

"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.

Helena Ackesjö, Ulla Karin Nordänger & Per Lindqvist

In 2014 the first cohort of (a newly designed group of teachers) "primary teachers with a specialization in extended school education" graduated from Swedish universities. In addition to the traditional formal qualifications as leisure pedagogues their degree also includes the competency to teach practical/aesthetical subjects in compulsory school up to year six. The newly designed teachers thus have to relate to dual professional identities and try to maintain balance between their work in the traditional socially oriented recreation centers against their teaching in a goal- and results-driven school. In this article we study a group of 40 new teachers before and after graduation, trying to get hold of how they perceive and negotiate their professional identities and how they orient themselves in the professional landscape. The results show that the graduates try to balance their own ideals and professional intentions against traditional professional identities and labor market conditions.

Keywords: fritidshem, gränsteori, lärare, professionell identitet

Helena Ackesjö, Fil Dr i pedagogik, Linnéuniversitetet.
helena.ackesjo@lnu.se

Ulla Karin Nordänger, Docent i pedagogik, Linnéuniversitetet.
ulla-karin.nordanger@lnu.se

Per Lindqvist, Docent i pedagogik, Linnéuniversitetet
per.lindqvist@lnu.se

”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.

Introduktion

2014 examinerades den första kullen grundlärare med inriktning mot arbete i fritidshem från svenska lärosäten. Dessa nyutbildade lärare har, förutom sin specifika utbildning inom området fritidshemspedagogik, också utbildats och fått behörighet att undervisa i ett praktiskt eller estetiskt ämne (vanligen idrott, bild eller musik). Som ansvarig lärare för det praktiska eller estetiska ämnet förväntas lärarna undervisa, göra bedömningar och sätta betyg i årskurs 6. Den nya lärargruppen får därmed en dubbel yrkesroll där balansen måste upprätthållas mellan två uppdrag; dels mot arbete i fritidshemmets traditionella socialt orienterade verksamhet före och efter skoltid, dels mot undervisning i skolan som ämneslärare i ett mål- och resultatstyrt styrningssystem.

De nya lärarnas yrkesbanor kommer därmed att iscensättas över institutionella och professionella gränser i utbildningssystemet, i form av en balansakt mellan två traditioner (skola och fritidshem) där bland annat institutionella regler (Searle, 1997), kollektiva minnen (Giddens, 1994) och kulturella verktyg (Wertsch, 1991) skiljer sig åt. Som nyutexaminerade lärare har de formellt tillträde och behörighet till undervisningsområden och positioner inom skolväsendet som deras äldre kollegor i fritidshemmet inte har. Med den nya behörigheten att röra sig mellan två olika skolformer kommer tidigare oprövade karriärvägar att bli möjliga där nya professionella ställningstaganden krävs. Medlemmarna i den nya yrkesgruppen befinner sig alltså i vad Andersson (2013) kallar för spänningsfältet mellan traditioner och styrningens nya intentioner. I detta spänningsfält ska de inte bara balansera över gränserna mellan två uppdrag, de förväntas även konstruera autonoma läraridentiteter.

Sedan december 2013, dvs. ett halvår innan den första kullen studenter tog examen från den nya lärarutbildningen, har fritidspedagoger med högskoleutbildning påbörjad efter 1977 kunnat ansöka om lärarlegitimation i bland annat praktiska/estetiska ämnen. En undersökning från Lärarförbundet (2015) visar emellertid att endast 30 % av fritidspedagogerna hittills har utnyttjat möjligheten. I en förlängning skulle sådana ställningstaganden kunna medföra en lärarbrist i de praktiskt/estetiska ämnena, då lärarutbildningen med inriktning mot arbete i förskoleklass-årskurs 6 inte längre erbjuder obligatorisk undervisning i dessa ämnen, vilket inte heller ger studenterna behörighet att undervisa i dem.

Våren 2014 inleddes ett longitudinellt forskningsprojekt vars övergripande syfte är att följa och studera denna nykonstruerade lärargrups inträde i och första fem år på arbetsmarknaden. Två inledande enkätinsamlingar har genomförts, en före examen och en ett halvår in i yrkeslivet. Enkäterna innehåller frågor om studenternas förväntningar på och förståelser av sitt kommande yrke, om vilka tjänster de har erbjudits den första tiden på arbetsmarknaden samt vilka glädjeämnen och svårigheter de har stött på. Data från enkäterna kan ge oss svar på hur de nyutexaminerade fritidshemslärarna förstår sitt yrke och hur de orienterar sig på arbetsmarknaden. Syftet är att försöka förstå hur de markerar sig i spänningsfältet mellan tradition och styrning och hur de förhandlar såväl den kollektiva som den individuella professionella identiteten. Utifrån studiens resultat diskuteras bland annat vilka eventuella konsekvenser lärarnas ställningstaganden kan få för undervisningen i de praktiska/estetiska ämnena på låg- och mellanstadiet.

Områdesöversikt

Fritidshemmet är en verksamhet med fler inskrivna elever än gymnasieskolan. Cirka 450 000 barn är idag inskrivna i fritidshemsverksamhet, vilket innebär åtta av tio 6-9-åringar (Skolverket, 2015). Fritidshemmet utgör därmed en stor arbetsmarknad med behov av kompetenta lärare. Skolbarnsomsorg förekommer i flera europeiska länder, dock varierar dess form och organisation. Av de nordiska länderna är det endast Sverige och Danmark som har högskoleutbildad personal verksam i skolbarnsomsorgen (Dahl, 2014; Pålssdottir, 2012). Trots att Sverige är det enda nordiska land som har en särskild högskoleutbildning med inriktning mot arbete i fritidshem är utbildningsnivån bland de anställda låg, även om den varierar mellan landets kommuner (Skolverket 2015). I vissa kommuner har endast hälften av personalen i de kommunala fritidshemmen högskoleutbildning och i fristående fritidshem endast en fjärdedel. Skolverket visar också att ca hälften av personalen i fristående fritidshem helt saknar utbildning för arbete med barn. Den låga utbildningsnivån på lärare, tillsammans med de allt större barngrupperna i fritidshemsverksamheten, har noterats av statsmakterna och ligger numera högt upp på den svenska politiska agendan. ”Utvecklingen i

”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.

fritidshemmen är så allvarlig att det nu krävs åtgärder och insatser”, skriver Skolverket (2015).

