

Fritidshemsläraren i skolans värld

- En vetenskaplig essä om maktrelationen mellan lärare i fritidshem och lärare i den obligatoriska skolan

Av: Malin Abrahamsson

Handledare: Maria Pröckl
Södertörns högskola | Lärarutbildningen
Självständigt arbete 15 hp
Fritidspedagogiskt område | Hötterminen 2020
Grundlärarutbildningen med interkulturell profil
med inriktning mot fritidshem, erfarenhetsbaserad 180 hp



Abstract

Title: The after-school teacher in the school world – A scholarly essay about the power relationship between teachers in after-school centers and teachers in the compulsory school

The purpose of this scholarly essay is to gain an increased understanding of the power relationship between teachers in after-school centers and teachers in the compulsory school. The starting point for the essay is a story which deals with various self-experienced situations where an imbalance in power is perceived as particularly noticeable. The choice of method, to write a scholarly essay with a hermeneutic approach, means that the own experience has been given room in the essay. To achieve the purpose of the essay, two questions were formulated – how the power relationship can be understood and how the after-school teacher can make room for their own competence and knowledge. These questions were examined from a historical perspective and a knowledge perspective as well as from Bourdieu's theory of capital and Foucault's thoughts on power. The first question could be answered within the limits of the essay: the power relationship can be understood as a product of the after-school center's historical emergence, as a reproduction of the view of knowledge and as a result of the interaction and competition between the individuals and the institutions. The second question, on the other hand, is not possible to answer before a balance in power between the after-school center and the school has been reached – before that, it is not realistic to talk about making room for the after-school teacher's competence and knowledge.

Keywords: after-school center, teacher, after-school teacher, compulsory school, power, power relationship, power imbalance, Bourdieu, theory of capital, Foucault

Sammanfattning

Titel: Fritidshemsläraren i skolans värld – En vetenskaplig essä om maktrelationen mellan lärare i fritidshem och lärare i den obligatoriska skolan

Syftet med denna vetenskapliga essä är att få en ökad förståelse för maktrelationen mellan lärarna i fritidshem och lärarna i den obligatoriska skolan. Utgångspunkt för essän är en gestaltning vilken behandlar olika egenupplevda situationer där en obalans i makten upplevts som särskilt påtaglig. Metodvalet, att skriva en vetenskaplig essä med ett hermeneutiskt förhållningssätt, innebär att den egna erfarenheten har getts utrymme i uppsatsen. För att uppnå syftet med essän formulerades två frågor - hur maktrelationen kan förstås samt hur fritidsläraren kan göra utrymme för sin egen kompetens och kunskap. Dessa frågor undersöktes utifrån ett historiskt perspektiv och ett kunskapsperspektiv samt utifrån Bourdieus kapitalteori och Foucaults tankar om makt. Den första frågan kunde besvaras inom ramen för essän: maktrelationen kan förstås som en produkt av fritidshemmets historiska framväxt, som en reproduktion av kunskapssynen samt som ett resultat av samspelet och konkurrensen mellan individerna och institutionerna. Den andra frågan är däremot inte möjlig att besvara innan en balans i makten mellan fritidshemmet och skolan uppnåtts – innan dess är det inte realistiskt att tala om att göra utrymme för fritidshemslärarens kompetens och kunskap.

Nyckelord: fritidshem, lärare, lärare i fritidshem, obligatorisk skola, makt, maktrelation, maktobalans, Bourdieu, kapitalteori, Foucault

Innehållsförteckning

ABSTRACT	2
SAMMANFATTNING	3
GESTALTNING	5
SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	10
METOD	10
ETISKA ÖVERVÄGANDEN	11
REFLEKTION	12
ETT HISTORISKT PERSPEKTIV PÅ FRITIDSHEMMET	12
FRITIDSHEMSLÄRAREN OCH KUNSKAPSPERSPEKTIVET	16
FRITIDSHEMSLÄRAREN PÅ SKOLANS FÄLT	18
FRITIDSHEMSLÄRAREN OCH MAKTEN	20
SLUTORD	23
KÄLL- OCH LITTERATURFÖRTECKNING	25

