



FORSKNING I PÆDAGOGERS
PROFESSION OG UDDANNELSE

Det dubbla kompetenskravet: En studie av lärarstudenters utveckling av kompetenser inom en ny lärarutbildning

Emilia Berglund,

Grundärare med inriktning mot fritidshem,
Göteborgs stad

Karin Lager,

universitetslektor, Institutionen för Individ och Samhälle,
Högskolan Väst, Trollhättan
Karin.Lager@hv.se

Jennifer Lundqvist,

Grundärare med inriktning mot fritidshem, Göteborgs stad

Jan Gustafsson Nyckel,

universitetslektor, Institutionen för Individ och Samhälle,
Högskolan Väst, Trollhättan
jan.gustafsson-nyckel@hv.se

<https://tidsskrift.dk/FPPU>

Resume

I föreliggande studie undersöks lärarstudenters utveckling av kompetenser inom lärarutbildningen. Studien har sin bakgrund inom de utbildningstrender som har som ambition att föra samman en socialpedagogisk omsorgstradition med en skolämnesinriktad utbildningstradition, där vi menar att lärarutbildningen för lärare i fritidshem utgör ett exempel. Fokusgruppintervjuer har använts för att intervjua 16 avgångsstudenter på lärarprogrammet med inriktning mot arbete i fritidshem på ett lärosäte i Sverige. Intervjuerna analyserades med hjälp av tematisk analys och visar att utbildningen erbjuder skilda lärandemiljöer för utveckling av kompetenser som svarar mot ett dubbelt kompetenskrav: Återskapare, Medskapare och Nyskapare. Analysen tydliggör både skillnader och likheter mellan de tre kompetenserna men det är samtidigt viktigt att se dem som komplementära. Återskapare kännetecknas av en anpassad och reproducerad kompetensutveckling där studenterna aktivt väljer att bli antingen lärare inom fritidshemmet eller i sitt praktisk estetiska skolämne. Medskapare kännetecknas av att studenterna anpassar sig till utbildningens genomförande och producerar en parallell kompetens och blir lärare i fritidshemmet och sitt skolämne. Nyskapare har drag av en produktiv - kreativ kompetens där studenterna använder sina praktisk estetiska ämneskunskaper inom fritidshemmets verksamhet, och sin fritidspedagogiska kompetens i undervisningen av det praktisk estetiska ämnet. Resultatet diskuteras avslutningsvis i relation till utbildningens förmåga att erbjuda en kreativ kompetens.

Abstract

“The dual competence requirement - A study of teacher student competences in a new teacher education” examines students dealing with a dual competence requirement in teacher education. The study has its’ background in educational trends that aim to bring together a social pedagogical tradition with an educational tradition, with a focus on teacher training in School age educare (fritidshem). Focus group interviews have been used to interview 16 students in teacher education at a university in Sweden with a focus on working in school-age educare. A thematic analysis was implemented, where development of three different competences emerged that correspond to a dual competence requirement, which is Re-creators, Co-Creators and Innovators. The analysis highlights both the differences and similarities between the three competences, while also showing how the competences complement each other. The Re-creators are characterized by adapted and reproduced skills development, in which the student actively chooses to become either a teacher in the school-age educare or his subject. The Co-creators are characterized by the students adapting to the education’s implementation and producing parallel skills and becoming teachers in the school-age educare and their subject. The Innovators feature a productive creative competence in which the students use their practical aesthetic subject knowledge in the school-age educare activities, and their school-age educare skills in the teaching of the practical

aesthetic subject. Findings are discussed in relation to the offering of creative skills.

Nøgleord

lärarutbildning, kompetens, fritidshem, lärandemiljöer

Keywords

teacher education, competence, school-age educare, learning environment

Inledning

Lärarutbildningen i Sverige utsattes under 1990- och 2000-talet för omfattande kritik där det bland annat påtalades stora brister i lärarstudenters kompetens (Gabrielsson, 2005). Som ett resultat av kritiken startade 2001 en ny lärarutbildning med en ambition att föra samman alla pedagoger inom utbildningssystemet och benämna dem lärare. Förskollärare och fritidspedagoger som tidigare tillhört Barn och ungdomspedagogiskt program, blev en del av lärarutbildningens inriktning mot yngre åldrar och benämning lärare i fritidshem började användas.

Högskoleverket noterade dock tidigt stora kvalitetsbrister i 2001 års utbildning där det påtalades att det var svårt för lärarstudenterna att tillägna sig tillräckliga ämneskunskaper (Hejzlar, 2008). Dessutom påtalades en otydlighet när det gällde utbildningen till lärare i fritidshem, samt att det fanns en brist på praktiskt estetisk kompetens i både grundskolan och lärarutbildning (SOU, 2008:109). För att komma tillrätta med ovanstående problem menade regeringen att det var nödvändigt med en ny lärarutbildningsreform.

År 2011 genomfördes en omfattande reform vilken för lärare i fritidshem innebar en stor förändring till skillnad från lärarutbildningen 2001. Den nya utbildningen för lärare i fritidshem kombinerar två olika utbildningstraditioner; en fritidspedagogisk tradition och en skolämnestradiation som erbjuder en möjlighet att utveckla behörighet och kompetens att undervisa i både fritidshem och i ett kursplanebundet praktiskt estetiskt ämne (Prop. 2009/10:89). Ämnesalternativen är bild, musik, idrott och hälsa samt hem- och konsumentkunskap och omfattar 30 ects.