Samtidigt är fritidspedagogyket en profession i omvandling. Från 1990-talet och framåt har fritidshemmet ställts inför omfattande reformer och stora förändringar (jfr Calander, 1999; Munkhammar, 2001; Rohlin, 2012) vilket har påverkat fritidspedagogernas yrkesutövning och profession (Andersson, 2013; Ackesjö & Dahl, 2011; Ackesjö & Landefrö, 2014). Främst påverkade 1990-talets integrering av fritidshem och skola fritidspedagogernas yrkesutövning (Andersson, 2013). Flera studier har visat att integreringen begränsade fritidspedagogernas handlingsutrymme vilket också påverkade deras självständighet och yrkesidentitet (Ackesjö, 2011; Calander, 1999; Fyhr, 2001; Haglund, 2004; Munkhammar, 2001). Fritidspedagoger tilldelades (eller intog) ofta en assistentposition i förhållande till andra lärargrupper, ofta som ”lärarassistent” på lektioner och i andra undervisningssammanhang. Trots att integreringen möjligen upplevdes positiv ur barnens perspektiv, då personaltätheten ökade på lektioner och på raster, genomdrevs den till priset av yrkeskårens professionsidentitet och självständighet (Calander, 1999).

I förarbetena till den nya lärarutbildningen (SOU 2008:109; Prop. 2009/10:89) finns emellertid en politisk strävan att komma tillrätta med problemet och tydliggöra en ny yrkesidentitet med tydligt fokus mot arbete i fritidshem tillsammans med en unik kompetens inom ett praktiskt/estetiskt ämne. Förutsättningar skapas nu att utveckla en ny och självständig professionell identitet där lärare i fritidshem utgör en länk mellan vad Dahl (2014) beskriver som det socialt orienterade fritidshemmet och den kunskapseffektiva skolan.

Andersson (2013; 2014) har studerat hur fritidspedagogernas yrkesinriktning har utvecklats i skilda miljöer. Hon finner tecken på såväl underordning och de-professionalisering som utveckling av handlingsutrymme och att – i det senare fallet – kan en re-professionalisering, eller omkonfigurering, av yrket sägas äga rum. Verksamhetens organisering och pedagogernas arbetsvillkor framstår i dessa studier som avgörande för utfallet.

Teoretisk inramning

I artikeln betraktas de nyutexaminerade lärares ställningstaganden i ljuset av professionsteorier och gränsteorier. Identitet förstås här som något som konstrueras och rekonstrueras under en längre tidsperiod i interaktion med andra individer, miljöer och förutsättningar. En utgångspunkt är att gränser konstruerar professionella identiteter på samma sätt som identiteter konstruerar gränser. Professionella identiteter är en aspekt av varande och konstrueras i relation till olikheter – vilket kan innebära att man beskriver sig i relation till vad man inte är (Newman & Paasi, 1998). Därmed kan gränskonstruktioner och konstruktioner av professionella identiteter teoretiskt kopplas samman. I konstruktionsprocessen ingår att förhålla sig själv både till arenan man befinner sig på och till andra aktörer på andra sidan gränsen (Ackesjö, 2014).

Kvalificering för en professionell yrkesutövning handlar enligt Heggen (2008) om att identifiera sig med ett yrkesfält och en profession, och att identifiera sig som en professionell yrkesutövare inom detta fält. Därmed finns en koppling mellan perspektiv på identitetskonstruktioner och professionskvalificering. Föreliggande studie inleddes när studenterna fortfarande gick på lärarutbildningen, vilket innebär att begreppet anticipatorisk socialisering (Merton, 1957; Sjöstrand, 1968; 1980) blir viktigt i studien. Begreppet försöker fånga en identifikationsprocess som handlar om att förbereda sig inför ett kommande gruppmedlemskap genom att på förhand lägga sig till med de attityder, intressen och värderingar som man uppfattar som typiska för medlemmarna. Redan på lärarutbildningen identifierar och definierar sig studenterna som framtida yrkesutövare men de identifierar också de värden och kunskaper som den kommande professionella rollen ger uttryck för. Den professionella identitetskonstruktionen är alltså en process som sker över tid, som startar redan under utbildningen och som får sin näring genom flera olika kontexter, bland annat; akademisk teoretisk utbildning, verksamhetsförlagd praktisk utbildning och inledande yrkesutövning (jfr Heggen, 2008).

Identitetskonstruktioner innebär ett orienteringsarbete (Molander & Terum, 2008) där självreflektion utgör en nödvändig del. Det centrala i detta orienteringsarbete är individens uppfattning om och förståelse av vem man är och vem man önskar vara i olika situationer.

”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.

I kvalificeringsprocessen blir det viktigt att skapa föreställningar om sig själv i sin kommande och/eller nuvarande yrkesroll. Detta kallar Heggen (2008) för konstruktioner av professionell identitet, dvs. en mer eller mindre medveten uppfattning om vilka egenskaper och handlingar, färdigheter och kunskaper som konstituerar mig som en god yrkesutövare. Det handlar om en självrepresentation av yrkesrollen, här och nu eller anticipatorisk.

Heggen (2008) skiljer den individuella professionella identiteten från professionsidentitet. Den senare ger uttryck för en kollektiv identitet som knyts till professionen och till verksamheten. Professionsidentiteten innebär att individen känner igen sig i den professionella kontexten och att denna igenkänning skapar ett kollektivt handlingsätt (a.a.). Ur ett gränsteoretiskt perspektiv kan konstruktionen av professionsidentitet relateras till frågor om tillhörighet och gränsdragningar. Professionsidentiteten kan svara på frågan ”Vilka är vi?” men även ”Vilka är vi inte?” (jfr Petersson, 2003; Newman, 2006; Ackesjö, 2010). Annorlunda uttryckt handlar dessa processer om upplevelser av tillhörighet till vissa och avståndstagande från andra gemenskaper och om att identifiera sig med sin egen grupp. Att definiera sig med en grupp innebär samtidigt att skilja sig från andra grupper. Det handlar om att skapa och bevara föreställningar om hur saker och ting borde vara mer än hur de faktiskt är och om att kollektivet sluter upp kring gemensamma symboler och handlingsätt (Heggen, 2008).