Gestaltning

Utanför fönstret sveper de tunga mörka molnen fram över himlen, bakom dem väntar morgonsolens strålar på att få sprida sitt ljus och sin värme. Det rytmiska ljudet av min chefs fingrar som dansar fram över knapparna på tangentbordet fyller mina öron. Jag virar förstrött huvtröjans mjuka snören runt fingrarna om och om igen. Tankarna fylls av allt det jag måste göra under dagen och innan veckan tar slut – skriva fritidsverksamhetens veckobrev, skapa aktivitetsschemat för nästa vecka, planera min egen undervisning, planera och förbereda rastaktiviteterna, kartlägga hur eleverna upplever tryggheten på skolgården... Jag skiftar rastlöst ställning i den mjuka kontorsstolen och fortsätter den mentala uppräknings av mina arbetsuppgifter. ”Så Malin, nu tror jag att jag fick med allt.” säger Curt och väcker mig abrupt ur mina tankar. ”Nu har vi pratat om skolans vision, om våra enhetsmål och om dina olika uppdrag. Nästa område handlar om samverkan och om hur du upplever att samarbetet fungerar här på skolan.” fortsätter han. ”Om vi börjar med vårdnadshavarna, hur upplever du att det samarbetet fungerar?” frågar han och tittar uppfodrande på mig.

Jag lämnar Elvira och Agnes i kapprummet med en uppmaning om att ta av sig ytterkläderna och skynda till lektionen. Med snabba steg går jag i förväg till deras klassrum där dörren står öppen i en tyst inbjudan till efterslänrarna. Jag sticker försiktigt in huvudet och ser att alla elever sitter på sina platser där de läser i sina biblioteksböcker. Annelie, klassläraren, står bredvid whiteboardtavlan med blicken fäst på iPaden hon håller i famnen. Jag vill inte störa så jag avvaktar med att gå in och hoppas på att hon upptäcker mig i dörröppningen. När jag väntat i någon minut hör jag att Elvira och Agnes kommer, Elvira smyger tyst förbi mig in i klassrummet och sätter sig på sin plats. Efter en hastig kram gör Agnes det samma. Annelie har fortfarande inte uppmärksammat min närvaro så jag går med tysta steg fram till henne. ”Hej Annelie, ursäkta att vi är sena – vi behövde ta tag i en konflikt under rasten.” viskar jag. ”Jag förstår, tack för att du informerar mig.” svarar Annelie utan att lyfta blicken från iPaden. ”Jag behöver ringa och informera både Agnes och Elviras vårdnadshavare om det som hänt. Jag går och gör det nu på direkten eftersom det är den enda tiden jag kan ringa idag.” Äntligen lyfter Annelie blicken till mig. ”Men det går ju inte. Du måste vara i klassrummet med mig nu. Ringa till vårdnadshavarna kan du göra efter att skolan är slut.” säger hon irriterat. ”Nej det kan jag inte i och med att fritidsverksamheten börjar då.” ”Jaha, okej. Om du verkligen måste ringa nu får du väl göra det då.” svarar Annelie avvisande samtidigt som hon vänder ryggen mot mig. Frustrerad lämnar jag hastigt

klassrummet, hämtar telefonen och går till arbetsrummet. Numret till Agnes mamma ligger först i kontaktlistan så det är till henne det första samtalet går. Samtidigt som signalerna går fram skalar jag av mig jackan och hänger upp den. ”Ja det är Alexandra”. ”Hej Alexandra, det är Malin från Agnes skola. Har du tid att prata i några minuter? Jag skulle vilja informera om en konflikt mellan Agnes och en kamrat under lunchrasten.”. ”Nej men hej Malin! Självklart har jag tid – vad är det som har hänt?”. Skyndsamt återger jag en sammanfattning kring själva konflikten, båda elevernas upplevelse av det som hände och vad vi till sist kom överens om. ”Jag ville informera er så att ni har kännedom om konflikten och vet om att vi har fångat upp samt hanterat den.” avslutar jag. ”Tack för att du ringer och berättar! Det är ju självklart tråkigt att Agnes bråkat med en kompis men det känns jätteskönt att veta att de fått hjälp att lösa det. Men då vet jag att ni hanterat det om Agnes skulle prata om det ikväll och jag vet också vad som sagts – då kan jag säga samma saker. Tack för att du tog dig tid Malin!”. Jag avslutar samtalet med Alexandra och ringer sedan upp Elviras pappa Mateo. Samtalet med Mateo flyter på i stort sett likadant som det med Agnes mamma. Han uttrycker däremot en frustration kring det han ser som ”typiska tjejkonflikter” och vet inte riktigt hur han ska förhålla sig till dem. Vi pratar om det en liten stund, jag delar med mig av mina egna erfarenheter utifrån min yrkesroll och även min åsikt kring genus och konflikter. ”Innan vi lägger på vill jag påminna er om att svara på anmälan till det kommande lovet – vi behöver veta om Elvira kommer att vara ledig eller om det är så att hon behöver omsorg hos oss.”. ”Jahaaa, det har vi helt missat! När behöver ni veta det?” utbrister Mateo överraskat. ”Så snart som möjligt, gärna idag. Sista svarsdagen var nämligen för fem dagar sedan.” svarar jag. ”Oj då! Fanns den informationen i veckobreven? I så fall är det nog därför vi missat det, vi brukar inte orka läsa veckobrevet både från skolan och från fritidshemmet. Det blir för mycket information man ska hålla i skallen.” skrattar Mateo lite förläget. ”Jag ber om ursäkt! Jag kollar med Elviras mamma om lovet och återkommer så fort som möjligt. Tack för att du ringde och informerade om konflikten!”.