Inom ramen för lärarutbildningen 2011 förs således två skilda utbildningstraditioner samman vilket skapar två lärandemiljöer och ett dubbelt kompetenskrav inom ramen för en och samma utbildning (Billet, 2001). Det finns dock begränsad kunskap om hur lärarstudenter hanterar detta dubbla kompetenskrav och vilka kompetenser de utvecklar under utbildningen. Föreliggande artikel har som syfte att undersöka vilka kompetenser lärarstudenter i sista terminen har utvecklat under sin utbildning för att hantera detta dubbla kompetenskrav. Mer specifikt

är vi intresserade av att undersöka vilka motiv studenterna hade till att söka den nya utbildningen, vilka kompetenser de har utvecklat under utbildningen inom lärandemiljöerna de ingår i samt hur de ser på sin yrkesframtid. Resultatet belyses i skenet av utbildningens möjlighet till utvecklande av en kreativ kompetens.

Artikeln tar stöd i kompetensbegreppet (Ellström, Ekholm, & Ellström, 2008) och undersöker genom fyra fokusgruppintervjuer vilka kompetenser 16 lärarstudenter har utvecklat inom utbildningens lärandemiljöer. På det universitet vi valt att genomföra vår studie är lärarprogrammet med inriktning mot arbete i fritidshem en treårig utbildning och omfattar 180 ects fördelat på sex terminer. Vid ansökan till utbildningen väljer studenten även ett praktiskt estetiskt ämne.

Bakgrund

Fritidshemmen i Sverige har genomgått stora förändringar genom åren och dess ursprung finns i arbetsstugorna från slutet av 1800-talet (Rohlin, 2012). Arbetsstugorna kom att ersättas av eftermiddagshemmen under 1930-talet och en fritidssektor grundades. Eftermiddagshemmets verksamhet var en förlängning av dåtidens förskolor och kompletterade i stor utsträckning daghemmen. De som arbetade här var barnträdgårdslärarinnor och de förde med sig en pedagogisk omsorgstradition från den dåvarande förskolan.

I början av 1960-talet expanderade barnomsorgen och eftermiddagshemmet blev istället fritidshemmet - en verksamhet för omsorg av skolbarn. Detta innebar en större efterfrågan av utbildad fritidspedagogisk personal vilket ledde fram till att det 1964 startades en ettårig försöksutbildning för fritidspedagoger. Kort därefter blev utbildningen tvåårig och var då förlagd till förskoleseminariet, den institution som då hade ansvar för att utbilda förskollärare. Innehållet i utbildningen var i stort sett identiskt med förskollärarytbildningens. Senare övergick fritidspedagogutbildningen till att under en tid tillhöra yrkesskolan, innan den istället blev en tvåårig linje förlagd till den sammanhållna gymnasieskolan. År 1977 flyttade fritidspedagogutbildningen till högskolan, vilket också innebar att utbildningen fick akademisk status och skulle vila på en vetenskaplig grund.

I och med att fritidspedagogutbildningen blev en högskoleutbildning förstärktes även kraven på fritidshemsverksamhetens pedagogiska innehåll och kvalitet. Tidigare hade det talats om fritidshemmets verksamhet som självständig och unik, men vid mitten av 90-talet hade fritidshemmets fokus ändrats och gått från innehållet i barnens fritid mot skolans undervisning. År 1993 kom utbildningen att inordnas i ett treårigt Barn- och ungdomspedagogiskt program och jämfästades med andra pedagogiska högskoleutbildningar. Utbildningen gav studenterna en Barn- och ungdomspedagogisk examen.

Som nämndes inledningsvis genomfördes 2001 en lärarutbildningsreform som innebar att utbildningen för fritidspedagoger blev en del av en samlad lärarutbildning (Prop. 1999/2000:135). Den nya lärarutbildningen, med gemensam kunskapsgrund för alla lärare, sågs som värdefull i arbetet för att främja sam-

verkan mellan och förståelse för varandras verksamheter - såväl inom utbildningen som ute på fältet (Andersson, 2013). Johansson (2004) menar att det inom lärarutbildningen historiskt sett finns en bestående konflikt mellan seminarieutbildningarnas yrkesorientering och ämneslärarnas universitetsbaserade disciplinorientering. Konflikten mellan olika traditioner behandlades dock inte i propositionen om den nya lärarutbildningen 2001 och problematiserades därav inte inom utbildningen (Johansson, 2004). Kritiken lät dock inte vänta på sig och Högskoleverket kritiserade den nya lärarutbildningen för bristande kvalitet och för stora brister i lärarstudenternas kompetenser (Gabrielsson, 2005; Hejzlar, 2008). Dessutom påtalade man ett vikande söktryck till inriktningen mot lärare i fritidshem.

I regeringens proposition Bäst i klassen - en ny lärarutbildning (2009/10:89) återkom kritiken och det framhävdes att det var brist på fritidspedagoger och lärare i fritidshem. Den samlade lärarutbildningen lockade få studenter mot arbete i fritidshem och en bidragande orsak kunde vara att det rådde en otydlighet i den lärarexamen som utbildningen ledde fram till. Attraktionskraften behövde höjas på utbildningen, då antalet nytutexaminerade lärare med inriktning mot arbete i fritidshem inte beräknades täcka upp för de fritidspedagoger som skulle gå i pension. Regeringen föreslog därför en lärarutbildning med inriktning mot fritidshem med en tydlig fritidspedagogisk inriktning, med avsikt att stärka yrkesidentiteten.