Professionsidentitet och professionell identitet hänger intimt samman. Professionsidentiteten har mer eller mindre inverkan på hur den professionella identiteten kan konstrueras. För vissa yrkesutövare är de förenade medan de för andra kan utgöra varandras kontraster. Enligt Heggen (2008) kan olika professioner ha olika stark kollektiv professionsidentitet bland sina medlemmar. En profession som kämpar med jurisdiktion, dvs. att bli formellt accepterad för sina medlemmars kompetens och uppdrag i förhållande till andra professioner kan, särskilt under en uppbyggnadsfas, räkna med en stark uppslutning kring den kollektiva professionsidentiteten och kring vad som uppfattas som centralt i yrkesutövningen.

Projektets design – urval och metod

Forskningsprojektet inleddes våren 2014, då 40 (av 48) studenter vid ett universitet strax före sin examen från grundlärautbildningen med inriktning mot fritidshem tackade ja till att ingå i studien under fem år. Studien är att betrakta som en kohortstudie av longitudinell karaktär (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Styrkan med longitudinella studier är att man kan följa verksamheter och personer under en längre period och att den empiri som konstrueras kan jämföras över en längre tidsperiod. Genom en longitudinell ansats kan variationer i individernas erfarenheter och meningsskapande bli synliga och över tid konstrueras olika bilder som kan ge nya förståelser (a.a.). Lärarnas yrkesbanor är emellertid inte nödvändigtvis linjära utan skulle kunna ses som en serie interaktioner som behöver beskrivas och förstås på flera olika sätt (jfr Ackesjö, 2014). I projektet används därför flera olika tillvägagångssätt för att beskriva och förstå yrkesbanorna. Olika former av empiri kommer att konstrueras och analyseras såväl på individnivå som på kollektiv nivå. Såväl enkäter som intervjuer - både i grupp och individuellt - utgör projektets empiriska bas.

Resultat som presenteras i föreliggande artikel bygger på två inledande datainsamlingar i projektet¹. Den första enkäten innehöll frågor om studenternas förväntningar på och förståelser av sitt kommande yrke. Enkäten delades ut i samband med ett lektionstillfälle några månader före examen (våren 2014), då även projektet¹ beskrevs och studenternas deltagande söktes. Svarsfrekvensen var 100 %. Frågorna i enkäten var:

- Vilken var den främsta orsaken till att du började din lärarutbildning?
- Om du fritt fick välja en tjänst i skolan, vilken skulle det i så fall bli? Varför?
- Var i landet vill du få lärartjänst?
- Vilka förväntningar har du på ditt kommande yrke?
- Är det något speciellt du är rädd för att få svårigheter med i ditt arbete som lärare?

1 Projektet är kopplat till det VR-finansierade longitudinella forskningsprojektet Vägskäl (Nordänger, Dnr. 2011-5993), där 87 lärare har följts från 1993-2014, där även frågorna är hämtade.

”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.

- ”Den stora utmaningen” i lärarjobbet, vilken är den tycker du?

Svar från den andra enkäten, som distribuerades digitalt, samlades in under senhösten 2014 ett halvår efter examen. Svarsfrekvensen var 97 %. Denna enkät innehöll bland annat frågor om vilka tjänster de forna studenterna fått samt vilka glädjeämnen och svårigheter de har stött på. Frågorna var:

- Arbetar du som lärare just nu? Om du inte arbetar som lärare, vilken är orsaken till det?
- Du som arbetar som lärare, vilken typ av tjänst har du?
- Inom vilka skolformer har du din tjänst?
- Vilket praktiskt/estetiskt ämne läste du? Undervisar du i det praktiskt/estetiska ämne du läste?
- I vilken omfattning arbetar du som lärare i fritidshem?
- I vilken omfattning arbetar du som lärare i ett skolämne?
- Strax före din examen i våras hade du vissa förväntningar på ditt kommande yrke. Har dina förväntningar infriats?
- Vilka svårigheter har du upplevt under dina första månader som lärare?
- Har du haft tillgång till något stöd under din första tid som lärare?
- Berätta om en bra dag på jobbet!

Data från de båda enkäterna har analyserats både kvantitativt (frekvenser) som kvalitativt (respondenternas argument har tematiserats). Utgångspunkterna för analysen har varit dels att beskriva de före detta studenternas yrkesbanor, dels att teoretiskt förstå deras konstruktioner av professionella identiteter vid inträdet på arbetsmarknaden.

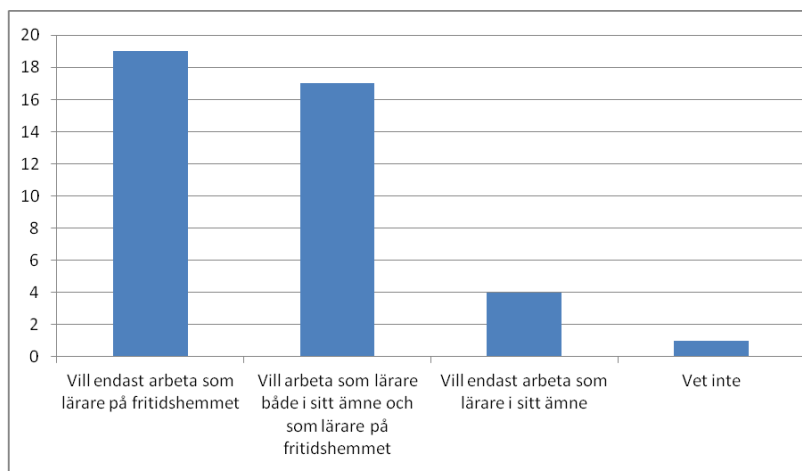
Resultat

I följande resultatavsnitt finns data från de två enkäterna redovisade. I avsikt att beskriva hur studenterna förstår sitt yrke och orienterar sig på arbetsmarknaden över tid, har resultatet delats in i två avsnitt;

Anticipatorisk orientering före examen och Orienteringsarbete och gränsmarkeringar efter examen.

Anticipatorisk orientering före examen

I den första enkäten (före examen) får studenterna svara på frågan om vilken tjänst de skulle vilja ha på skolan om de själva får välja. I deras svar framträder en splittrad bild (figur 1):



Figur 1. Fördelning önskad tjänst efter examen (N=41)

Orientering mot en traditionell roll som fritidspedagog

Trots den nya utbildningen, som ger behörighet att arbeta som lärare både i fritidshem och i sitt praktiska/estetiska ämne, anger 46 % av studenterna strax före examen att de endast vill arbeta på fritidshemmet. När de beskriver sina förväntningar på sitt kommande yrke sätter de arbetet på fritidshemmet i första rummet:

Fritids är finrummet för barnen. Fritids är det som är roligast i skolans värld.

