete i fritidshem, frågar på det?” (L1)

I bakgrundskapitlet skriver jag kring både fritidshemmets och bildämnets historik. Under arbetet med studien har det varit en bra bakgrund för mig som forskare för att bättre förstå mitt område, men jag tänkte sedan lyfta ur det ur texten. Nu så här i slutet av arbetet, då jag både fördjupat mina kunskaper genom att läsa tidigare forskning men framförallt analyserat mitt eget material blir det tydligt att historien och de traditioner som följer ur den är viktig kunskap för att skapa en förståelse för den nya professionen grundlärare med inriktning mot arbete i fritidshem. Ackesjö beskriver i artikeln *Den nya professionen i fritidshemmet – en diskussion om mellanrummets hybriditet*⁶⁹ den nya professionen som en slags hybridprofession med arvsanlag från två olika traditioner. Denna hybrida metafor fungerar även som liknelse i mitt material. En tredje profession håller på att ta form och plats i det svenska utbildningssystemet. En profession som är starkt influerad av både den fritidspedagogiska och bildpedagogiska traditionen men också mittemellan. Varken det ena

⁶⁸ Ackesjö, H. Nordäng U K. & Lindqvist P. ”Att jag kallar mig själv för lärare i fritidshem uppfattar jag skapar en viss provokation”. *Om de nya grundlärarna med inriktning mot arbete i fritidshem*. Educare. 2016:1, Barndom, ungdom, kultur och lärande. Malmö: Lärande och samhälle, Malmö högskola. s 102

⁶⁹ Ackesjö, H. (2019) *Den nya professionen i fritidshemmet – en diskussion om mellanrummets hybriditet*. I RIPS: Rapport från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, nr 17

eller andra utan en ny hybridprofession. Utifrån samtalet i föreliggande studie blir det tydligt att flera av deltagarna upplever det som att skolan som arbetsgivare inte varit förberedd på att ta emot denna nya profession. Då det inte funnits tydliga tankar kring hur tjänsterna ska se ut vare sig när det gäller planeringstid eller ansvarsfördelning. Detta skapar en känsla av att inte räckta till för båda uppdragen. Ackesjö m.fl. visar i forskningsprojektet Lärare utan gränser att många som arbetar både som fritidslärare och ämneslärare tycker det är slitigt. Detta är något som också blir tydligt i min studie då flera av deltagarna såg det som en strategi att välja den ena eller andra skolformen för att hantera sitt uppdrag. I Ackesjös m.fl. studie funderar nära 26% av deltagarna på att lämna fritidshemmet helt till förmån för sitt ämne och närmre 15% på att helt lämna skolans värld tre år efter examen.⁷⁰ På grund av den låga behörigheten bland personalen inom både bildämnet och fritidshemmet är det av stort intresse för både den obligatoriska skolan och fritidshemmet att det dubbla uppdraget fungerar. För att möjliggöra en bra arbetssituation för denna nya profession behövs mer kunskap kring läraruppdraget och jag hoppas att denna text kan bidra till kunskapsutvecklingen. Det är också viktigt att lärarutbildningen lyfter uppdragets komplexitet. Utifrån resultatet i föreliggande studie erbjuds två enkla ingångar in i form av möjligheter och utmaningar som kan utvecklas både inom de fritidspedagogiska kurserna och bildkurserna.

9.2 Ensamhet i det dubbla uppdraget

Hur beskriver då de fritidslärare jag mött sitt uppdrag? Jag valde att i mitt resultat redovisa de olika erfarenheterna av att vara fritidslärare och bildlärare som deltagarna i min studie i två huvudområden; *möjligheter* och *utmaningar*. Jag vill börja med att diskutera de erfarenheter av utmaningar som deltagarna beskrivit så som ensamhet, tidsbrist och känslan av att vara en ofrivillig pusselbit. Jag kommer att fokusera på erfarenheten av ensamhet och känsla av att vara en ofrivillig pusselbit då jag upplever att dessa två aspekter är mer ”egna” för det uppdraget som fritidslärare och bildlärare. Tidsbrist upplever jag som något som diskuteras inom alla skolans verksamheter.

Ett av de ämnen som tog upp mest tid i fokusgruppsamtalet var ensamhet. Känslan av ensamhet beskrivs utifrån olika erfarenheter. Dels att professionen är relativt ny inom skolan, det finns inte så många som innehar samma kompetens som du själv. Detta gör att du inte har samma möjlighet att bolla din situation med andra som befinner sig i en likvärdig position.

⁷⁰ Ackesjö, H. (2019) *Den nya professionen i fritidshemmet – en diskussion om mellanrummets hybriditet*. I RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, nr 17 s.58

Jag tänker att det faktum att just pratet om ensamhet tog upp så pass stor del av mitt material visar att deltagarna hade behov av att tala med andra som var i samma situation. Att fritidslärare ser sig vara ”något annat” än övriga lärare på skolan blir tydligt i Ackesjö m.fl. studie. En deltagare beskriver det som ”befinner jag mig bland lärarna är mitt tänk mer ’fritidspedagogiskt’ än lärarnas, och mer ’läraraktigt’ än fritidspedagogernas”.⁷¹ Schutz använder begreppet typifiering för att beskriva hur vi uppfattar till exempel människor, händelser eller yrken. När något inte upplevs som typiskt framstår det enligt Schutz som främmande och annorlunda. Jag tänker att en som människa kan se sig som ”otypisk” och denna föreställning kan skapa en känsla av utanförskap och ensamhet. Det som gör en profession ”typisk” kan förstås som ett trassel av historiska, pedagogiska och didaktiska förhållanden och förhållningssätt. Skiftande tankar kring undervisning, bedömning och eleven/barnet. Schutz menar att människor enklare kan förstå varandra om vi tolkar ett fenomen på likartade sätt. För att kunna förstå det som det råder delade meningar kring måste vi sätta oss in i och ”ta den andres perspektiv”, då kan en ömsesidig förståelse uppstå.

En annan aspekt av ensamhet som lyfts av deltagarna i mitt material är att du som både fritidslärare och bildlärare inte har självklar tillgång till de forum där framförallt lärarna inom den obligatoriska skolan har sin bas. Det kan vara arbetslag i den obligatoriska skolan, möjlighet att ta del av fortbildning eller studiedagar av olika slag. En deltagare i föreliggande studie beskrev att ”ofta så tänker jag när man är bildlärare och fritidslärare... att oftast är du ju inte med i dom sammanhangen som de andra lärarna är.” (L1) I Falkner och Ludvigssons artikel *Fritidshem - ett gränsland i utbildningslandskapet* lyfts i den avslutande reflektionen hur viktig rektorns roll är för att skapa ett gott samarbete mellan olika verksamheter och lärargrupper.⁷² Vissa uppdrag, till exempel att vara bildlärare på en skola, kommer nog även långt in i framtiden att vara ett, ur en aspekt, relativt ensamt uppdrag på grund av det låga antalet undervisningstimmar som föreskrivs i timplanen. Ämnet ”räcker inte till” för så många tjänster. Det är därför viktigt det finns forum att utveckla bild som skolämne där strukturen också erbjuder lärare med dubbla uppdrag att vara med. Som Åsén skriver i boken *Bildundervisning och lärande genom bilder* är det viktigt att lärare får möjligheter att diskutera undervisning så att det inte uppstår brister i den professionella utvecklingen hos den enskilda läraren. Att hitta fungerande strukturer för detta är rektors ansvar. Utifrån mitt

⁷¹ Ackesjö, H. (2019) *Den nya professionen i fritidshemmet – en diskussion om mellanrummets hybriditet*. I RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, nr 17 s. 53

⁷² Ludvigsson, Ann og Falkner, Carin (2019). *Fritidshem-ett gränsland i utbildningslandskapet: Lärare i fritidshems institutionella identitet*. Nordisk tidskrift för pedagogikk og kritikk. Vol.5 s.15

material så upplever jag att deltagarna främst lyfter svårigheten att delta i den obligatoriska skolans läraraktiviteter. De beskriver det som enklare att delta i fritidshemmets planering.