Med bakgrund mot fritidshemmets pågående integrering med skolan, och därmed fritidspedagogers och lärare i fritidshems allt mer växande funktion som stöd i undervisning, ansåg regeringen emellertid att lärare i fritidshem inte bara borde rustas med kompetens och kunskap att undervisa inom fritidshemmet. Den nya utbildningen skulle även förse lärarna med kompetens att arbeta inom kurs-
planebundna skolämnena.

Ett dubbelt kompetenskrav för lärare med inriktning mot arbete i fritidshem hade därmed uppstått. Det dubbla läroplansuppdraget innebär mål av olika karaktär och skilda fokus vilket är en utmaning för lärarstudenterna att hantera inom ramen för en sammanhållen lärarutbildning.

Kompetens och lärandemiljö

Begreppet kompetens fokuserar på individen och dess individuella förmåga i relation till arbetets krav. Kompetens är något alla människor utvecklar i relation till de lärandemiljöer individen befinner sig i och den utvecklas genom lärande. Kompetensbegreppet lämnar åt individen själv att hantera uppdraget och är kopplat till individens förmåga att hantera en osäker framtid (Ellström, Ekholm och Ellström, 2008; Illeris, 2008). Begreppet lärandemiljö refererar till de praktiker inom en utbildning som både möjliggör och hindrar ett lärande. I relation till begreppet lärandemiljö är det viktigt att göra en distinktion mellan en strukturell och en subjektiv aspekt. Den strukturella aspekten inkluderar olika praktiker

(ex praktiskt estetiskt ämne och fritidspedagogik) och tar sig uttryck i normer och värden som både möjliggör och hindrar lärandet. Den subjektiva aspekten refererar till hur det lärande subjektet (lärarstudenten) erfar och förstår de strukturella aspekterna vilket skapar möjlighet för lärande och engagemang i olika praktiker.

Ellström, Ekholm och Ellström (2008) anlägger två olika perspektiv på kompetens och lärande vilka beskrivs som anpassnings- respektive utvecklingsinriktat lärande. Inom det förstnämnda perspektivet anpassar sig individen till utbildningens lärandemiljöer och utvecklar ett anpassat lärande. Utvecklingsperspektivet skapas i sin tur genom att individen i högre eller lägre grad förmår att skapa handlingsutrymme och utveckla ett lärande och förhållningssätt i relation till utbildningens lärandemiljöer. Studien har därför ett intresse av att undersöka lärarstudenters utveckling av kompetenser för att hantera ett dubbelt kompetenskrav inom lärarutbildningen uttryckt som anpassnings- eller utvecklingsinriktat lärande.

Inom både det anpassningsinriktade -och det utvecklingsinriktat lärandet finns det två olika varianter. När det gäller det anpassningsinriktade lärandet finns det ett reproduktivt respektive produktivt lärande medan det inom utvecklingsperspektivet återfinns ett produktivt respektive ett kreativt lärande. Inom det reproduktiva lärandet tillägnar sig individen utbildningen enligt föreskrivna mål, metoder och traditioner, vilket skapar en reproduktiv kompetensutveckling. Inom ett anpassningsinriktat och ett produktivt lärande är utbildningens mål och metoder givna men inte resultatet. Det innebär att man inom denna variant av kompetenslärande reproducerar mål och metoder men har förutsättningar att vara mer produktiv och aktiv när det gäller resultatet av sitt lärande. Det bidrar till att handlingsutrymmet är något större än jämfört med den förstnämnda reproduktiva kompetensutvecklingen.

När det gäller utvecklingsperspektivet återfinns i sin tur ett produktivt lärande där endast målen är på förhand givna medan metoder och resultat är öppna för lärande och utveckling av ny kompetens samt ett kreativt lärande som erbjuder ett stort handlingsutrymme när det gäller kompetensutveckling och att tolka och utforma utbildningens mål, metoder och resultat. Det är också viktigt att se ett anpassningsinriktat och ett utvecklingsinriktat lärande som två komplementära former av lärande och kompetensutveckling inom en och samma utbildning, där den ena eller andra formen kan dominera eller vara mindre framträdande (Ellström, Ekholm, & Ellström, 2008).

Metod

I studien har fokusgruppsintervjuer använts för att intervjua 16 avgångsstudenter på lärarprogrammet med inriktning mot arbete i fritidshem på ett lärosäte i Sverige (Wibeck, 2010). Forskningsidén och intervjuerna ingår och kommer från Berglunds och Lundqvists examensarbete vid Grundlärarprogrammet med

inriktning mot fritidshem vid Göteborgs Universitet. Fokusgruppintervju som vetenskaplig metod är en väl etablerad ansats i syfte för att erhålla en djupgående förståelse av frågeställningar inom discipliner som sociologi (Merton och Kedall, 1946) och utbildningsvetenskap (Flores och Alonso, 1995; Parker and Tritter, 2006). För att få svar på studiens frågeställningar valde vi i linje med Blumer (1986) att genomföra de fokuserade gruppintervjuerna med studenter från samma klass som därmed hade gemensamma erfarenheter av att gå den beskrivna utbildningen samt att de kände varandra och var trygga i situationen. Det möjliggjorde att studenterna kunde prata och utveckla sina tankar med varandra under intervjun angående studiens frågeställningar. Ett kollektivt perspektiv lyfts således fram under intervjun, samtidigt som fokusgruppen möjliggjorde och uppmuntrade att deltagarnas individuella perspektiv kom till uttryck (Dahlin-Ivanoff, 2015). Med avsikt att lyfta fram ämnesbredden i det dubbla kompetensuppdraget valdes de 16 studenterna (åtta kvinnor och åtta män) ut strategisk genom att de var verksamma inom en gemensam utbildning med erfarenheter och kunskaper från utbildningens fyra praktiskt-estetiska ämnen. De fyra praktiskt estetiska ämnena representerades genom att en student från varje inriktning ingick i respektive fokusgrupp under genomförandet av intervjun.