”Jo men jag anser att det samarbetet fungerar väldigt bra och upplever att vårdnadshavarna har förtroende för mig.” svarar jag. ”Framförallt upplever jag att den direkta kontakten med vårdnadshavarna, i samband med exempelvis konflikter eller deras barns sociala utveckling, är välfungerande.”. Leende svarar Curt att det är kul att höra. ”Mm. Men jag tycker däremot att fritidsverksamheten i sig verkar vara osynlig för vårdnadshavarna. Det känns som att de flesta inte förstår verksamheten eller vårt uppdrag – vi ses mest som ett bihang till skolan.”

tillägger jag missnöjt. Curt lutar sig tillbaka i stolen med en fundersam min. ”Jag tror tyvärr att det är rätt vanligt att det är så, inte bara hos oss. Jag kan förstå att det är frustrerande för dig, för er, som arbetar inom fritidshemsverksamheten. Det enda vi kan göra är att försöka synliggöra fritidsverksamheten så gott vi kan.” Jag nickar samtidigt som jag undrar vilka dessa vi är – är det alla på skolan? Är det ledningen? Lärarna? Curt rätar på sig i stolen och vänder blicken mot datorskärmen. ”Vi går vidare till samarbetet mellan dig och dina kollegor, hur tycker du att det fungerar?” frågar han och vänder återigen uppmärksamheten mot mig.

Jag trummar med fingrarna mot den slitna bordsytan medan jag väntar på att datorn ska öppna dokumentet med mötesagendan. Mina kollegor, som är utspridda runtomkring mig i vårt lilla arbetsrum, pratar med varandra i väntan på att vi ska börja. ”Nu så!” utbrister jag när agendan äntligen fyller skärmen framför mig. Samtalen tystnar och jag går igenom dagens punkter. När jag läst upp den sista ber min kollega Eliana mig att lägga till en punkt. ”Klasslärarna bad mig att ta upp en sak gällande lokalerna, men det tar vi sist.” säger hon. Jag får en olustig känsla i kroppen. När lärarna skickar med någon av oss information till våra fritidsmöten brukar det oftast vara något som drabbar vår verksamhet negativt. Jag försöker skaka av mig den olustiga känslan och skriver in Elianas punkt i agendan. ”Så, nu finns den med! Ska vi sätta igång med det första vi behöver göra – planera veckan?”

Planeringen av den kommande veckans aktiviteter flyter på smidigt idag, alla bidrar och deltar i diskussionerna. Det är inte alltid det är så. Det händer att inte alla bidrar, att inte alla deltar och att hela mötet går åt till att diskutera något vi inte kan enas kring. Men precis som vanligt flyger tiden förbi alldeles för fort även idag. När veckoplaneringen är färdig betar vi därför snabbt och effektivt av agendans resterande punkter. Under hela mötet vägrar den olustiga känslan att lämna mig. Flera gånger kommer jag på mig själv med att vandra iväg i tankarna – vad är det lärarna vill gällande lokalerna? Vad vill de den här gången? Jag är helt övertygad om att det kommer vara något riktigt ofördelaktigt för fritidsverksamheten. Mitt deltagande blir allt mer halvhjärtat ju närmare vi kommer till det Eliana vill lyfta. Irritation ersätter den olustiga känslan – irritationen som aldrig är långt borta när det handlar om skollärarnas förhållningssätt gentemot fritidshemmet och oss som arbetar där. Med mer kraft än nödvändigt knappar jag in den sista mötespunktens beslut och diskussioner i protokollet. ”Vad ville klasslärarna att du skulle ta upp om lokalerna Eliana?” undrar vår kollega Emil. ”Jo, men, Annelie och Karin fångade upp mig och ville att jag skulle påminna om att det är utvecklingssamtal nästa vecka. De bad mig att hälsa att de kommer använda