Att vara en ofrivillig pusselbit är en annan kategori som jag valt att lyfta fram ur mitt resultat för vidare diskussion. En positiv aspekt av att vara både fritidslärare och bildlärare som flera av deltagarna i min studie lyfter är flexibiliteten. Att de genom sin dubbla kompetens och breda utbildning kan undervisa inom både den obligatoriska- och den frivilliga skolverksamheten. En av deltagarna uttrycker ”som fritidslärare tänker jag att vi är mer mångsidiga, vi kan hitta olika ingångar på mer olika sätt än en traditionell lärare.” (L1) I början av samtalet beskriver flera av deltagarna denna flexibilitet som något positivt särskilt i förhållande till undervisningen i bildämnet. Längre fram i samtalet blir det tydligt att flera av deltagarna också upplever flexibiliteten som den dubbla kompetenser ger delvis avprofessionaliserande. ”Alltså vi ska ju vara alla pusselbitar överallt.” (L1) I Falkner och Ludvigssons artikel beskrivs flexibiliteten på gott och ont. Flexibel är ett ord som deltagarna i deras studie gärna använder om den egna lärargruppen i positiv bemärkelse. Men det finns också en kluvenhet kring den flexibiliteten, då den upplevs olika beroende på om den kommer som en pålaga från till exempel rektor eller om det handlar om den egna möjligheten att anta olika förhållnings- eller arbetsätt.⁷³ I samtalet diskuteras att varken fritidshemmets verksamhet eller bildämnesundervisning upplevs som prioriterat i skolan och därför blir en som lärare inom dessa områden ofta använd till annat. ”Bilderna är inte så viktiga och så får man hoppa in.” (L1) En annan deltagare beskriver ”Man är ju då både lärare mot fritids och sen är man bildlärare och de är lågprioriterade yrken i skolan. Och då ska man liksom, grrrrrrr, liksom stå och slåss för båda verksamheterna. Det är skitjobbigt” (L5) Ackesjö m.fl. ser i sitt forskningsprojekt en risk med att lärarna med dubbla kompetenser inte vill arbeta i båda verksamheterna eftersom de upplever det som allt för arbetsamt. De befärrar att ”i detta sammanhang blir lärarnas nya hybriditet en tillgång (för skolorna) och ett hinder (för fritidshemmen att behålla sina lärare och utveckla sin verksamhet).”⁷⁴ Detta är något som jag också såg i mitt resultat. Då en av de strategier för att hantera det dubbla uppdraget som deltagarna i min studie använde eller tänkte sig använda var just att inte ha dubbla uppdrag utan verka inom den ena eller andra verksamheten.

⁷³ Ludvigsson, Ann och Falkner, Carin (2019). *Fritidshem-ett gränsland i utbildningslandskapet: Lärare i fritidshems institutionella identitet*. Nordisk tidskrift för pedagogik och kritikk. Vol.5 s. 7

⁷⁴ Ackesjö, H. (2019) *Den nya professionen i fritidshemmet – en diskussion om mellanrummets hybriditet*. I RIPS: Rapporten från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, nr 17 s. 61

9.3 Bildläraryrollen

Under samtalet diskuterades skolämnet bild. Flera av deltagarna upplevde att varken kollegor eller rektor visste vad som är centralt i bildämnet utifrån kursplanen i Lgr 11. Denna upplevelse stämmer väl överens med resultaten i den nationella ämnesutvärderingen. I utvärderingen ansåg bara 40% av lärarna att deras rektor var väl insatt i kursplanen i bild.⁷⁵ Deltagarna menade att bilden sågs som ett hjälpämne för lärande i andra ämnen, pausverksamhet eller lek. Denna erfarenhet kan förhållas mot att bara hälften av de tillfrågade rektorerna i den nationella ämnesutvärderingen såg bild som ett eget ämne.⁷⁶ Det blev tydligt att deltagarna i föreliggande studie såg sig som ämnesrepresentanter och att det var ett viktigt uppdrag att höja ämnets status. De talade om möjligheter till samarbete med andra ämnen i olika ämnesövergripande projekt. Flera av deltagarna beskrev bildämnets potential för att skapa sammanhang för eleven men att det var svårt att få till meningsfulla projekt eftersom de inte hade upparbetade kanaler för samarbete med den obligatoriska skolans lärare. Precis som Närvänen och Elvstrand lyfter i artikeln *På väg att (om)skapa fritidshemskulturer*⁷⁷ beskriver deltagarna i min studie att det finns hierarkier som ger lärarna inom den obligatoriska skolan tolkningsföreträde även om de inte har utbildning inom ämnet. I samtalet framkom att det var svårt att få till samarbeten som medgav lärande i och om bild. ”Vi ska jobba med myran nu, kan inte du måla lite myrstackar.” (L1) En av deltagarna beskriver bildundervisningen på hans skola ”nu håller vi på med medeltiden, nu får alla göra en runsten. Då blir det bilden, fast det är ju bild, fast inget utvecklande inom bildämnet.” (L5) Min tolkning av hur deltagarna samtalande om bildämnet är att de var noga med att tala om ämnet och ämnets karaktär utifrån gällande styrdokument och inte utifrån äldre ämneskonceptioner. Det framkom i samtalet att deltagarna upplevde att många lärare i den obligatoriska skolan hade en föråldrad syn på vad som var ämnets kärna.

Att lärarna har kunskaper från både det fritidshemspedagogiska och bildpedagogiska fältet ger en didaktisk bredd som deltagarna i min studie lyfter fram som en möjlighet med den dubbla kompetensen. Något som jag funderat över utifrån de 30 hp bild som erbjuds fritidslärarna vid det lärosäte jag arbetar är om lärarna får det ämnesdjup som krävs för att undervisa i skolämnet bild? I utredningen *En hållbar lärarutbildning* ansåg inte utredaren att det fanns

⁷⁵ Sverige. Skolverket (2015). *Bild i grundskolan: en nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9*. Stockholm: Skolverket. s.32

⁷⁶ Sverige. Skolverket (2015). *Bild i grundskolan: en nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9*. Stockholm: Skolverket. s.30