Jag vill ha ett jobb där jag är stolt över att jag valde att utbilda mig till fritidslärare.

”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.

Jag vill verkligen inte arbeta som idrottslärare, trots min kompetens inom ämnet.

Jag vill inte arbeta som ämneslärare, då hade jag utbildat mig till det.

Den här gruppen av studenter visar hur de anticipatoriskt orienterar sig mot en traditionell professionell yrkesidentitet som pedagog på fritidshem. De förbereder sig för inträdet på arbetsmarknaden genom att på förhand identifiera sig med och lägga sig till med de attityder och värderingar som kan uppfattas som typiska för medlemmarna i den gruppgemenskap de senare kommer att ingå i. Studenternas argument visar hur de framhåller fritidshemmets traditionella inriktning mot en socialt orienterad verksamhet:

Jag har goda förväntningar att jag blir en fritidspedagog som är omtyckt av barnen och som skapar glädje och trygghet i fritidshemmet.

Få arbeta med sociala relationer och värdegrund. Skapa en för eleverna meningsfull verksamhet. Arbetsglädje och en trygg och rolig plats för pedagoger och barnen.

Även om majoriteten av studenterna beskriver att det ska bli roligt att äntligen få börja arbeta beskriver flera av dem också hur de förväntar sig att det kommer att innebära hårt arbete på flera plan. När de får beskriva ”den stora utmaningen” framkommer främst tankar om hur de vill bidra till att utveckla fritidshemsverksamheten och pedagogernas status:

Att jag får chans att visa vad jag vill uppnå och förändra det till det bättre. Visa vad mitt yrke är för något och utveckla det.

Att jag ska kunna vara med om att få upp statusen på yrket samt verksamheten.

Att mejsla ut den egna yrkesrollen. Att bygga upp en ställning i yrket som tydliggör det viktiga arbetet som görs, som synliggör professionen.

Dessa uttalanden indikerar studenternas strävan att legitimera den traditionella professionen. Studenternas uttalanden kan tolkas som en strävan att hävda fritidspedagogernas traditionella yrkesfält och avgränsade kunskaps- och ansvarsområde, såväl mot lärare och rektorer på skolan som mot samhälle och allmänhet. Här framkommer det

som Heggen (2008) kallar för en stark kollektiv professionsidentitet. I studenternas uttalanden indikeras hur fritidshemmet som arena fortfarande kämpar för erkännande och jurisdiktion; de verkar värna om fritidspedagogernas profession och traditionella yrkesutövning som något som behöver försvaras, bevaras och stärkas. Detta förhållningssätt återkommer när studenterna beskriver några av de svårigheter de är rädda att stöta på:

Det kommer säkert att bli kämpigt att övertala föräldrar och rektorer att fritidspedagogik är en viktig del i barns lärande.

Att maktperspektivet ska ta överhand där en lärare kör över en.

Motstånd och okunskap från lärare och rektorer.

Att bli accepterad. Min yrkesroll ska inte vara mindre värd.

Att orientera sig mot en framtida relativt renodlad yrkesroll som pedagog i fritidshem är en central och återkommande tråd i dessa studenters enkätsvar före examen. I denna orientering träder även studenternas strävan efter att legitimera och hävda fritidspedagogernas traditionella yrkesfält fram.

Orientering mot en kluven professionell identitet

Även om 46 % av studenterna före examen anger att de sätter arbetet i fritidshem i främsta rummet, indikerar nära hälften, 42 % av svaren, att det finns en närmast lika stor grupp individer som vill arbeta både som lärare i ämnet och pedagog i fritidshemmet.

Jag vill arbeta med både idrott och fritids. Det är det jag har utbildats till.

Man ska vara duktig på att förmedla kunskap och att arbeta socialt med barn och föräldrar. Samtidigt har man kollegor både på fritids och i skolan.

I denna grupp finns också uttryck som indikerar att de förväntar sig en ny roll som bygger på att få vara den avsedda länken mellan fritidshemspedagogen och skolverksamheten:

Jag vill kunna använda mina kunskaper i exempelvis mindre grupper för en annan modell av undervisning. Jag vill öppna upp för nya och fler metoder för undervisning...

”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.

Jag brinner för fritidsämnena, och att arbeta pedagogiskt på ett praktiskt sätt i skolan.

Här beskriver denna grupp studenter hur de förväntar sig att de kommer att få ansvar för två verksamheter, två åtskilda praktiker som är placerade på två olika arenor. De är också medvetna om att detta kluvna uppdrag innebär en balansakt mellan två traditioner med olika villkor och ansvarsområden. Hur de ska hantera dessa olika uppdrag och skapa den nya länken mellan fritidshemspedagogiken och skolverksamheten beskrivs emellertid som en utmaning och som en svårighet:

Hur ska jag hinna jobba både i skolan och på fritids? Jag är lite fundersam....

Jag hoppas jag hittar balansen mellan att vara fritidspedagog och idrottslärare.

De svårigheter och utmaningar studenterna beskriver i förhållande till denna uppdelade lärarroll handlar emellertid framför allt om undervisning, betygsättning och bedömning inom sitt ämne. Här menar studenterna bland annat att de har bristande kompetens:

Jag tycker att mitt ämne, som är Bild, känns svårt.

Jag är rädd för att behöva sätta betyg och bedöma barn om jag skulle få en tjänst som idrottslärare.

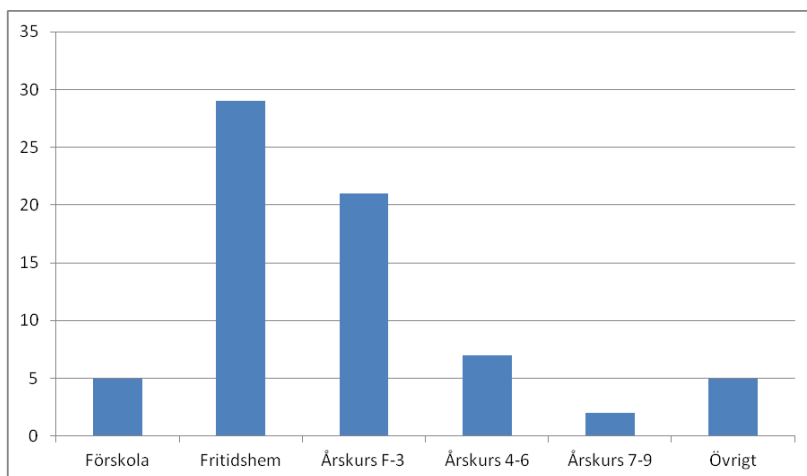
Jag är även nervös för att stå som ansvarig till eleverna.