sina klassrum och ateljén under eftermiddagarna för samtalen.” svarar Eliana resignerat. ”Men va?!” exploderar jag. ”Menar du allvar? Förklarade du för dem att vi har vår huvudsakliga verksamhet i just de rummen?” fortsätter jag upprört. ”Jag sa till dem att vi är i de lokalerna hela eftermiddagarna men de tyckte att vi kan flytta vår verksamhet någon annanstans. Jag föreslog att de kunde sitta i förskoleklassens lokaler som är lediga efter lunch men det sa de nej till. De tyckte att det blev ett alldeles för stort projekt för dem att flytta över sina saker dit.” svarar hon och slår uppgivet ut med armarna. ”Det är ju helt sjukt!” utropar Emil samtidigt som jag utbrister ”Det är ju helt jävla absurt!”. Eliana nickar och rycker lite på axlarna som för att säga att hon instämmer samtidigt som hon inte vet vad vi kan göra åt saken. ”Hur kan de kräva att en hel verksamhet ska anpassa sig efter deras önskemål? Det är inte bara orimligt, det är helt oacceptabelt att de ens kommer på tanken!” säger jag förargat. Jag slänger en hastig blick på klockan. Mötet är slut. Vi avrundar och packar ihop våra saker. Vi har alla någon annanstans att vara.

”Jag tycker att vi kompletterar varandra på ett sätt som gör att samarbetet mellan oss fungerar bra. Däremot är det inte alltid vi kommer överens, vi är väldigt olika som personer.” svarar jag uppriktigt. ”Jo men så är det ju, man kommer inte alltid överens med alla. Men är det så att det finns en konflikt i gruppen? Påverkar det ert arbete?” frågar Curt. ”Nej det tycker jag inte. Det är väl mer att vi har svårt att förstå varandra ibland, men jag upplever det ändå som att vi accepterar och respekterar varandras olikheter.”. Curt vänder blicken mot skärmen, hummar lite och knappar på tangenterna. ”Nu vill jag veta hur du upplever samarbetet mellan skola och fritids. Vad är din uppfattning om det?” undrar han. Jag biter ihop och känner hur hela min kropp spänner sig. En välbekant känsla startar i bröstet och sprider sig i kroppen – en blandning av frustration, ilska och ledsamhet. ”Det är katastrofalt!” vräker jag upprört ur mig. Curt lyfter blixtnabbt blicken mot mig. ”Lärarna utnyttjar oss och visar gång på gång, med både ord...”

Jag reser mig från soffan i personalrummet och sträcker på mig. Sommarvärmen är kvävande. I ett fåfängt försök att svalka av mig lyfter jag mitt axellånga hår från min svettfuktiga nacke. Jag grabbar tag i min vattenflaska och börjar röra mig mot entrén som leder till skolgården. På skolgården njuter eleverna av den sista sommarlovsdagen – imorgon är det läsårsstart. De flesta elever är förväntansfulla, en del är nervösa och andra ångestfyllda. I korridoren strax innan entrén möter jag klassläraren Mats, vi utbyter ett

snabbt leende och hälsar vänligt på varandra. När jag har passerat Mats hinner jag bara ta ett par steg innan hans röst får mig att stanna och vända om. "Juste Malin, vänta lite! Vi lärare pratade lite om morgondagens skolstart och vi bestämde att efter lunch ska ni på fritids hålla i olika lekar med eleverna. Det ska väl inte vara några problem? Ni är ju experter på att hitta på sådant." säger han och ler. Jag känner hur mitt eget leende stelnar på läpparna och sedan försvinner. "Direkt efter lunchrasten?" undrar jag. Mats nickar. "Ja men precis. Det blir ju så jobbigt för eleverna att sitta i klassrummet hela dagen efter ett långt sommarlov." svarar han. Jag skakar bestämt på huvudet. "Det kommer inte att gå. Efter elevernas rast har vi våra egna raster, imorgon har vi dessutom ett planeringsmöte efter lunch där vi ska planera dels verksamhetens strukturer och rutiner men även den första veckans aktivitetsinnehåll." Mats skrattar och skakar på huvudet. "Men ni behöver väl ingen planering? Det är ju bara fritids! Det finns väl inget som ni måste planera för? Särskilt inte de första veckorna?"