Intervjuandet gav en möjlighet för deltagarna inom fokusgruppen att interagera med varandra genom att utbyta erfarenheter från sina respektive ämnestemer i relation till deras gemensamma erfarenheter av kurser i fritidspedagogik. Två forskare genomförde intervjuerna i grupp rum vid universitetet och varje intervju varade i cirka 60 minuter. Intervjuerna hade en relativt informell atmosfär där deltagarna uppmuntrades att delge sina erfarenheter från utbildningen och berätta hur de såg på sitt kompetenslärande i relation till både sitt praktiskt estetiskt ämne och fritidspedagogik. Vid tiden för intervjuernas genomförande föll två kvinnor, inriktning musik, bort.

Vi har i studien genomfört en tematisk analys av empirin (Braun och Clarke, 2006). Intervjuerna transkriberades ordagrant vilket möjliggjorde en närläsning av intervjumaterialet. Genom upprepade läsningar av intervjuerna identifierades nyckelord som sedan utvecklades till teman. Dessa teman grupperades tillsammans och fångade viktiga berättelser och mönster i relation till våra forskningsfrågor. I denna analysprocess har vi använt kompetensbegreppet (Ellström, Ekholm och Ellström, 2008) som en: ... *inspirationskälla för upptäckter av mönster som ger förståelse /.../ inte som mekanisk applicering på enskilda fall. Under forskningsprocessen sker således en alternering mellan (tidigare) teori och empiri, varvid båda successivt omtolkas i skenet av varandra* (Alvesson och Sköldberg, 1994, s. 42).

I den tematiska analysen framträder hur lärarstudenterna utvecklar tre olika kompetenser i relation till de lärandemiljöer som lärarutbildningen erbjuder. De tre kompetenserna är Återskapare, Medskapare och Nyskapare. Analysen tydliggör både skillnader och likheter mellan de tre kompetenserna men det är samtidigt viktigt att se dem som komplementära.

Återskapare, reproduktiv kompetensutveckling

Återskapare tydliggör en reproduktiv kompetensutveckling som löser kravet på dubbel kompetens genom anpassning och uppdelning. Återskapare håller isär kompetenskraven och finns i två varianter. Dels de studenter som fokuserar på arbete som lärare i fritidshem, dels de studenter som fokuserar på arbete som lärare i ett praktiskt estetiskt ämne. I den första varianten identifierar sig studenten med fritidspedagogen, vilket är den tidigare benämningen på professionen i fritidshem. Studenterna inom denna variant önskar återskapa både yrket fritidspedagog och den tidigare utbildningen. Inom denna reproduktiva variant vill studenterna enbart arbeta i fritidshem, skolämnet de förväntas undervisa i ses som ett nödvändigt ont (Se Ackesjö, Lindqvist och Nordäng, 2018). I den andra varianten identifierar sig studenten med en lärare i ett praktiskt estetiskt ämne och inriktningsterminen om 30 ects blir betydande för studentens kompetensutveckling. Inom denna reproduktiva variant blir arbetet i fritidshemmet ett nödvändigt ont, eller ett sätt att hantera anställningsbarhet. Nedan beskrivs båda varianterna under rubrikerna *Återskapare av fritidspedagogen* **respektive** *Återskapare av ämnesläraren*.

Återskapare av fritidspedagogen

Studenterna inom temat *Återskapare av fritidspedagogen* refererar till egna erfarenheter av fritidshemmet vid ingången till utbildningen, exempelvis barndomens erfarenheter av fritidshemmet alternativt om studenten har egna erfarenheter av att arbeta i fritidshem. Dessa erfarenheter inspirerar dem och bidrar till att de söker utbildningen:

... jag valde fritidsutbildningen just för att jag alltid har gillat att vara på fritids, både när jag var liten och när jag jobbade, just för att man hinner vara med barnen på ett annat sätt (Anna).

I citatet ovan lyfter Anna fram att hon alltid har tyckt om att vara på fritidshemmet och då både som barn och vuxen. Hon lyfter också fram kontakten med barnen, den sociala gemenskapen och att få arbeta i en friare form, fritidshemmet verksamhet känns inte lika uppstyrd som skoldagen. Det Anna beskriver tolkar vi som ett fritidspedagogiskt förhållningssätt och innehåll som tilltalar flera av våra intervjuade studenter. I studenternas utsagor tydliggörs ofta en längtan efter fritidspedagogen och ett fritidshem där barns relationer och social gemenskap är centralt. Anna och Stina uttrycker det på följande sätt:

... jag saknar det gamla, som de tidigare fritidspedagogerna fick göra, att du fick testa på musik, gå gitarrkurser, vid sidan av de ämnen vi har, att man kunde ha det som fritidspedagogiska kurser också (Anna).
... men det känns som att det sociala glöms ju bort mycket i skolan, för att där ligger ju fokus på ämnena, och att de ska nå målen i sina ämnen, där ligger fokus inte lika mycket på det liksom sociala (Stina).