⁷⁷ Närvänen och Elvstrand Närvänen, Anna-Liisa & Elvstrand, Helene. (2014). *På väg att (om)skapa fritidshemskulturer: Om visioner, gränsdragningar och identitetsarbete*. Barn. s.13

utrymme inom grundlärarutbildningen att tillfoga sig de kunskaper en behöver för att kunna undervisa i bildämnet. Som jag tolkar utredningsförslaget så säger de att det bästa vore om det var en utbildad ämneslärare även hade bildundervisning i grundskolans lägre åldrar. För att bli behörig att undervisa i bildämnet måste du ha läst minst 15hp bild+15hp annat praktisktestetiskt ämne eller 30 hp bild. Det är lika många poäng som en grundlärare med inriktning 4-6 lärare läser inom till exempel samhällsorienterande ämnen (SO) som ju i sig består av 4 olika kursplaner. I den jämförelsen kan det tyckas att fritidslärarna får förhållande vis många poäng inom ett och samma ämnesområde. Det som skiljer grundlärare med inriktning mot arbete i fritidshem från övriga lärare i den obligatoriska skolan är att de bara har 30 hp av ett skolämne till skillnad från en 4–6 lärare som under sin utbildning läser fler ämnen. Alla deltagarna i min studie har valt att läsa till ytterligare poäng inom bildämnet och kan därför inte ses som en representativ grupp av fritidslärare. Att deltagarna valt att läsa mer poäng inom bild kan ses som att de upplever att de har för lite utbildning inom ämnet. Den farhåga som Ackesjö m.fl lyfter, utifrån projektet *Lärare utan gränser*, kring att fritidslärare inte vill arbeta inom sitt ämne syns inte i mitt resultat. Jag vill lyfta fram sättet deltagarna talar om sin undervisning och sitt engagemang för elevernas lärande inom bildämnet. Det ger en väldigt positiv bild av den ”nya” bildläraren i grundskolans lägre åldrar.

Hur har det påverkat resultatet att jag som gör denna studie är bildlärare och i någon utbildningsform, programkurs eller lärarlyft, har varit deltagarnas lärare? Detta dilemma går att diskutera på olika sätt. Delvis så ser jag det som något positivt då studien fick ett rikt material av både bilder och samtal. Jag tror att främst workshopen där deltagarna gestaltade olika aspekter av uppdraget hade varit svår att genomföra om jag som lärare inte hade ett visst förtroendekapital med mig in i ateljén. Deltagarna var heller inte blyga och vi fick snabbt ett gott samtalsklimat i gruppen. Dock kan en fundera på huruvida de gav en pliktskyld beskrivning av hur det tänker kring bildämnet och sin undervisning. Under samtalet diskuterades bildämnets utifrån innehåll vi talat om under utbildningen.

9.4 Metoddiskussion

Jag vill börja min metoddiskussion med att tydliggöra att jag är medveten om att urvalet av deltagare inte är representativt för yrkesgruppen fritidslärare och bildlärare. Samtliga fem deltagare som ingår i studien har valt att läsa vidare Bild 31–45 hp för att få fler poäng inom bildämnet. Min teoretiska ansats är fenomenologisk och därför har jag riktat mig mot deltagarnas erfarenheter av sitt läraruppdrag. Jag har inte förutsatt mig att i studien ge en

objektiv beskrivning av vad det är att vara fritidslärare och bildlärare. Hade resultatet sett annorlunda ut om jag fått ta del av andra lärares erfarenheter? Ja, det tror jag, men studiens resultat visar dock på likheter med resultat i andra studier, vilket skulle kunna betyda att erfarenheterna som mina deltagare beskrivit inte bara kommer sig av ett särskilt stort intresse för sitt tillvalsämne.

Metoderna jag använt i studien är alla av kvalitativ karaktär. Hade resultatet blivit annorlunda om studien haft en kvantitativ metod? Mitt svar på den frågan är att det hade varit svårt att utifrån ett fenomenologiskt perspektiv få kunskap om hur lärarna erfar sitt uppdrag med en kvantitativ metod. Därför ser jag det som självklart att jag använt mig av metoder där deltagarnas erfarenheter ha fått ta plats. De metoder jag använt för att samla in min empiri har varit gestaltning och fokusgruppsamtal. Deltagarna fick som uppdrag att i en workshop tänka på sitt uppdrag som fritidslärare och bildlärare genom tre bilder. De tvingades därmed redan innan fokusgruppsamtalet att tänka på olika delar av sitt uppdrag och alla deltagarna hade tre olika aspekter med sig in i samtalet. Jag hade kunnat låta deltagarna skriva ned olika aspekter i stället för att teckna men utifrån George Orwells tankar att ord ibland kan vara både begränsade och begränsande ville jag låta deltagarna pröva det visuella språket. Jag var innan workshopen osäker på om deltagarna skulle invända mot instruktionerna med det var ingen som reagerade negativt. Bilderna fungerade sedan som ett slags stimuli då deltagarna kunde peka och referera till varandras bilder. Nedskrivna aspekter av uppdraget hade troligtvis inte refererats till på samma sätt.

Jag valde att i föreliggande studie använda fokusgruppsamtal som intervjuform. Min förhoppning var att formen skulle öppna upp för ett mer livfullt samtal och att jag som forskare inte skulle påverka riktningen i samtalet lika mycket då jag hoppades på att deltagarna skulle ställa följdfrågor till varandra. Denna förhoppning upplever jag infriades och jag uppfattade det också som att deltagarna tyckte det var både roligt och intressant att diskutera ämnet med andra som hade samma uppdrag. Hade jag träffat deltagarna var för sig tror jag att främst den gestaltande delen hade blivit svår att genomföra. Min upplevelse var att deltagarna även om de inte arbetade tillsammans ändå såg hur, främst assemblaget kunde te sig och släppte något på prestationskraven. Sedan medgav fokusgruppmetoden att deltagarna fick möjlighet att replikera på de andras inpass vilket skapade dynamik i samtalet.

Det finns alltid en risk att det utvecklas ett ”grupptänkande” när man använder gruppsamtal som intervjuform. Att man som deltagare vill skapa en konformitet i samtalet, behålla den goda stämningen eller inte trampa någon annan på tårna kan påverka resultatet. Min förhoppning var att denna påverkan minskade något genom att deltagarna i gestaltningsworkshopen självständigt formulerade tre aspekter av sitt uppdrag i skissform. De hade då med sig ett ”individuellt material” in i gruppdiskussionen vilket jag hoppades skulle diversifiera samtalet. I en större studie hade det varit intressant att efter gruppsamtalet träffa deltagarna individuellt. Detta hade gett mig möjlighet att få ett mer fördjupat resultat genom att deltagarna fått tillfälle att utveckla sina tankar enskilt.

Det är svårt att uttala sig om huruvida det påverkat resultatet att jag varit deltagarnas lärare. Det finns en maktobalans som jag försökt hantera genom att låta gruppen driva samtalet framåt, att deltagarna ställt följdfrågor till varandra och jag mer fungerat som en moderator under intervjun. Men det finns alltid en risk att deltagarna känner att de förväntas ”svara rätt” eller trycka på den ena eller andra åsikten.

9.5 Vidare forskning

Som jag skriver i min diskussion är det angeläget att skapa mer kunskap kring professionen grundlärare med inriktning mot arbetet i fritidshem. Det är viktigt för både kvalitén i fritidshemmet och de olika tillvalsämnena att det dubbla uppdraget blir hållbart. Eftersom deltagarna i min studie inte utgör en representativ grupp, då de alla valt att läsa till mer poäng inom bildämnet, hade det varit intressant att jämföra med en grupp som ”bara” har de poäng som ingår i grundutbildningen. Vilka andra beskrivningar och erfarenheter tagit plats i samtalet hos de som inte valt att fördjupa sina ämneskunskaper?

En studie som hade varit intressant att genomföra är en undersökning kring vad lärare som upplever att de har en balans i de båda uppdragen har för erfarenheter att dela med sig av. Denna kunskap skulle vara ett viktigt bidrag inom både fritidshems- och tillvalsämneskurserna inom lärarutbildningen.