"... och handling..."

Mina fingrar är stela av kylan. Regnet hänger i luften. "Malin, ska vi gå tillbaka snart? Vi har varit här jättelänge nu! Alla har ju redan sprungit ett varv!" säger Jens med gnällig röst. "Alldeles strax." svarar jag och får äntligen upp den motsträviga dragkedjan på hans jacka. "Vi ska bara få klartecken av Annelie och Karin. De har koll på vilka tider som gäller idag." fortsätter jag. "Men de har ju redan gått!" utropar Jens. Jag vänder mig om låter blicken svepa över skogsgläntan där elever och kollegor är utspridda. Annelie och Karin ser jag inte skynten av. Jag får ögonkontakt med min kollega Emil och ber Jens att vänta medan jag går och pratar med honom. "Har du sett Annelie eller Karin?" frågar jag Emil när jag har kommit fram till honom. "De gick tillbaka till skolan, sa att de ville ha sina egna raster innan de slutade för dagen. Karin sa att vi klarar oss själva med eleverna – vi måste vara flexibla och hjälpa varandra." svarar han och kör frustrerat handen genom sitt korta hår. "Men va? Skoldagen är ju inte ens slut! Dessutom var det ju Annelie och Karin som ville att vi skulle göra skoljoggen till en heldagsutflykt. Vi på fritids ville ju inte det eftersom vi förlorar våra egna raster, vår planering och vårt fritidsmöte. De stack alltså bara?" undrar jag upprört. Emil suckar djupt. "Jag försökte påpeka det men de svarade bara att de var tvungna att gå om de skulle hinna. Det var som att prata med en vägg." säger Emil och slokar med axlarna.

”... att de fullständigt skiter i fritidsverksamheten och i vårt uppdrag!”. Mitt hjärta dunkar hårt i bröstet. ”Flera gånger i veckan hamnar jag i situationer där jag måste rättfärdiga mitt arbete eller där mitt arbete blir förminskat och trampat på. Det är otroligt ofta jag behöver välja mellan att kämpa för att få utföra mitt uppdrag eller vika mig för klasslärarna. Jag tycker att det är förjävligt!”.

Syfte och frågeställningar

Min erfarenhet är att det finns en maktobalans mellan fritidshemmets och den obligatoriska skolans lärare. I min gestaltning har jag gjort ett försök till att synliggöra detta genom nedslag i olika situationer där jag upplevt obalansen som särskilt påtaglig. Jag vill undersöka vad denna maktasymmetri handlar om och hur den kan förstås idag samt vilken effekt den har på fritidshemslärares yrkesutövning. Jag vill även undersöka vilken betydelse fritidshemmets historiska framväxt har haft för maktasymmetrin. Syftet med denna vetenskapliga essä är att få en ökad förståelse för relationen mellan skolan och fritidshemmet samt mellan lärarna från respektive verksamhet. Utifrån syftet kommer följande frågeställningar ligga till grund för undersökningen i denna essä:

- Hur kan maktrelationen mellan lärarna i fritidshemmet och i den obligatoriska skolan förstås?
- Hur kan man som lärare i fritidshem göra utrymme för sin egen kompetens och kunskap i en verksamhet där den inte värderas i sin egen rätt?

Metod

Initialt var tanken att jag skulle skriva en empirisk uppsats genom vilken jag ämnade undersöka fritidsverksamhetens och dess lärares status i relation till skolans verksamhet och lärarna som verkar där. Jag insåg dock att mina egna starka känslor och åsikter i frågan riskerade att färga av sig på de tänkta intervjuerna, observationerna och enkäterna – något som med stor sannolikhet skulle leda till missvisande resultat. Genom att istället välja att skriva en vetenskaplig essä, med ett hermeneutiskt förhållningssätt, ger jag min egen erfarenhet och mina egna upplevelser utrymme samtidigt som jag får möjlighet till reflektion.