I studenternas utsagor finns ett fokus på omsorg, gemenskap och sociala relationer som står i kontrast mot skoldagens ämneskunskaper. Vi tolkar det som att "det sociala" är eftersträvansvärt ur studenternas perspektiv. De vill däremot inte vara utan ämneskunskaper, i exempelvis musik, utan ger uttryck för att de vill ha en bred ämneskompetens, inte specifik, vilken erbjöds inom den tidigare fritidspedagogutbildningen där flera praktisk estetiska ämnen lästes för att användas i rollen som fritidspedagog i fritidshem, inte för att undervisa i kursplanebundna skolämnen med betygssättning.

När studenterna inom temat Återskapare av fritidspedagogen är i slutet av sin utbildning har de blivit övertygande om att det är inom fritidshemmet de vill arbeta. Det praktisk estetiska ämnet ses då som en belastning, ett nödvändigt ont, som rektor kan tvinga en att arbeta med när det inte är möjligt att få hela sin tjänst inom fritidshemmet:

*Men det har man från skolan så idrotten är ändå ett nödvändigt ont för det var inte det jag ville göra /.../ jag vill jobba på fritidshem ... (Klas).
jag vill jobba på fritids, inte ha hem- och konsumentkunskap ... Största anledningen är väl egentligen att jag inte vill sätta betyg (Karin).*

Vi tolkar att studenterna uttrycker en önskan om att arbeta enbart inom fritidshemmet och samtidigt en kritik mot att det inte är möjligt att utbilda sig enbart mot arbete fritidshem. Undervisning i det praktisk estetiska ämnet blir en belastning då det framstår som något de är tvingade att göra. För studenterna är valet av fritidshemmet ett aktivt val samtidigt som ämnet de tvingats välja har skett med uteslutningsmetod, det minst dåliga valet. I vår analys syns också att flera av studenterna gör motstånd då de förknippar skolämnet med betygssättning vilket tycks stå emot den frihet i arbetet med barnen på fritidshemmet som de vill åt. Det framgår också att studenterna själva kan ha ämnesintressen men som inte är kompatibla med de praktisk estetiska ämnen som erbjuds, exempelvis ämnet historia.

Återskapare av ämnesläraren

Inom detta tema visas hur studenterna vid ingången till utbildningen baserar sitt val på ett intresse för något av de praktisk estetiska ämne som måste väljas:

Musik har jag ju valt för att jag själv brinner mycket för det, men ser också att, jag tycker att musik blir mindre och mindre i skolan, och jag vill kämpa för att det ska vara kvar. Att barnen får den musiken med sig som man själv fick när man var liten. Jag har inte gått på vanlig skola, men en skola där det är väldigt inriktad på just rörelse och musik och de ämnen vi har valt vill man liksom fortsätta ge till barnen (Malin).

Malin säger i citatet att hon valde utbildningen utifrån sitt stora musikintresse och att hon kommer att kämpa för att musiken skall få plats i skolan. Inom temat tolkar vi att denna grupp studenter under sin utbildning blir mer och mer övertygade om att det är inom sitt praktiskt estetiska ämne de vill undervisa och att

skolämnet i sig är viktigt för barns utveckling. Studenterna Carl och Jonas är två exempel på denna tolkning som tydliggörs i intervjuerna:

... jag har alltid haft en förkärlek för just fritids men det har förändrats för jag vill nu stå i ett klassrum och ha musik (Carl).

Ämnet bild valde jag ju för att det var det ämnet som låg närmst mig av intresse /.../ under tiden jag gick på bildutbildningen så kände jag nog att det här skulle nog vara rätt intressant. Dessutom under praktiken så var jag med under bildundervisning och såg potentialen i det ... (Jonas).

I ovanstående citat framgår att Carl och Jonas har tillägnat sig ämnesundervisningen under utbildningens gång och utvecklat ett intresse för att bli lärare i ett skolämne och återskapar på så sätt bilden av ämnesläraren. Mot slutet av sin utbildning har denna grupp studenter beslutat sig för att försöka få anställning i enbart sitt praktiskt estetiska ämne och arbetet i fritidshemmet blir då ett nödvändigt ont, eller en lösning för ett heltidsarbete på en skola. I följande citat tolkar vi att Stina är nöjd med den tjänst som hon har fått:

Jag kommer ha två klasser i åk 6 i hem och konsumentkunskap och sen så har jag resten på fritids /.../ nu har jag utbildat mig så att jag kan ha 7-9 också, så jag kommer nog senare vilja söka någonting på bara högstadiet (Stina).

Stina tolkar vi är nöjd med sin framtida lärartjänst i hem och konsumentkunskap och lite arbete på fritidshem samtidigt som hon drömmer om att bli lärare på högstadiet vilket menar vi skulle innebära att hon lämnar fritidshemmet helt.