Deras svar visar att de upplever både ämnet och undervisningen i ämnet som svårt. En tolkning, som också går i linje med de tidigare redovisade enkätsvaren, kan vara att nära hälften av studenterna tenderar att anticipatoriskt markera sitt framtida yrkesutövande nära ett ”traditionellt fritidspedagogyrke” där fritidspedagogikens sociala och relationella värden sätts i fokus för lärargärningen. Studenterna tenderar, genom bland annat deras kontakter med fritidshemmen under verksamhetsförlagd utbildning, att identifiera sig som blivande medlemmar i en specifik kontext, fritidshemmet (jfr Heggen, 2008). Ytterligare en tolkning är att det, i deras förväntningar på det kommande yrkeslivet uppstår en krock mellan institutionella och

professionella gränser i utbildningssystemet och mellan två traditioner och kulturer (Searle, 1997; Wertsch, 1991; Giddens, 1994) där de tydligt tar ställning för den ena - fritidshemmets. I orienteringen mot en ny professionell identitet verkar de främst förvänta sig att bidra med sin socialt orienterade utbildningsbakgrund i den undervisning som redan sker. Samtidigt tar hälften av studenterna, redan före examen, mer eller mindre avstånd från undervisning i sitt praktiska/estetiska ämne. Deras motstånd skulle kunna förstås dels som ett sätt att värna fritidshemmets traditionella verksamhet och dels som att undervisning, bedömning och betygsättning kan utgöra ett kontroversiellt inslag för studenter med inriktning mot arbete i fritidshem.

Orienteringsarbete och gränsmarkeringar efter examen

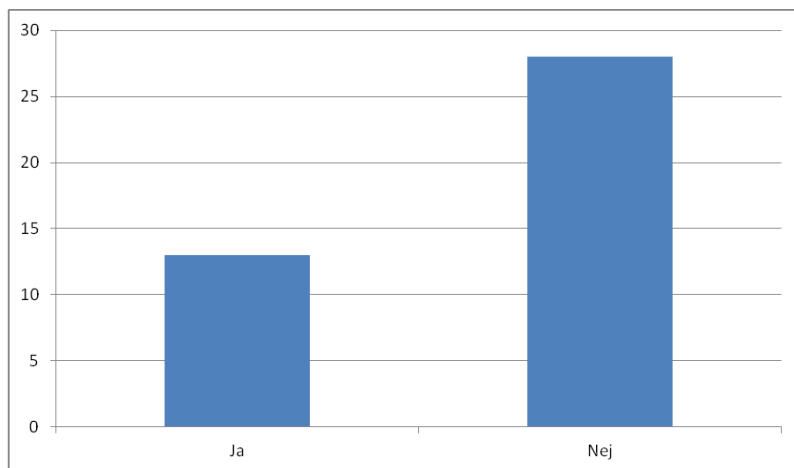
I enkät två uppmanades de nyutexaminerade lärarna att beskriva sina arbetsförhållanden ett halvår efter examen. Resultaten visar att de flesta av studenterna, 85 %, nu har fått anställning som lärare. De som inte arbetar är föräldralediga eller kompletterar sin examen. Enkätsvaren visar även att det finns en spridning inom vilken skolform de nyutexaminerade lärarna arbetar (se figur 2):



Figur 2: Fördelning av tjänster ett halvår efter examen. Flera val var möjliga att göra.

”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.

Man kan anta att studenterna, som har delar av sin tjänstgöring i skolår F-3, 4-6 eller 7-9, undervisar i något eller några skolämnen. Här indikeras alltså gränsöverskridande rörelser (Newman, 2006). De forna studenterna anger att de arbetar 40-80 % på fritidshemmet. Resten av tiden arbetar de med antingen egen praktisk undervisning i olika skolklasser eller som resurs i klassrummen. Några har fått tjänst som assistent åt enskilda barn. Andra arbetar på förskola, i årskurs 4-6 eller i årskurs 7-9. De beskriver hur de, förutom undervisning i de praktiska/estetiska ämnena, undervisar i ämnen som matematik, NO, elevens val, svenska och engelska. Några av dem har fått sin tjänst uppdelad med 50 % på fritidshem och 50 % som rastvärd. Flera av dem beskriver hur de har fått tjänst som resurspedagoger eller speciallärare. Resultaten indikerar alltså att utbildningen och arbetsmarknaden har gett dem möjlighet till många olika typer av lärartjänster, inte bara som lärare på fritidshem med undervisning i ett praktiskt/estetiskt ämne. Endast 33 % uppger att de undervisar i det ämne de har behörighet i (figur 3):



Figur 3: Fördelning av svar på frågan ”Undervisar du i det praktiskt/estetiska ämne du läste på utbildningen?”

Försvaret av fritidshemsverksamheten

I enkätsvaren som samlats in efter examen går det att utläsa att de första yrkesmånaderna har inneburit ett orienteringsarbete (Molander & Terum, 2008; Ackesjö, 2010). De före detta studenterna beskriver att de trivs bra på arbetsmarknaden och att de har fått en tjänst de ville ha. De ger dock uttryck för att de har reviderat sina föreställningar och förväntningar både på yrket och på sig själva som lärare:

Som fritidslärare finns mindre tid än förväntat för att möjliggöra den verksamhet jag skulle önska. Jag får jobba med lekfullt lärande men inte alltid så som jag föreställt mig.

Min vision var att få arbeta pedagogiskt, skapa spännande lärsituationer i kreativa miljöer samt att vara med och utveckla barns etiska och demokratiska värderingar. Dom har inte infriats.

I uttalandena indikeras också hur de försöker balansera mellan egna ideal, professionella intentioner och yrkets faktiska villkor. Efter inträdet på arbetsmarknaden har de nyutexaminerade lärarna mött en verklighet som ser annorlunda ut jämfört med de bilder och visioner de har skapat under sin utbildning:

Mina förväntningar kring att det skulle bli spännande och roligt har slagit in. Däremot ser inte verkligheten ut som jag hade förväntat mig. Som lärare på fritidshem prioriteras jag som nummer tre. Först i ordningen står skolan, därefter förskoleklass och sist fritidshemmet. Alltså går mycket av min tillvaro ut på att stötta upp de andra "verksamheterna" för att sedan på kvarvarande tid klara av att ta hand om fritidshemmet. Dessutom är jag ensam att ansvara för mitt fritidshem. Det finns ingen mentor heller ingen direkt kollega att bolla med. Det är en verklighet som jag inte riktigt hade räknat med. Men jag lär mig otroligt mycket under mitt första år. Det är utvecklande så det förslår om än lite tungrott och ensamt.