10 Referenslista

- Ackesjö, H. (2019) *Den nya professionen i fritidshemmet – en diskussion om mellanrummets hybriditet*. I RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, nr 17
- Ackesjö, Helena & Nordänger, Ulla Karin & Lindqvist, Per. (2018). *Betwixt and Between”: Leisure-time Teachers and the Construction of Professional Identities*. Scandinavian Journal of Educational Research. 10.
- Ackesjö, H. Nordänger U K. & Lindqvist P. ”Att jag kallar mig själv för lärare i fritidshem uppfattar jag skapar en viss provokation”. *Om de nya grundlärarna med inriktning mot arbete i fritidshem*. Educare. 2016:1, Barndom, ungdom, kultur och lärande. Malmö: Lärande och samhälle, Malmö högskola.
- Ahrne, G., Ahrne, G. & Svensson, P. (2011). *Handbok i kvalitativa metoder*. (1. uppl.) Malmö: Liber.
- Allwood, C.M. & Erikson, M.G. (2010). *Grundläggande vetenskapsteori för psykologi och andra beteendevetenskaper*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, B. (2013). *Nya fritidspedagoger - i spänningsfältet mellan tradition och nya styrformer* Diss. Umeå : Umeå universitet, 2013. Umeå.
- Beckman, U. (1994). *Tanken och handen: Konstfack 150 år*. Stockholm: Page One.
- Bengtsson, J. (red.) (2005). *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. (2., rev. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*. Garden City, N.Y.: Doubleday.
- Edwards, B. (1987). *Teckna med konstnären inom dig: en vägledning till förnyelse, fantasirikedom och kreativitet*. Stockholm: Forum.
- Falkner, C. & Ludvigsson, A. (2016). *Fritidshem och fritidspedagogik* [Elektronisk resurs]: en forskningsöversikt. Lund: Kommunförbundet Skåne.
- Fors, V. & Bäckström, Å. (2015). *Visuella metoder*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi: tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (2005). *Om kvalitet i kvalitativa studier*. [Elektronisk resurs]. Nordisk Pedagogik. (25:1, 16-35). Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-24757>

Lind, U., Hasselberg, K. & Kühlhorn, B. (red.) (1992). *Tidsbilder: perspektiv på skola och bildskapande under 150 år*. Stockholm: Utbildningsradion.

Ludvigsson, Ann og Falkner, Carin (2019). *Fritidshem-ett gränsland i utbildningslandskapet: Lärare i fritidshems institutionella identitet*. Nordisk tidskrift för pedagogikk og kritikk. Vol.5

Närvänen, Anna-Liisa & Elvstrand, Helene. (2014). *På väg att (om)skapa fritidshemskulturer: Om visioner, gränsdragningar och identitetsarbete*. Barn nr. 3 2014: 9–25, ISSN 0800–1669

Orwell, G. (1949) *New words*. [Elektronisk resurs].
http://www.orwell.ru/library/articles/words/english/e_words

Pihlgren, A.S. (red.) (2011). *Fritidshemmet: fritidslärares uppdrag på fritidshemmet och i skolan*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Pihlgren, A.S. (red.) (2013). *Fritidshemmets didaktik*. Lund: Studentlitteratur.

Skolbarnsomsorgskommittén (1991). *Skola - skolbarnsomsorg, en helhet* [Elektronisk resurs] : slutbetänkande. Stockholm: Allmänna förl.

Skåreus, Eva (2015). *Bilder i forskning: visuella metoder, konstbaserad forskning & fallstudier*. Umeå: Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet
Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-96664>

Sverige. Skolöverstyrelsen. (1969-1978). *Läroplan för grundskolan: Lgr 69*. Stockholm: Utbildningsförl.

Sverige. Skolöverstyrelsen. (1980-1986). *Läroplan för grundskolan: Lgr 80*. Stockholm: LiberLäromedel/Utbildningsförl.

Sverige. Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna: Lpo 94: Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdep.

Sverige. Skolverket (2015). *Bild i grundskolan: en nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9*. Stockholm: Skolverket.

Sverige. Skolverket (2017). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2017*. [Stockholm]: Skolverket.

Sverige. Utredningen om en ny lärarutbildning (2008). *En hållbar lärarutbildning: betänkande*. Stockholm: Fritze.

Utbildningsdepartementet (2010). *Bäst i klassen: en ny lärarutbildning*. Stockholm: Regeringen.

Utredningen om skolans inre arbete (1974). *Skolans arbetsmiljö: betänkande*. Stockholm: Allmänna förl.

Vetenskapsrådet (2017). *God forsknings sed* [Elektronisk resurs]. (Reviderad utgåva). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Åsén, G. (red.) (2017). *Bildundervisning och lärande genom bilder*. (Första upplagan). Stockholm: Liber.

11 Bilagor

Bilaga 1:
Information till deltagare

Hej!
Hoppas det är bra med er alla!

Jag håller på att skriva en magisteruppsats vid Högskolan för design och konsthantverk i Göteborg. I min studie vill jag undersöka hur Grundlärare med inriktning mot arbete i fritidshem med tillvalsämne bild beskriver sitt arbete som både fritidslärare *och* bildlärare. Jag undrar om du som har ovanstående examen och har arbetat/arbetar som både fritids- och bildlärare skulle vilja ställa upp som informant i min studie?

Studien är tänkt att genomföras i två steg, dels en workshop där ni får i uppgift att gestalta er profession och en semistrukturerad intervju.

Om du skulle vilja vara med eller om du vill ha mer information innan du bestämmer dig får du gärna komma lite tidigare, 16.45 på torsdag 11/4 så ska jag informera lite mer utförligt.

Jag skulle vara väldigt tacksam om du skulle vilja ställa upp!
Hälsningar Linda

Bilaga 2:
Dubbla uppdrag
Digitalbild



Bilaga 3:

Dubbla uppdrag

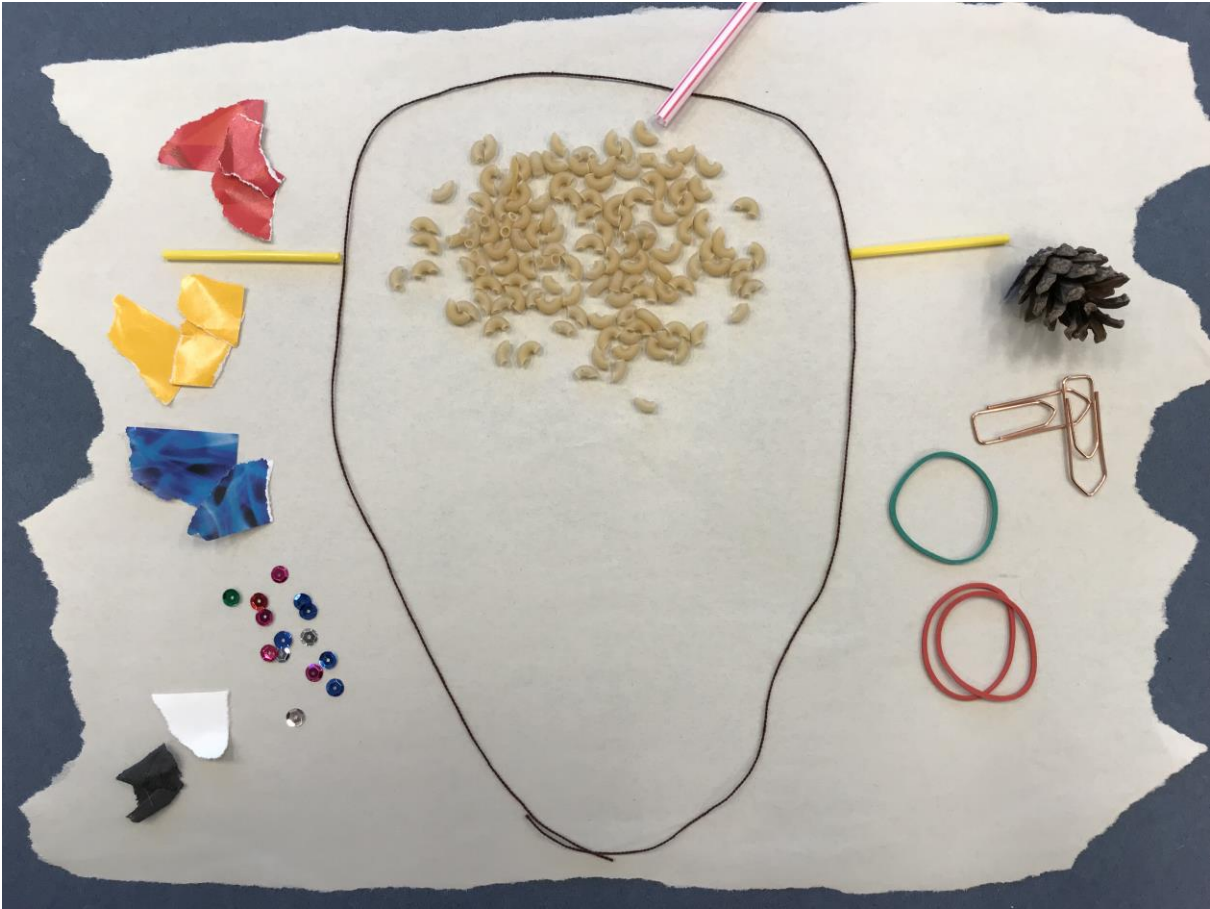
Film 6.15 min

Länk till film: <https://youtu.be/a1fLLBHBCgA>

Bilaga 4:
Assemblage L1



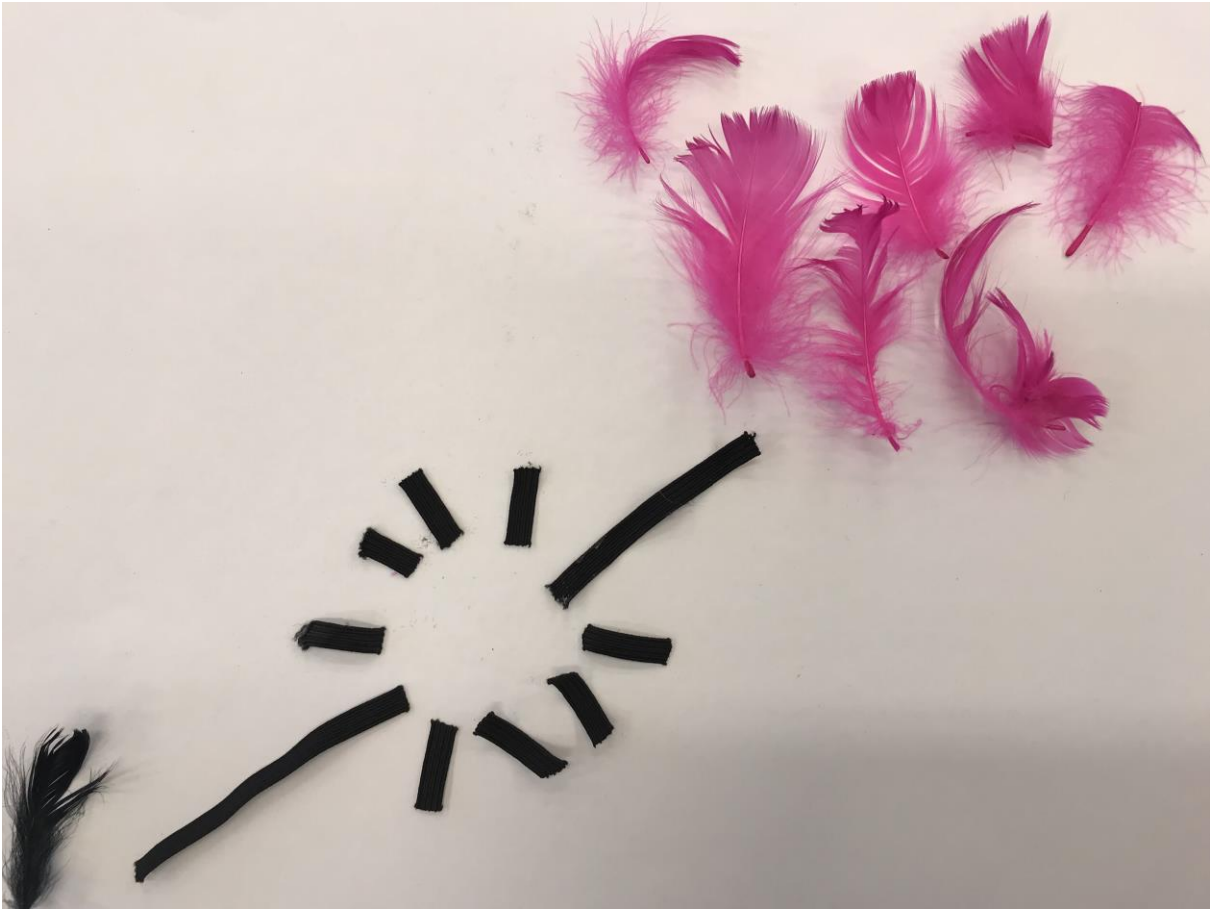
Bilaga 5:
Assemblage L2



Bilaga 7:
Assemblage L3



Bilaga 8:
Assemblage L4



Bilaga 9:
Assemblage L5



Bilaga 9:
Landskap av ett uppdrag 1
Digitalbild

Ja det var det jag tänkte som vanligt, jag har säkert inte gjort rätt. Men ja... Jag tog ju, gjorde inte som man skulle. Jag valde att pussla ihop den och den. Och det är lite det som jag tänkte först... pussel och helliet tänkte jag, den aspekten. Haha jag skojar bara... ett sätt är ju verkligen att svängöra, alltså jag brukar ofta svängöra för kollegor, och nu låter det löjligt men ha mycket litteratur och forskning och mycket styrdokument i ryggraden. Liksom att man kan säga att så här står det i bla, bla, bla... och då är det liksom kör. Men då känns det mer legitimt liksom på nått sätt, eller då kör vi så eller det blir ju en strategi att ta förvara på något sätt... Jag jobbar mycket så i alla fall att försöka ta en profession i sätet att tala om det för en del ser det att ni göra bara så här att man har ett sätt att argumentera och diskutera och prata om fritids, att svängöra vilket lärande, både för vuxna som jobbar på skolan men också vårdnadshavare och barnen. Men då måste man säga jag är grundlärare med tankninga mot arbete i fritidshem, frågor på det? Men det är ju väldigt långt... Att man fångar upp och bygger svant ut förklara. Jag tänker att vi har en annan kunskap kring vissa barn som man möter på olika arenor. Och på så sätt kan du fylla en helhet på ett annat sätt i läranrollen i bilden. Att du tar den kunskapen du får från fritids, ute på rasterna och tar med den in i bildsalen. Det var lite det jag tänkte. Då tänkte jag lite mer att jag tänkte lite klockar att... jag vet inte riktigt vad jag tänkte. Jag tyckte detta var jättesvårt. Ehh att jag då, nej jag vet inte hur jag tänkte. Det var ju skönt att höra för jag tänkte att jag att jag gjort helt riktigt. Vad dom gillar och allt. Jag tänker också på just det här pedagogiska sättet, arbetsmetoder vi jobbar med som fritidslärare tänker jag att vi är mer mångsidiga, vi kan hitta olika ingångar på mer olika sätt än traditionell lärande, som jag känner. Jag tänker att detta är inte bara bild utan detta är ju själva hela fritidspedagog, eller fritidslärares arbetsätt överhuvudtaget. Det är ett förhållningssätt. Jag tänkte att det var erfarenheter. Jag känner igen mig på alla punkter. Men har du fått mer... tid för att ha bild? Eller ligger du på samma som övriga? Det var precis det jag, hahaha jag skulle hålla med... Varför är just du svart. Det svarta färet? Eller dom går till dig. Och en helhet under dagen... Kalle har slätt sig. Så da under skoldid var du ju i bildsalen... och eller fritids. Du hade samverkamtiden på bilden. Jag bestämde mig redan innan att ni ska jag inte vara så negativ. Ja. Nej men jag känner igen mig jättemycket i det... Men jag tänker nu bildlärares också att där är det ju ehms för de här eleverna som kanske har svart att lyckas eller... eller mig får förutsättningar att lyckas dom har ju en andrum i bildsalen. Det finns ju massor av olika vägar att ta... Vad var frågan nu igen? Men ofta så tänker jag när man är da bildlärare och fritidslärare att oftast är du ju inte med i dom sammanhangen som de andra lärarna är, om ni förstår mig rätt, på det sättet så blir du ju inte inkluderad i... Jag tänker också lite så med pusslet alltså vi ska ju vara alla pusselbitar