Medskapare, produktiv kompetensutveckling

Medskapare saknar, till skillnad mot Återskapare, ett tydligt motiv för sitt val av utbildning. Medskapare håller isär arbetet i fritidshemmet från arbetet i skolämnet och ger uttryck för att utbildningen består av två skilda lärandemiljöer. Medskapare utgör exempel på produktiv kompetensutveckling som löser kravet på dubbel kompetens genom att utveckla en parallell kompetens vilket innebär att dels inrikta sig mot att arbeta inom fritidshemmet, dels att inrikta sig mot att arbeta inom sitt praktiskt estetiska skolämne. Denna produktiva kompetensutveckling kan beskrivas som ett aktivt medskapande då studenterna talar om utbildningen som att de utvecklar en parallell kompetens.

Studenterna inom detta tema hade ingen tydlig bild av läraryrket, om fritidshemmet eller skolämnet när de sökte till utbildningen. Exempelvis visste inte Klas vad ett fritidshem var innan han sökte till utbildningen: *Jag sökte till fritids innan jag visste vad fritidshem var* (Klas). Samtidigt, eller kanske just därför, som föreställningen om det framtida yrket är vagt anpassar sig studenterna till utbildningens dubbla krav och utvecklar en parallell kompetens. Utbildningen erbjuder studier i två huvudsakliga lärandemiljöer, fritidspedagogik och det prak-

tiskt-estetiska ämnet som studenterna upplever som åtskilda. Lukas berättar att de först:

... läste till fritidslärare och så hade vi ett halvår där vi läste bild som var helt separerat från det. Tanken är väl att det ska integreras på något sätt, att vi ska vara delaktig i hela skoldagen, men då tog man bara en bit från något och ... det här får ni också bli ... Att jobba på fritids och ha en klass ... (Lukas).

Vi tolkar att Lukas upplever att lösningen på ovanstående dilemma bör vara att försöka integrera fritidspedagogik och praktiskt estetiskt ämne. Någon integration ser dock inte ut att ske under utbildningen utan Lukas försöker istället göra både och genom att arbeta på både fritidshemmet och i skolklassen och därmed enligt vår analys utveckla en parallell kompetens. Liksom Lukas ovan tolkar vi att även Elsa att hon försöker göra både och genom att: *... jag vill ha bild och vara i fritids* (Elsa). Ett liknande resonemang har Carl som säger att han: *... helst velat ha mellanstadiet, musik, under dagarna och sen gå över till fritids på eftermiddagarna hela veckan ut* (Carl). Både Elsa och Carl uttrycker att de vill arbeta på både fritidshemmet och i sitt skolämne parallellt med varandra. Ett liknande resonemang för Stina om att de nu först i slutet av sin utbildning kan se att det handlar om två olika uppdrag som är svåra att integrera med varandra:

... nu kan vi säga mer konkret vad det är vi gör och vilket uppdrag man har i fritidshemmet men också hemkunskap och, det blir uppdelat. Även om de har sagt att det ska vara som en tjänst ... blir ändå att man ser sig själv som två olika typer av lärare, att jag är hem och konsumentkunskapslärare, men jag är också grundlärare i fritidshem så att det har varit svårt att integrera dem till en enda tjänst liksom för att man har olika kompetens i de två (Stina).

Vi tolkar Stinas uttalande som att utbildningen tenderar att vara uppdelad och att studenterna blir utbildade till att bli två olika lärare, en lärare i fritidshemmet och en lärare i sitt ämne vilket gör att de enligt vår analys utvecklar två olika kompetenser. Det finns helt enkelt dubbla krav i utbildningen och Stina löser detta krav genom att göra både och, det vill säga att vara både lärare i fritidshem och lärare i sitt ämne under en och samma arbetsdag. För att klara av att göra både och utvecklas två parallella kompetenser, vilket också ser ut att vara det som utbildningens struktur och skilda lärandemiljöer erbjuder.

Nyskapare, produktiv och kreativ kompetensutveckling

Inom temat produktiv och kreativ kompetensutveckling framträder i viss mån Nyskapare där studenternas skolämneskunskaper kopplas till fritidshemmets verksamhet likväl som skolämnesundervisningen blir en del av ett fritidspedagogiskt förhållningssätt och innehåll.

Vid inträdet i utbildningen vill Nyskapare liksom Återskapare av fritidspedagogen enbart arbeta inom fritidshemmet och denna utgångspunkt vidmakthålls

under utbildningen av många studenter. Exempelvis menar Erik att när han skall börja arbeta skall det vara som fritidspedagog: *Det har jag redan kommit överens om med min chef att det är fritids jag vill ha fokus på /.../ planeringstid vill jag kunna lägga på fritids för det är där jag jobbar* (Erik). Samtidigt som det finns likheter mellan Nyskapare och Återskapare av fritidspedagogen finns det också stora skillnader mellan hur de utvecklar professionskompetens.

Nyskapare upptäcker under utbildningen hur de skolämneskunskaper de trots allt får med sig, med visst motstånd, kan användas inom fritidshemmets verksamhet. Tony berättar att idrottsämnet passade väl in i hans bild av fritidshem med rörelse och utomhuspedagogik och att: *... du läser ditt ämne i ett halvår och det ska vara fokus där och då bör man kanske få in det mer i fritidsverksamheten eller i utbildningens övriga fem terminer* (Tony). Även Jonas är inne på samma resonemang och påtalar att han under själva bildutbildningen upptäckte en: *... massa roliga grejer som man kan göra. Det jag tänkt på är att, mycket av det jag lärde mig under den tiden kan jag även använda på fritidshemmet. Så, det är ett bra ämne, tycker jag* (Jonas). Ovanstående två citat tolkar vi som att både Tony och Jonas påvisar en produktiv och kreativ kompetensutveckling där de försöker att integrera ämneskunskaperna i fritidspedagogiken.