De faktiska arbetsvillkoren kan alltså delvis omkullkasta de professionella intentioner som finns. Villkorens komplexitet verkar emellertid inte påverka glädjen med arbetet. Däremot har det bidragit till att idealen förhandlas och omförhandlas i takt med att villkoren förändras. Ett sådant ideal som verkar omförhandlas efter inträdet på arbetsmarknaden är hur mycket kraft som kan och får

”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.

läggas på fritidshemmets verksamhet. Att fritidshemsverksamheten sätts på undantag och att andra verksamheter, främst skolans undervisningsverksamhet, prioriteras är ett centralt tema i lärarnas berättelser.

När individen ovan skriver att *”som lärare på fritidshem prioriteras jag som nummer tre”* markeras gränser (Newman, 2006; Ackesjö, 2010) vilket gör att skillnader mellan de olika pedagogiska praktikerna baserat på olika villkor och fokus konstrueras. I uttalandet blir det också synligt hur denna individ värnar om fritidshemsverksamheten och inte uppskattar att skolan inskränker på möjligheterna att utveckla verksamheten. Detta är en uppfattning som också speglas i andra kommentarer:

Det har dock varit en balansgång och inte alltid helt lätt. Det största bekymret har varit att skolan tagit mycket av min tid. Vilket jag nu ändrat genom att påtala vikten av planeringstid för att kunna leverera en hög kvalitet på fritidshemmet.

Jag hade en förhoppning att man skulle hinna med mycket mer på fritids. Men den övervägande tiden läggs ju i skolan.

I dessa uttalanden indikeras, precis som i uttalandena före examen, att yrket som lärare på fritidshem och att fritidshemsverksamheten behöver värnas. I uttalandena framkommer hur de flesta av de nyutexaminerade lärarna sluter upp kring professionen och värnar om dess jurisdiktion, d.v.s. att bli formellt accepterade för sin specifika kompetens i förhållande till andra professioner (Heggen, 2008).

Kampen för en hybrid professionell identitet

I enkätsvaren efter examen finns också beskrivningar av något som skulle kunna kallas för en ny hybrid professionell identitet. Här beskriver de forna studenterna en ny lärarroll som är *”varken eller”* eller *”både och”* (jfr Ackesjö, 2010) och här framkommer berättelser från lärare som verkar stå på barrikaderna, som kräver plats i arbetslag och som tydligt markerar sin nydanande professionella identitet:

Jag var väl medveten om att det skulle bli tungt att komma in i skolan med en ”ny” profession. Jag tar många strider för att lyfta fram fritidshemmets verksamhet.

En stor svårighet har varit att nå fram till lärarna. Att förklara min funktion och kompetens jag besitter som grundlärare med inriktning mot fritidshem.

I dessa uttalanden markeras gränser till andra lärarkategorier och till skolledning, baserade på skillnader mellan både professioner och uppdrag. För att markerara gränser till andra, mer traditionella, lärarkategorier används argument som bland annat kan kopplas till den nya utbildningen. Dessa markeringar kan utifrån ett gränsteoretiskt perspektiv (Newman, 2006) förklaras som att de identifierar sig som en specifik grupp i kontrast mot och inte med andra. I sin orienteringsprocess (Molander & Terum, 2008) prövar de olika strategier för att göra sin röst hörd och för att påvisa sitt unika yrkeskunnande:

På rektorsområdets nästa arbetsplatsträff ska jag dock presentera fritidshemmets styrdokument, det ska bli ett nöje...

Jag har valt att tala skolans språk för att få gehör och en förståelse för det arbete vi genomför under morgonen, dagen och tidiga kvällen....

En intressant strategi är att använda skolans språkbruk, att välja att ”tala skolans språk” för att nå fram och få gehör för sin nya professionella identitet. De framhåller att de också är lärare och i detta arbete verkar yrkestitelns erövrande vara en slags springande punkt:

Jag har fått en fast anställning, jag har dock inte fått yrkestiteln lärare i fritidshem som jag önskat. Är fritidspedagog och det är inget som rektorn vill ska ändras.

Det finns lite tendenser att man ”inte ska komma hit och tro att man är något” i och med att man har en ny utbildning i ryggen.

Arbetet med att markera en ny professionsidentitet verkar utföras i ett slags tvåfrontskrig. De markerar sig inte bara mot skolans lärare och skolans traditioner utan även mot kollegorna på fritidshemmet:

”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.

Att möta de fritidspedagoger som har den gamla utbildningen och arbetat länge. Då de inte har någon koll på de allmänna råden och Skolverkets mål. Detta upplever de som jobbigt.

De gamla kollegorna gillar inte vårt engagemang för yrket men för oss är det självklart att skriva en pedagogisk planering likväl som att ha ett syfte för allt vi gör.

Att jag kallar mig själv för **lärare** i fritidshem uppfattar jag skapar en viss provokation för såväl lärare som för fritidspedagoger.

Dessa nyutexaminerade lärare verkar med stolthet poängtera att de besitter nya kunskaper som skiljer dem från övriga. De är inte pedagoger i fritidshem, de är **lärare** i fritidshem och de konstruerar sig som något annat, en ny profession i utbildningsväsendet och på skolan.

Diskussion

Vår ambition med artikeln är att försöka förstå hur de nyutexaminerade fritidshemslärarna med behörighet att undervisa i ett praktiskt eller estetiskt ämne markerar sig i spänningsfältet mellan tradition och nya intentioner under deras avslutande tid på lärarutbildningen och den första tiden på arbetsmarknaden. Detta blir särskilt intressant i förhållande till den utveckling som Skolverket (2015) och Lärarförbundet (2015) har noterat – dels att antalet utbildade lärare på fritidshem är låg, dels att de som utbildats väljer att *inte* ansöka om legitimation i de ämnen de är behöriga att undervisa i.

I resultaten visas hur de nyutexaminerade lärarna rör sig i det professionella landskapet men också hur de försöker balansera egna ideal och professionella intentioner mot traditionella professionsidentiteter och arbetsmarknadens villkor. De skildrar en konflikt mellan den professionsideologi som de har införlivat under utbildningen och de förväntningar och krav de upplever finns på arbetsmarknaden efter examen. Detta skapar i sin tur en balansgång i den fortsatta utvecklingen av den professionella identiteten.