En vetenskaplig essä är en personligt skriven text genom vilken ett problemområde undersöks med utgångspunkt i, och med hjälp av, författarens egna erfarenheter (Alsterdal 2014). Enligt Lars Wallsten kännetecknas en essä av ”[...] att det är en kortare faktabetonad text skriven med en personlig prägel.” (2018, s. 18). Den vetenskapliga essän ska innehålla en

balans mellan fakta och egna reflektioner, den egna erfarenheten diskuteras och reflekteras kring utifrån andras perspektiv och åsikter (Alsterdal 2014; Wallsten 2018). Essän inleds vanligtvis med en berättelse där författaren gestaltar en egenupplevd händelse. Denna gestaltning ska skrivas på ett sådant sätt att de som läser berättelsen upplever det som att de själva vore där. Syftet med en vetenskaplig essä är inte att finna ett definitivt svar på det som undersöks, målet är inte att få fram ett entydigt slutresultat. Snarare fokuserar essän på själva processen, närmare bestämt skrivprocessen genom vilken författarens reflektion sker. Reflektionen är en central komponent i den vetenskapliga essän. Det är genom medveten reflektion kring egna erfarenheter som förståelse skapas, lärande sker och nya perspektiv upptäcks (ibid.). Det innebär däremot inte att ett resultat helt uteblir, Alsterdal skriver att det ”[...] finns en form av resultat på så sätt att du som läsare inte befinner dig på samma plats i slutet av texten som i början, det sker en rörelse eller en förflyttning.” (2014, s. 59).

Hermeneutiken, läran om tolkning, är ett vetenskapligt förhållningssätt vilket framförallt tillämpas inom de humanistiska vetenskaperna (Patel & Davidson 2011). När jag i min vetenskapliga essä intar ett hermeneutiskt förhållningssätt innebär det att jag närmar mig ämnet, maktrelationen mellan fritidshemmet och skolan, på ett tolkande sätt. Utifrån mig själv och min egen förståelse tolkar jag de olika handlingarna i gestaltningen vilket leder till att ny förståelse skapas (Patel & Davidson 2011; Thomassen 2008; Thurén 2019).

Det finns en rad olika teorier som berör maktbegreppet på olika sätt. I min reflektion har jag valt att reflektera kring maktrelationen och hur man som fritidshemslärare kan göra utrymme för sin egen kompetens med hjälp av Pierre Bourdieus kapitalteori och Foucaults tankar om makt. Jag har även valt att reflektera kring maktförhållandet mellan skolan och fritidshemmet utifrån ett historiskt perspektiv samt ett kunskapsperspektiv.

Etiska överväganden

I all forskning måste ställning tas till de etiska aspekterna. Det handlar dels om forskningens trovärdighet men även om balansen mellan det allmänna värdet och den enskilda individens integritet (Patel & Davidson 2015, ss. 84-85). Vetenskapsrådet har formulerat fyra områden med regler för de etiska krav som ställs på all forskning: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet (ibid.). Då empirin i min undersökning består av en gestaltning av egenupplevda händelser är det framförallt konfidentialitetskravet jag behöver förhålla mig till. För att skydda integriteten hos de personer som figurerar i min berättelse är personernas namn, kön och ålder fingerade. Platsen där skolan i berättelsen ligger omnämns inte och årtal förblir oskrivet.

Reflektion

Ett historiskt perspektiv på fritidshemmet

Fritidshemmet har en relativt kort historia, i alla fall i jämförelse med skolan vars rötter sträcker sig hela vägen tillbaka till medeltiden och de s.k. *stadsskolorna* (Richardson 2010, s. 18). En del forskare anser att dagens fritidshem har sitt ursprung i de arbetsstugor som startades i slutet av 1800-talet medan andra hävdar att så inte är fallet – att fritidshemmets historia är mycket kortare än så (Torstenson-Ed & Johansson 2000; Rohlin 2017). Jag är av samma mening som de förra och betraktar, precis som de, arbetsstugan som fritidshemmets föregångare.