överallt så da tar man, bilden är inte så viktig och så får man hoppa in, var det så? Ja men till exempel olika... ja men nu ska vi jobba med det här alla lärare då räknas ju inte vi in där. Så det blir ju lite... Du är inte med dom och du är inte med dom och du är inte med dom och så har du ingen att bollva med på riktigt heller kanske, eller förstår ni hur jag tänker... och det blir också man måste ju ha det där kollegiala att man har tänker du, vad tänker du, jag gjorde så här, hur tycker du om det? Men det går du ju måste om... oftast... om det inte är en jättestor skola, eller ja... det var bara en liten parentes. Det är kanske just därför man väljer att inte ha... jag känner så i alla fall, jag vill ha antingen eller. Oftast. Jag är ju ändå en, som det här man har ju de här kunskaperna (Pekar på sin bild) det här sättet att arbeta på men samtidigt så vill man inte man känner sig tveklad alltså. Jag vill hellre antingen det eller det. Det blir ju väldigt tajt. Det är ju oftast vanliga klasslärare som har bild och så finns det den kompetensen men man tar inte vara på den för så är det där vi är. Ofta tycker jag att lärarna kan komma med förslag så här, vi ska jobba med myran nu, kan inte du måla lite myrstackar alltså det, så här liksom inte så att man får ta in sin pedagogik och sitt sätt att jobba utan man ska vara dom till lags lite. Så fungerar ämnesintegrering där jag har jobbat. Eller förstår ni vad jag menar? Ja, bildsal. Jo men det är ju lite så, tyvärr... Ett jävla pussel så känner jag, vi kan dra dig hit och vi kan dra dig lite hit och du kan göra det alltså man prioriteras aldrig... Sen tror jag också att... en stor vikt i hur det ser ut på dagens skolor är att det finns som om jobb, du kan flytta på dig, det här är inte bra och da sticker jag till en annan skola och därav blir det ju väldigt ostabilt i arbetslagen. Det blir större klyftor mellan lärare och fritidspedagoger och fritidslärare och du får aldrig den där kontinuiteten, trygghet, du jobbar så jag jobbar så för där jag jobbar, det är ju väldigt få som är behöriga på fritids och alla flyttar på sig det är sån rullings hela tiden... Vad menar du nu? Sen tycker jag det är tråkigt att lärare har bild alltså F till tre lärare har bild som ämne för det kan jag tycka... det är ju meningen att vi ska ha det, att vi ska ta in vår kunskap... Inte du. Men undra hur dom har tänkt när man ska jobba som fritidslärare och bildlärare? Hur en tjänst da skulle se ut? Ska man da, en lägga det två dar är jag bara i bild och sen efter för jag menar att du måste reflektera, hur gjorde jag undervisningen det tar ju tid. Jag gör du det efter fritidsdagens slut så är ju det liksom lite bortbläst, alltså förstår ni vad jag menar? När vanliga lärare dom får ju... nu är klockan ett och da får jag ju, har jag ju all tid i världen. Ja, jag har sagt betyg en gång, det är skitsvårt... Men det tar tid... det är ju det, och du måste låta det ta den tiden... Och om man da är ambitiös och ganska ny da vill man ju verkligen att det ska bli rätt och hitta sina sätt, da tar det ju ÄNNU längre tid. Jag kan säga att när jag började, jag fick ingen mentor, jag fick ingenting utan jag fick här du ska undervisa i bild i årskurs fem-sex. Du ska sätta betyg. Jag fick inte ens sätta betyg för jag hade inte ens fått min legitimation, så rektorn fick skriva på det jag fick sätt da. Plus att jag inte fick någon överlämning, ingenting, helt blankt. Jag visste inte var eleverna kunde ingenting... Varför ifrågasätter... Det är ju en ledningsträna. Har du tid med det?