Resultaten visar också hur studenterna, i sin konstruktion av professionella identiteter och i sin identifikation med och mot olika professionsidentiteter (Heggen, 2008), markerar sig i spänningsfältet mellan tradition och intentioner i den nya styrningen. Vi kan se att de orienterar sig i olika riktningar. En del av dem identifierar sig

huvudsakligen med en traditionell profession som fritidspedagog. Andra intar en slags dubbel och kluven professionsidentitet både som pedagog på fritidshem och lärare i skolan (antingen som lärare i ett praktiskt/estetiskt ämne eller som en länk mellan det socialt orienterade fritidshemmet och den kunskapseffektiva skolan). Dessutom ser vi indikationer på att några också är på väg att konstruera en slags ny hybrid profession som lärare i fritidshem och skola. De forna studenternas orienteringsprocesser, och vilka pedagogiska implikationer dessa rörelser kan få, diskuteras i följande avsnitt.

Fritidspedagog och lärare – en oförenlig kombination?

I studien framkommer att studenterna, både före och efter examen, identifierar sig starkt med det traditionella arbetet på fritidshem. 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. I uttalandena indikeras att hanteringen av det kluvna uppdraget, mellan det socialt orienterade fritidshemmet och den kunskapseffektiva skolan, kan uppfattas som en motsägelsefull balansakt som kan skapa osäkerhet i studenternas konstruktioner av professionella identiteter. Flera studenter markerar att en sådan balansakt inte går att upprätthålla och att det istället krävs ett vägval, där de väljer att sätta fritidshemmet i främsta rummet.

Studenternas motstånd mot att undervisa i skolan skulle också kunna förstås genom att titta tillbaka på det fritidspedagogiska yrkets kärna. Inom ett "traditionellt fritidspedagogyrke" där värdegrund, sociala relationer och en meningsfull fritid har utgjort kärnan i verksamheten (Andersson, 2014; Skolverket, 2011; Carlgren, 2001) kan undervisning och bedömning av barn och barns kunskaper, åtminstone för hälften av studenterna, tänkas utgöra ett kontroversiellt inslag. Studenternas uttalanden skulle alltså kunna betraktas som ytterligare ett sätt att värna och bevara den traditionella professionsidentiteten (Heggen, 2008) tätt kopplad till fritidspedagogikens kunskapsbas och handlingssätt (jfr Andersson, 2014).

De före detta studenterna lägger stor vikt vid att beskriva fritidshemmet som en arena som kämpar för erkännande, som behöver

”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.

värnas, skyddas och stärkas. De har redan under sin utbildning införlivat och konstruerat en professionell identitet som relateras till tillhörigheten på fritidshemmet som arena och gemenskap (jfr Heggen, 2008). Ett möjligt svar till varför fritidspedagoger väljer att inte ta ut sin lärarlegitimation skulle kunna handla om lojalitet och en vilja att medverka till att stärka fritidshemmets status och position. Att då samtidigt skaffa sig behörighet och legitimation i ett skolämne skulle kunna skapa en lojalitetskonflikt.

Lärare i fritidshem och skola – en balansakt på barrikaderna

Studiens resultat visar också hur flera av studenterna identifierar sig i riktning mot en slags kluven professionell identitet, som pedagog i fritidshem och som lärare i skola. De betraktar sig som ansvariga för två verksamheter på två arenor, vilket kräver en balansakt för att det ena eller det andra uppdraget inte ska ta över. Här beskrivs två olika sätt att arbeta. Dels hur de, med sin unika utbildningsbakgrund, vill och kan arbeta ”mer praktiskt” eller med ”nya och andra metoder” som komplement till den klassrumsundervisning som bedrivs, dels hur de vill arbeta som lärare i sitt ämne på skoltid och samtidigt vara en engagerad pedagog på fritidshemmet före och efter skolan. ”*Det är vad vår utbildning går ut på, att arbeta både i skolan och på fritids*” beskriver en av studenterna före examen. I den dubbla eller kluvna professionella identiteten indikeras hur lärare i fritidshem kan utgöra en länk mellan det socialt orienterade fritidshemmet och den kunskapseffektiva skolan genom att de rör sig mellan båda arenorna. Här indikeras också hur de är beredda att ta ansvar för undervisning i ett praktiskt/estetiskt ämne, och således korsa gränserna mellan de olika professionerna.

I resultatet ser vi också indikationer på att en ny hybrid professionell identitet, i linje med nya intentioner i styrningen (SOU 2008:109; Prop. 2009/10:89), håller på att växa fram (jfr Andersson, 2014 professionell omkonfigurering). Några av de nyutexaminerade lärarna, med den nya utbildningen i ryggsäcken, markerar tydligt att de är *lärare* (och inte pedagoger) med inriktning mot arbete i fritidshem, med andra ord en profession som skiljer sig från både övriga lärare på skolan och från de äldre fritidspedagogerna på fritidshemmet. I konstruktionen av den hybrida professionen värnas emellertid fritidshemmet, samtidigt som

det finns en betoning på att grundlärare med inriktning mot fritidshem faktiskt är lärare. Här finner vi kanske de tydligaste spåren av intentionen att via en nykonstruerad läraridentitet integrera det socialt orienterade fritidshemmet och den kunskapseffektiva skolan, även om det verkar vara en tämligen svårkonstruerad professionsidentitet i den institutionellt cementerade och hierarkiskt ordnade skolan.

För att göra sin röst hörd och påvisa sitt unika yrkeskunnande använder de olika strategier. Någon väljer att tala skolans språk för att få gehör och förståelse, andra väljer att gå i strid för att få rätt yrkestitel i sitt anställningsavtal. Detta verkar vara ett orienteringsarbete som kräver ett slags tvåfrontskrig, inte bara mot skolans lärare och traditioner utan även mot fritidshemmets: *"Att jag kallar mig själv för lärare uppfattar jag skapar en viss provokation för såväl lärare som för fritidspedagoger"*. Att de så tydligt ställer sig på barrikaderna för att hävda sin nya profession verkar emellertid uppfattas provocerande av andra grupper inom skolan. Vi ser med andra ord tecken på att orienteringen emot en ny hybrid professionsidentitet samtidigt innebär en kamp för att legitimera professionen som grundlärare i fritidshem och därmed också försöka utjämna maktförhållandena mellan olika yrkesgrupper.