Även det omvända framträder där Erik påtalar att han kan tänka sig att: *... jobba som idrottslärare, för att jag kan då göra det som jag gör på fritids under en idrottslektion* (Erik). Även Erik tolkar vi ha utvecklat en nyskapande, produktiv och kreativ kompetens när han låter fritidspedagogiken få utrymme inom idrottslektionen i skolan. Det finns således en produktiv och kreativ kompetensutveckling hos Nyskapare där fritidspedagogiken och de praktiskt estetiska ämnena integreras med varandra.

Nyskapares kompetensutveckling innebär en integrering av kompetenser och har stora likheter med de policyintentioner som redan på 1990-talet försökte förena fritidspedagogiken med skolans tidiga ämnesundervisning. Dessa intentioner hade som mål att fritidshemmets verksamhet skulle påverka skolans tidiga år och tvärt om.

Diskussion

Resultatet visar att studenterna möter skilda lärandemiljöer under sin utbildning som leder till en uppdelad eller dubbel kompetens. Återskapare kännetecknas av en anpassad och reproducerande kompetensutveckling där studenten aktivt väljer att bli antingen lärare inom fritidshemmet eller inom sitt ämne. Resultatet kan tolkas som att utbildningen inte lyckas erbjuda lärandemiljöer som integrerar kompetenserna. För Återskapare ställs fritidspedagogiken mot ämnet. Medskapare kännetecknas av att studenterna anpassar sig till utbildningens struktur och genomförande och producerar en parallell kompetens och blir lärare i fritidshemmet och sitt ämne. För Medskapare existerar fritidspedagogiken parallellt

med ämnet. Inte heller här erbjuder utbildningen miljöer som integrerar kompetenserna.

Nyskapare är inte lika tydligt framträdande i empirin men det syns drag av en produktiv och kreativ kompetens där studenterna har integrerat kompetenser för att dels använda sina praktiska estetiska ämneskunskaper inom fritidshemets verksamhet, dels använda sin fritidspedagogiska kompetens i undervisningen av det praktiska estetiska ämnet. För Nyskapare är fritidspedagogiken och ämnet integrerade kunskaper och kompetenser som är användbara i de båda verksamheterna under hela arbetsdagen.

Det är samtidigt viktigt att notera att lärarutbildningen genom sina skilda lärandemiljöer ser ut att bygga in den spänning mellan skola och fritidshem som Hansen (1999) menar återfinns inom professionen. Vår studie indikerar att lärarstudenterna nu löser denna spänning redan under utbildningen genom att utveckla olika kompetenser som de sedan för med sig ut i sin lärarprofession. Ackesjö mfl har i ett forskningsprojekt kring professionsutveckling i 2011 års utbildning, identifierat att lärare med inriktning mot fritidshem efter några år i yrket upplever dubbelheten som att både höra hemma överallt och ingenstans i spänningsfältet mellan skola och fritidshem. Intressant att notera är att det i vår studie är de lärarstudenter som inte hade någon tydlig bild av utbildningen innan de började som löser spänningen mellan skola och fritidshem genom att utveckla en parallell kompetens genom medskapare och en produktiv kompetensutveckling.

Nyskapares produktiva och kreativa kompetensutveckling är den som ligger närmast intentionerna med utbildningen, men ändå är den minst vanlig. En anledning till det kan vara att det inte skapas några lärandemiljöer för kreativ kompetensutveckling inom vare sig den teoretiska betonade högskoleförlagda delen eller den mer praktiskt betonade verksamhetsförlagda delen av utbildningen. Om en integrering ska kunna ske måste utbildningen erbjuda det som Ellström, Ekholm och Ellström (2008) beskriver som ett utvecklingsinriktat lärande som skulle kunna lösa utbildningens dubbla kompetenskrav genom att skapa något nytt. Utbildningsmiljöer tillika arbetsuppgifter som integrerar båda kompetenskraven inom utbildningen skulle kunna bidra till en mer utvecklingsinriktad kompetensutveckling.

Att det tycks erbjudas få möjligheter till kreativ och nyskapande kompetensutveckling måste belysas i relation till att det saknas förebilder inom yrket ute i verksamheten som kan framstå som rollmodeller för Nyskapare. Utbildningen är ännu ung, för få har utbildats och tjänsterna för lärare med denna dubbla kompetens varierar för mycket för att en ny kreativ kompetens ännu ska kunna ta form. Det som skulle kunna vara tillfälle för en ny profession, kan bromsas av traditionella föreställningar av lärarprofessioner ute på arbetsplatser (Andersson, 2013, Ackesjö mfl 2018).

Det är också viktigt att göra en notering i relation till distinktionen mellan en strukturell och en subjektiv aspekt av kompetensen. Det är den strukturella

aspekten genom utbildningens olika lärandemiljöer (ex praktiskt estetiskt ämne och fritidspedagogik) som skapar förutsättningar för kompetenslärande. Samtidigt är det viktigt att vara medveten om att det är hur det lärande subjektet (lärarstudenten) erfar och förstår de strukturella aspekterna av utbildningen som bidrar till de tre olika formerna av kompetenslärande som artikeln beskriver som Återskapare, Medskapare och Nyskapare. Det är också viktigt att se utvecklandet av de skilda kompetenserna som komplementära former, där den ena eller andra formen kan dominera eller vara mindre framträdande. När det gäller utvecklingsperspektivet återfinns ett produktivt lärande där utbildningens mål är på förhand givna samtidigt som den pedagogiska processen och utbildningens resultat är öppna för definition. Inom en sådan lärandemiljö skapas ett lärande som delar upp och håller isär kompetensutvecklingen. En kreativ kompetensutveckling erbjuder ett större handlingsutrymme än jämfört med Återskapare eller Medskapare. Inom ramen för ett nyskapande, expanderat och kreativt kompetenslärande kan skolämnet bli influerat av fritidspedagogik och fritidspedagogik av skolämnet.