Bilaga 10:
Landskap av ett uppdrag 2
Digitalbild

Jag tänkte ungefär samma sak. Ja en annan förståelse för dom hur de tänker lite grann känner jag. Jag tänkte lite samma, men jag gjorde så här att alla de här makaronerna som ligger där är all kunskap som jag har fått från både det ena och det andra hållet i alla utbildningar jag har gått och dom använder jag dels till min bildundervisning och dels till fritids. Därför att det är ju så att man plockar ju med sig alla sina kunskaper över. Jag använder jättemycket bildkunskap på fritids till exempel och lite tvärt om också. Och sen det där säger jag högst upp det är lite för att få pysa ut ibland när det blir för mycket. Då måste man pysa lite. Nej, det är kunskaper och erfarenheter också naturligtvis efter alla år som jag har jobbat att man ibland blir det mycket, det blir fullt. Emellan åt och då måste man få pysa ut. Så gjorde jag min men lite samma länk. Så fungerar det nog inte hos oss utan vi bolar nog ganska så mycket emellan, inte på konferenser utan i korridorerna men det är lite mer att här måste vi ha in dina kunskaper, så det är ganska positivt egentligen inte med alla det är det absolut inte men med några så funkade det bra. Fast det gör inte jag. Ja att de faktiskt kan komma fram till samma sak fast på olika sätt. Det tycker jag är viktigt. Kom till mig. Därför att det är ett väldigt roligt jobb man har. Den och sen, det var den andra och sen hade jag, jag gjorde så här. Det går åt väldigt mycket tid när man har två kompetenser, tiden räcker inte alltid till till allt man behöver göra, det är svårt med tid. Så då gjorde jag en sån. Och sen det här handlade nästan lite om samma sak. Att de svarta prickarna är vårt uppdrag och de andra de ryms liksom inte. Hehe, det blir för mycket. Ja, lite grann men sen är det också så dom tänker inte ofta på att man inte har en lärartjänst, för jag har ju en fritidspedagogtjänst och i min tjänst så ryms inte allting som jag ska göra. Jag ska anpassa till särskolebarn, jag ska anpassa till funktionshindrade barn, jag ska anpassa till allt möjligt. Men det finns inte. Jag ska sätta betyg och bedöma och de grejerna finns det inte riktigt tid för i min tjänst. Därför har jag strukit över dom lite fast jag gör dom. Så är det ju lite. Så sa tänkte jag. Och det är ju mycket sant som andra inte tänker på. Det är ju mest det, jag är effektiv så jag hinner i slut ändan men andra tänker inte på att jag inte har den tiden. Ja precis, jag tror att vi har tänkt ganska lika. Jag har liksom bara planeringstid och då planerar jag det jag behöver ibland blir det lite bild eller lite fritids och ibland är det tvärt om. Ja, precis. Yrkesrollen är ju sådan att man blir väldigt ensam. Nu har ju jag fler men jag känner ju att utbildning nästan är ett måste så att man pratar samma språk. Mer förståelse skulle jag vilja säga. Från rektorer och medarbetare över vad det är man verkligen gör. Nu får man hävda sig ganska ofta. Man måste lära sig att säga nej. Annars får man alldeles för mycket, nej men man måste var tuff, stå på sig att det här är mitt ämne min profession.

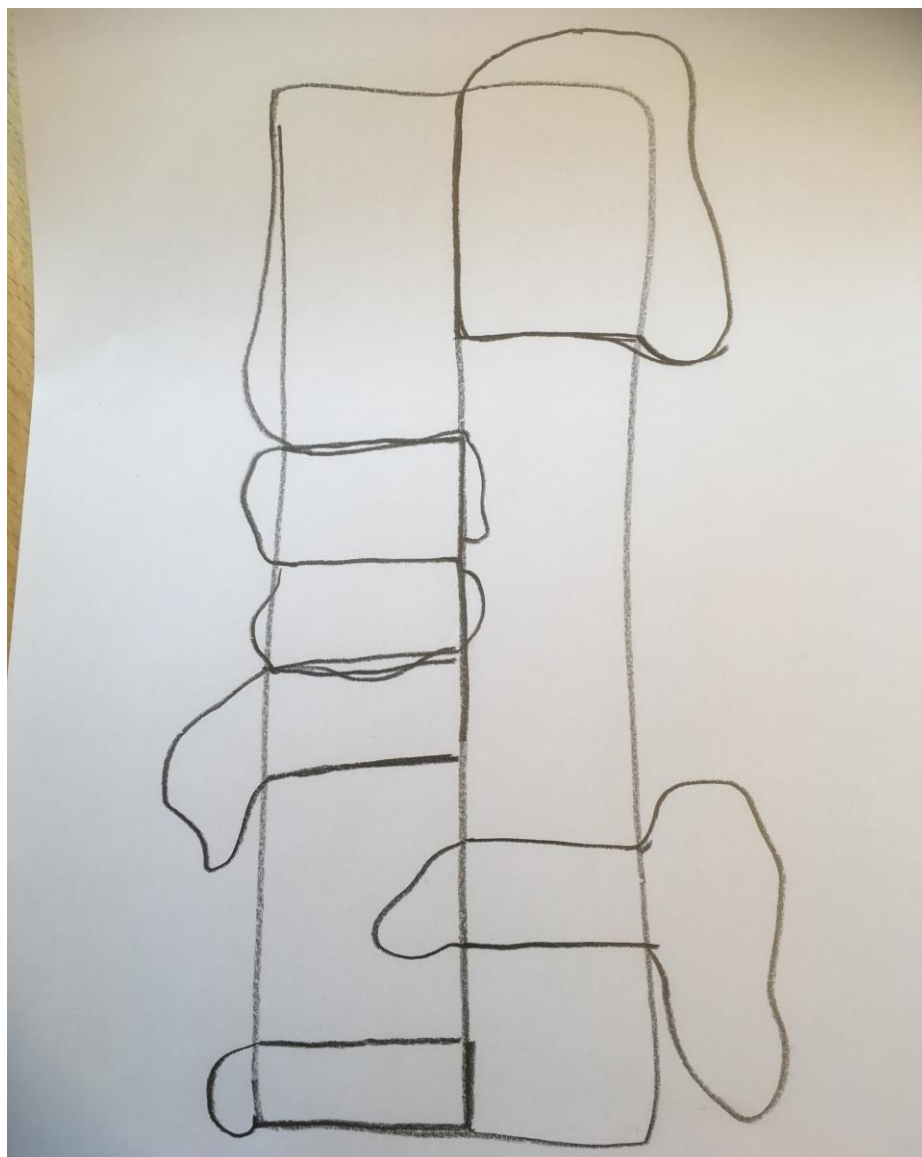
Bilaga 11:
Landskap av ett uppdrag 3
Digitalbild

Ja men jag är också inne på det här att ha dubbla roller, och hur man kan ta tillvara av den kunskapen man får på fritids och sen använda det i sin undervisning. Men när man använder sig av sin fritidshemspedagogik i undervisning och då bara blir... Jag använder mig nog väldigt mycket... av fritidshemsutbildningens didaktik i mitt tänkande i undervisning. I bilden, ja det gör jag, assa mer det här, inte friare arbetsmetoder kanske, eh beroende på grupp, då så klart så vågar jag släppa lite mer på gruppen... och låter dem experimentera, så låter jag om att experimentera med nånting för att upptäcka sitt lärande och vad som händer... ja på olika sätt. Man vågar liksom släppa lärandet till eleverna och låta dem komma igång i en stor process, och att jag kan gå runt och se den processen och va, stötta upp i det svarar, ah att jag förväntar mig att de ska göra kanske på ett visst sätt. Och att jag kan ju se syftet i det, jag tänker kring planeringen, genom att gå och fråga eleverna hur de tänker och ändå kunna koppla det, alltså det går ändå koppla samman fast än vi gör det på så olika sätt. Och det här flexibla som ni pratade om, att det är tillåtet att vara flexibel i bildundervisningen jag känner att jag kan vara det. Men jag tänker att det är för att jag tänker att bildämnet ligger nära didaktiken i fritids. För mig går det väldigt bra ihop. Och att det kan kännas väldigt tydligt, men i slutändan så faller det ändå på plats. Ja, sen har vi den skissen och det är ju det här med... att... det... kunna strukturera sin planering så att den räcker till för både bilden och för fritids. Ja utan att det... något försummas... Nej, eh jag har fått mer tid för bild. Då är det en viss tid för bilden som man då har i schemat. Så här mycket tar du för bilden och så här mycket är det för fritids. Ja... Den tiden som jag har för bilden räcker ju inte, inte för mig i alla fall så då måste jag ju plocka från fritids lite, ja planering... det här att förklara hela tiden...