Vilka eventuella konsekvenser kan respondenternas olika ställningstaganden få för undervisningen i de praktiska/estetiska ämnena på låg- och mellanstadiet i framtiden? Det är intressant att notera studenternas motstånd mot undervisning i det praktiskt/estetiska ämne de har läst (46 % vill endast arbeta som lärare på fritidshem) samtidigt som nya rapporter visar att endast 30 % väljer att ta ut sin lärarlegitimation, möjligen av samma skäl. 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 "ingemansland" där såväl behörighet som intresse av att undervisa blir en bristvara. Om skolorna vill undvika en framtida lärarbrist inom dessa ämnen bör de skapa förutsättningar (tjänster, karriärvägar, lön m.m.) som underlättar för den nya hybrida professionen att växa fram. Den starka lojalitet med det socialt orienterade fritidshemmet som de nya lärarna ger uttryck för pekar också på att lärarlegitimationen kan förändras för att

”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.

ge den nya professionen grogrund. Förutom inriktning mot ämnen bör legitimationen även omfatta kärnverksamheten i fritidshemmet. Här kan även lärarutbildningen bidra med att medvetandegöra studenterna om det orienteringsarbete som väntar på den framtida arbetsmarknaden.

Referenser

- Ackesjö, H. (2010). *Läraridentiteter i förskoleklass. Berättelser från ett gränsland*. Licentiatstudie. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Ackesjö, H. (2011). Medspelare och ordningsvakter - barns bilder av fritidspedagogens yrkesroller på fritidshemmet och i skolan. I A. Klerfelt & B. Haglund (Red.) *Fritidspedagogik – Fritidshemmets teorier och praktiker* (s. 182-203). Stockholm: Liber.
- Ackesjö, H. (2014). *Barns övergångar till och från förskoleklass. Gränser, identiteter och (dis-)kontinuiteter*. (Doktorsavhandling.) Kalmar: Linnéuniversitetet.
- Ackesjö, H. & Dahl, M. (2011). „Det bästa med fritids var att kompisarna var där”. En diskussion om meningsfull fritid och hållbar fritidspedagogik. I A. Klerfelt & B. Haglund *Fritidspedagogik – Fritidshemmets teorier och praktiker* (s. 204-223). Stockholm: Liber.
- Ackesjö, H. & Landefrö, A. (2014). På spaning efter en gräns. Några barns perspektiv på skillnader mellan förskoleklassens och fritidshemmets verksamheter i Sverige. *Barn. Forskning om barn og barndom i Norden*, 32(3), 27-43.
- Andersson, B. (2013). *Nya fritidspedagoger – i spänningsfältet mellan tradition och nya styrformer*. (Doktorsavhandling). Umeå: Umeå Universitet
- Andersson, B. (2014). Vad händer med fritidspedagogyrket och fritidshemspedagogiken i Sverige? *Barn. Forskning om barn og barndom i Norden*, 32(3), 61-74.
- Calander, F. (1999). *Från fritidens pedagog till hjälplärare. Fritidspedagogers och lärares yrkesrelation i integrerade arbetslag*. (Doktorsavhandling). Uppsala: Uppsala Universitet.

- Carlgren, I. (2001). *Fritidspedagogerna och skolans utveckling*. Falköping: Lärarförbundet.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. Sixth Edition. London: Routhledge.
- Dahl, M. (2014). *Fritidspedagogers handlingsrepertoar. Pedagogiskt arbete med barns olika relationer*. (Doktorsavhandling.) Kalmar: Linnéuniversitetet.
- Fyhr, G. (2001). Destruktiva processer då fritids integreras i skolan. *Psykologitidningen* 3, 4-7.
- Giddens, A. (1994). Living in a Post-Traditional Society. I U. Beck; A. Giddens & S. Lash (Red.) *Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in Modern Social Order* (s. 56-109). Stanford: Stanford University Press.
- Haglund, B. (2004). *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan*. Doktorsavhandling, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander & L I Terum (red.) *Profesjonsstudier* (s. 321-332). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lärarförbundet (2015) <http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2015/03/19/fa-fritidspedagoger-soker-legitimation>
- Merton, R.K. (1957) *Social Theory and Social Structure*. London: Collier-Macmillan.
- Molander, S. & Terum L.I. (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Munkhammar, I. (2001). *Från samverkan till integration. Arena för gömda motsägelser och förgivet tagna sanningar*. (Doktorsavhandling.) Luleå: Luleå Tekniska Universitet.
- Newman, D. & Paasi, A. (1998). Fences and neighbours in the postmodern world: Boundary narratives in political geography. *Progress in Human Geography*, 22(2), 186-207.
- Newman, D. (2006). The line that continue to separate us: borders in our "borderless" world. *Progress in Human Geography*, 30(2), 143-161.

"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.

- Pálsdóttir, K. (2012). *Care, learning and leisure: The organizational identity of after-school centres for six-to-nine-year old children in Reykjavik*. Reykjavik: School of Education, University of Iceland.
- Petersson, B. (2003). Intervjubaserade studier av kollektiva identiteter. I B. Petersson & A. Robertson (Red.) *Identitetsstudier i praktiken* (35-52). Stockholm: Liber.
- Regeringens proposition 2009/2010:89. *Bäst i klassen – en ny lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Rohlin, M. (2012). *Fritidshemmets historiska dilemman. En nutidshistoria om konstruktionen av fritidshemmet i samordning med skolan*. Stockholm: Stockholms Universitets Förlag.
- Searle, J.R. (1997). *Konstruktionen av den sociala verkligheten*. Göteborg: Daidalos.
- Sjöstrand, P. (1968). *Karriärens utveckling – En socialpsykologisk analys av yrkesval*. Sociologiska institutionen. Göteborgs universitet. Monografi 1.
- Sjöstrand, P. (1980). Teorier om yrkesval. I S. Franke-Wikberg & U.P. Lundgren (Red.). *Karriär och levnadsbana*. (24-57). Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Skolverket (2011). *Fritidshemmet – en samtalsguide om uppdrag, kvalitet och utveckling*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2015) <http://www.skolverket.se/om-skolverket/press/pressmeddelanden/2015/utvecklingen-i-fritidshemmen-mastevandas-1.233371>
- SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning. Betänkande av Utredningen om en ny lärarutbildning*. Stockholm: Fritzes.
- Wertsch, J. (1991). *Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge: Harvard University Press.