Vid det studerade lärosätet erbjuds totalt fyra praktisk estetiska ämnen. Med de skilda ämnena representerade i ett arbetslag kan en integrerad kompetensutveckling bidra till att ämnena kommer fritidshemmet och barnen till godo. Men vid många högskolor/universitet som utbildar lärare i fritidshem erbjuds ibland enbart ett eller två ämnen, vilket skulle kunna leda till att en del ämnen inte integreras alls fritidshemmet. Detta bör ställas mot Återskapares önskan om att gå den gamla utbildningen där det ingick kunskaper och kompetenser i flera praktiska estetiska ämnen för alla, med fokus på arbetet i fritidshemmet.

Regeringen (2009/10:89) föreslog en lärarutbildning mot fritidshem med en tydlig fritidspedagogisk inriktning med avsikt att stärka yrkesidentiteten. Identiteten ser dock inte ut att vara stärkt, snarare splittrad och en kamp om professionsidentiteten inom utbildningen så väl som inom skolans och fritidshemmets verksamheter. Anställningsbarhet visar sig också vara kopplat till utveckling av kompetenserna, främst för Återskaparna. Studiens resultat ger således implikationer om att den nya utbildningen inte ger det resultat som den var tänkt att ge. Med utgångspunkt i ovanstående resonemang är det därför rimligt att ställa sig frågan om det inom utbildningen går att etablera och skapa lärandemiljöer som möjliggör en kompetensutveckling i linje med Nyskapare. Om det inte är möjligt att skapa och etablera en ny struktur inom ovan nämnda lärarutbildning kommer dubbelheten att kvarstå med reproducerande kompetensutveckling som följd. Om så skulle vara fallet är det kanske nödvändigt att diskutera en ny lärarutbildning med inriktning mot fritidshem i syfte att stärka och inte splittra yrkesidentiteten?

Litteratur

- Ackesjö, H., Lindqvist, P., & Nordänger, U-K. (2018): "Betwixt and Between": Leisure-time Teachers and the Construction of Professional Identities, *Scandinavian Journal of Educational Research*, p 1-15. E-pub, DOI: 10.1080/00313831.2018.1466356
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, B. (2013). *Nya fritidspedagoger - i spänningsfältet mellan tradition och nya styrformer*. Doktorsavhandling. Umeå: Umeå universitet.
- Billett, S. (2001), "Learning through work: workplace affordances and individual engagement". *Journal of Workplace Learning*, 13(5), pp. 209-14.
- Blumer H. (1986[1969]). *Symbolic interactionism: perspective and method*. Berkeley: University of California Press;
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Dahlin-Ivanoff, S. (2015). Fokusgruppsdiskussioner. I G. Ahrne & P. Svensson. (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. Sid 81-92. Stockholm: Liber.
- Ellström, E., Ekholm, B., & Ellström, P-E. (2008) "Two types of learning environment: Enabling and constraining a study of care work. *Journal of Workplace Learning*, 20(2), pp.84-97, DOI: 10.1108/13665620810852250
- Flores, J. G., & Alonso, C. G. (1995). Using focus groups in educational research: Exploring teachers' perspectives on educational change, *Evaluation Research*, 19(1), pp. 85–101
- Gabrielsson, A. (2005). *Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor*. Del, 1, Reformuppföljning och kvalitetsbedömning. Stockholm: Högskoleverket.
- Hansen, M. (1999). Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan. (Göteborg Studies in Educational Sciences 131). Göteborg:Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hejzlar, J. (2008). *Uppföljande utvärdering av lärarutbildningen*. Stockholm: Högskoleverket
- Illeris, K. (2009). Kompetence, læring og uddannelse. Hvordan læres kompetencer, og hvordan kan de udvikles gennem formaliseret uddannelse? *Nordic Studies in Education*, 2009(02), pp.194-209.
- Johansson, J-E. (2004). *Lärare för yngre åldrar: konstnär, forskare eller praktiker. Utvärdering av två inriktningar i den nya lärarutbildningen i Göteborg*. Rapport 2004:1. Göteborg: Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning.
- Merton, R. K., & Kendall, P. L. (1946) .The focused interview. *American Journal of Sociology*, 51(6), pp.541–557
- Rohlin, M. (2012). *Fritidshemmets historiska dilemma. En nutidshistoria om konstruktionen av fritidshemmet i samordning med skolan*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Parker, A., & J Tritter, J. (2006). Focus group method and methodology: current practice and recent debate. *International Journal of Research & Method in Education*, 29(1), pp 23-37, DOI: 10.1080/01406720500537304
- Prop. 1999/2000:135. *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Prop. 2009/10:89. *Bäst i klassen – en ny lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning. Utredningen om en ny lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. (2., uppdaterade och utök. uppl.) Lund: Studentlitteratur.