När skyddslagstiftningen kring barn förändrades år 1881 till att förbjuda arbete för de barn som ännu inte avslutat sin skolgång uppstod det ett tomrum (Nationalencyklopedin 2020). Arbetarklassbarnen som tidigare hade satts i arbete direkt efter skoldagens slut var nu sysslösa fram till dess att det var dags att gå hem. Denna sysslöshet ansågs av många vara problematisk då barnen under större delen av eftermiddagarna var fria att göra vad de ville utan vuxnas överinseende. Särskilt borgerskapet oroade sig för vad de ansåg var vägen till moraliskt förfall och kriminalitet för den fattiga arbetarklassens barn (Pihlgren 2018; Rohlin 2012; Rohlin 2017). Detta blev upprinnelsen till den första arbetsstugan i Stockholm år 1887. I arbetsstugan var arbetstanken dominerande, genom att sätta dessa barn i arbete kunde de fostras till att bli lika ordningsamma och välpolerade som de övre samhällsklassernas barn. Under filantropernas, folkskolläraernas, småskollärarinnornas och yrkesläraernas vakande ögon fick de lära sig att tillverka olika bruksföremål, göra sina läxor eller leka och lyssna på sagor (ibid.). Det var inte enbart oron för de omkringdrivande barnens utveckling och mående som låg bakom arbetsstugans uppkomst utan även folkskolans anseende samt folkskolläraernas förutsättningar var bidragande faktorer. Barnen som gick på folkskolan betraktades som svåra att undervisa då de saknade både hyfs, vilja att lära sig samt stöd hemifrån – raka motsatsen till läroverksbarnen. Arbetsförhållandena ansågs därför vara gynnsammare för läroverkets lärare vilket resulterade i en lägre status för lärarna i folkskolan (Rohlin 2012; Rohlin 2017). Genom att komplettera folkskolans undervisning med arbetsstugan hoppades man på att detta skulle förändras. Tanken var att den fostran barnen fick genom arbetet i arbetsstugan skulle förbättra folkskolläraernas arbetsförhållanden och därmed höja folkskolans anseende.

Under 1920- och 1930-talet ersattes arbetsstugorna av eftermiddagshemmen och tillsynen av verksamheten gick från Folkskoledirektionen till Barnavårdsnämnden – vilka även ansvarade för daghemmen (Pihlgren 2018; Rohlin 2012; Rohlin 2017). Detta resulterade i att

eftermiddagshemmet kopplades samman mer med daghemmet än med folkskolan, verksamheten kompletterade inte folkskolan på det sätt arbetsstugan tidigare hade gjort (ibid.). I eftermiddagshemmet var det inte längre filantroper, folkskollärare, småskollärarinnor och yrkeslärare som arbetade utan istället var det barnträdgårdslärarinnorna – något som ytterligare stärkte bandet till daghemmet. Dessutom var verksamheten ofta förlagd i daghemmens lokaler. Däremot försvann inte bandet till folkskolan helt och hållet vilket berodde på att barnens tid i eftermiddagshemmet oftast gick åt till att göra läxorna de fått under skoldagen (Pihlgren 2018). Detta var i själva verket helt tvärtemot vad verksamheten skulle erbjuda barnen. Istället för att bli satta i arbete skulle nu barnen få åtnjuta en eftermiddag av rekreation och lek i olika miljöer (ibid.). Läxläsningen tillsammans med det faktum att verksamheten inte var anpassad till skolbarn ledde till att inskrivningarna sjönk drastiskt under 50-talet.

Samtidigt som antalet inskrivna barn sjönk under 1950-talet tog barnträdgårdslärarinnorna till orda – de menade att de saknade rätt kompetens för att ta hand om skolbarn. Från flera håll ställdes det krav på införandet av en utbildning som riktade sig till arbetet med yngre skolbarn. År 1965 startar den första utbildningen till fritidspedagog i Norrköping och eftermiddagshemmet blir nu fritidshemmet (Pihlgren 2018; Rohlin 2012). Det tidiga fritidshemmet syftade till att genom lek, rekreation och estetiska aktiviteter lära barnen att bli självständiga och ansvarstagande individer (ibid.). I och med fritidspedagogutbildningen fanns det nu en yrkesgrupp med särskild kompetens för arbetet i fritidshemmet, något som saknades i både arbetsstugan och i eftermiddagshemmet. Precis som eftermiddagshemmet hade fritidshemmet en stark koppling till daghemmet, dock såg den helt annorlunda ut. Det var inte längre lokalerna och lärarinnorna som band samman verksamheterna utan likheterna i pedagogiken och aktivitetsinnehållet (ibid.). Under 60-, 70- och större delen av 80-talet var avståndet mellan fritidshemmet och skolan som störst. Det berodde på att de två verksamheterna sågs som varandras motsatser rörande det mesta: fritidshemmet var frivilligt medan skolan var obligatorisk, lärandet i fritidshemmet skedde informellt medan lärandet i skolan var formellt, fritidshemmets verksamhet var relativt otvungen medan skolans var styrd av scheman, timplaner och kunskapskrav (Hansen Orwehag 2016). Barnens vistelse på fritidshemmet skulle vara fri från skolans krav och läxor. Skolan och fritidshemmet var under denna period separata verksamheter som varken delade lokaler, huvudmän eller professioner. Det de hade gemensamt var att de, under olika delar av dagen, tog hand om samma barngrupp (ibid.). Under 80-talet började en helhetssyn på barnet att diskuteras och förslag om en sammanslagning av verksamheterna lyftes. Tanken var att verksamheterna skulle komplettera

varandra likt arbetsstugan hade kompletterat folkskolan. På flera håll startades så kallade försöksverksamheter vilka syftade till att undersöka resultatet av en eventuell sammanslagning (Pihlgren 2018; Rohlin 2012).