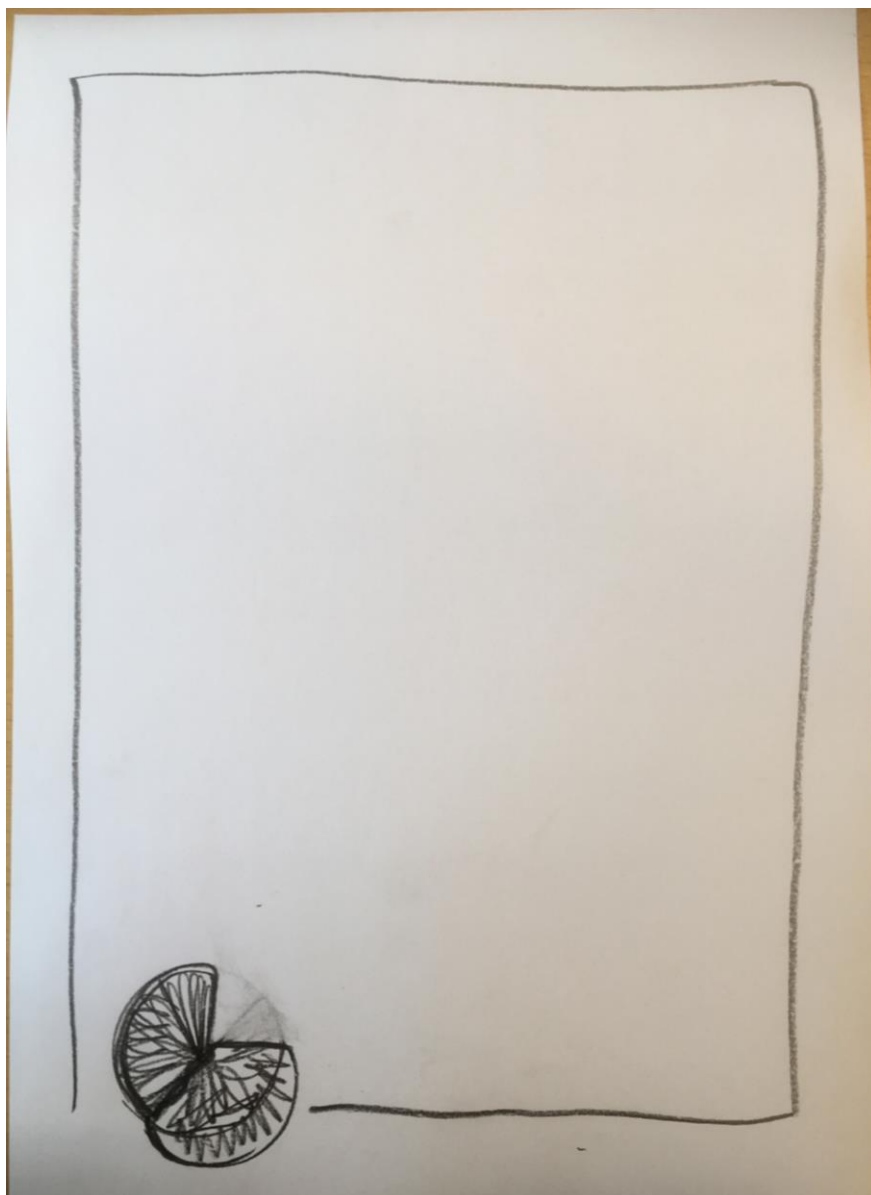
Bilaga 13:
Landskap av ett uppdrag 5
Digitalbild

Ja men alltså jag tänkte ju så att ja men det vi ser det jag sag som fritidslärare det kunde jag ju med ja med när jag undervisade i bild och jag visste också alltså man blir lite mer rikare på att se vad eleverna klarar och man ser dom på ett annat sätt, både i det sociala och i en lärande situation. Och jag tycker att det är ju rätt värdehåll och det kan ju sakna idag när jag bara undervisar. Att jag missar helt, eller inte helt men mycket av det att inte se mina elever i det sociala. Utan nu fokar jag bara på undervisningen. Men det måste jag säga det kan jag ju känna att där är jag rätt rik som lärare, att jag har fritidspedagog tänket med mig in när jag undervisar. Att jag faktiskt kan bemöta i stort sätt alla elever, och försök att faktiskt fanga allihop. Jag kan ju känna ibland att man är rätt flexibel med att man, ja ja nej men den här eleven klarar inte av att göra en skriftlig analys, nu tar jag bara det, hur kan jag göra då? Att man kan, att man är rätt van att kunna ändrasitt arbetsätt inte bara en gång utan två, tre gånger liksom. För att se till att den eleven får göra det på sitt sätt. Att vi inte bara kör ett sätt hela tiden. Ja men det är det. Jo men faktiskt. Och tillata sig att ja göra fel, känner jag att man har den där, eller jag vet inte, det kanske alla andra lärare inte heller har, men en prestige i att nu ska vi undervisa på detta sättet och då ska eleverna lära sig detta och då ska det bli detta utfaller utan att man kan ja tillata sig faktiskt att man, ja men den här lektionen blev ju inte alls, eller den här uppgiften som vi gjorde nu blev inte alls så här som jag hade tänkt mig. Att man faktiskt är lite mer tillåtande tror jag. Jag känner så i alla fall att jag vågar liksom. Precis Ja men min var ju den här då och den symboliserar ju då... Men det här är ju bildrummet då och det här är alla elever med även alla olika förmågor och alltså det är ju mitt tänk här med då att jag som fritidspedagog kan bemöta alla dessa olika elever alla olika förmågor och se dom ur ett lite större perspektiv då... an... bara då i just den här lärande situationen att jag faktiskt har med vad dom har med sig i ryggsäcken från fritids, ja alla känslor eller man upplever ju ibland elever... nu vet jag inte riktigt vart jag är på väg här... Eh, hababa. Alltså det sociala vad de har med sig det här man ju lite mer koll på som fritidspedagog och det kommer ju in i klassrummet. Ja, precis så det har hänt natt idag... Ja, idag är det rätt mörkt här liksom, här är det mycket glädje nu liksom. Eh, Minn så det där är alla elever, alla förmågor alla känslor alla olikheter... så det är den då. Eh, och det jag hade tagit mer var liksom också som jag varit inne på det här att man liksom planerar alltså det funkar rätt bra att börja planera fritids där också bilden och sen så, jag hade ju både treor upp till sexan men sen börjar det balla ur lite när det ska skrivas omdömen och det ska in betyg och det liksom och så ska jag även va på fritids liksom den här tiden det blir liksom, jag får inte mer tid när det är dags att börja sätta betyg eller så och så ska jag också förbereda lektioner och jag ska se till att jag följer läroplanen asså, ja det blir rätt stressigt sen. Så den känslan hade jag ofta. Nej för då är du ju på fritids... Då var jag i bildsalen Sen öppnade jag ju fritids med Alltså jag jobbade ju lika mycket på fritids som en annan fritidslärare... Precis... Ja, så att det blev lite mycket då... och sen är den här... symboliserar att man är tveklad. Man är ju då både lärare mot fritids och sen är man bildlärare och det är lägprioriterade yrken i skolan. Och då ska man liksom grrrrrrr liksom stå och slåss för båda verksamheterna. Det är skitjobbigt... så jag tog den lite mer positiva, haha... för det saknar jag idag, att jag inte har den alltså med mina elever att jag inte möter dom så på fritids nu är de ju stora då högstadiel elever. Man hade lite mer koll på fritids.

Bilaga 14:
"det är svårt med tid"
Teckning



Bilaga 15:
”...och då var jag i bildsalen...”
Teckning



Bilaga 16:
”det kan kännas väldigt...tudelat...”
Teckning