I början av 90-talet drabbas Sverige av en svår finanskris, helhetssynen på barnet och integreringen av fritidshemmets och skolans verksamheter blev nu än mer aktuella. En integrering skulle nämligen innebära både pedagogiska och ekonomiska fördelar. I mitten av 90-talet går ansvaret för fritidshemmet och förskolan från den sociala sektorn till utbildningssektorn (Pihlgren 2018). Fritidshemmet får vid årsskiftet 1997/1998 Skolverket som tillsynsmyndighet vilka även har tillsynsansvaret för den obligatoriska skolan. Integreringen var nu ett faktum och fritidshemmet packade ihop sin verksamhet och flyttade in hos skolan. Fritidshemmet gick därmed från att vara en relativt självständig verksamhet fri från skolan till att bli en stor del av skolans verksamhet (Pihlgren 2018; Rohlin 2012; Rohlin 2017). Fritidspedagogerna som tidigare hade använt förmiddagarna till att planera och förbereda sin verksamhet skulle nu istället hjälpa till i klassrummet (ibid.). År 2000 publicerade Skolverket rapporten *Finns fritids?* i vilken resultatet från en undersökning av integrationen utifrån fritidspedagogernas och vårdnadshavarnas perspektiv presenterades. Den visade på stora svårigheter för fritidsverksamheten, bland annat saknade personalen tid till planering samt förberedelse av den egna verksamheten och på många ställen saknades helt ekonomiska och materiella resurser (Skolverket 2000). Det framkom även att många upplevde att fritidspedagogernas roll och uppdrag var otydligt, varken skolan eller de själva visste vad som förväntades av dem (ibid.).

Den fritidshemsverksamhet vi har idag kan sägas ha börjat ta form år 2010. Det fanns då fortfarande många frågetecken kring fritidshemmets uppdrag, särskilt i relation till skolan. I ett försök att förtydliga fritidshemmets roll och uppdrag inom skolväsendet fick fritidshemmet år 2010 ett eget kapitel i skollagen med en beskrivning av uppdraget (Pihlgren 2018; Rohlin 2012). Fritidshemmets kapitel i skollagen var det första av flera beslut och reformer vars syfte var att tydliggöra och definiera verksamheten. År 2011 reformerades lärarutbildningen till att omfatta fyra lärarexamina varav en av dem grundlärare med inriktning mot arbete i fritidshem (ibid.). Tre år senare släpper Skolverket *Allmänna råd med kommentarer - Fritidshem* (2014), ett stödmaterial till de som arbetar i fritidshemmet och till skolledare. År 2016 revideras läroplanen och fritidshemmet får en egen del i *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (Skolverket 2019). Den 19 juni 2018 tar riksdagen beslut om att införa legitimationskrav för undervisning i fritidshemmet. Kravet träder i kraft den 1 juli 2019.

När jag läser om fritidshemmets framväxt blir jag inte förvånad över den maktobalans jag upplever finns mellan dagens fritidshem och skola. Fritidshemmet och dess föregångare har aldrig varit en verksamhet i sin egen rätt utan den har antingen fungerat som ett komplement till skolan eller inhysts i förskolans organisation. Inte ens när avståndet till skolan var som störst sågs fritidshemmet som en egen verksamhet utan den definierades utifrån dess motsatta position till skolan – en position med lägre status (Hansen Orwehag 2016). När integreringen skedde under 90-talet fanns det med andra ord redan en ojämn maktfördelning mellan fritidshemmet och skolan. Denna maktfördelning förstärktes ytterligare när fritidshemmet flyttade in i skolans domän och tvingades rätta sig efter deras regi. Snarare än en integration av verksamheterna vill jag påstå att en absorption av fritidshemmet ägde rum – verksamheten förlorade sina lokaler, sina ekonomiska och materiella resurser samt fick kliva in i skolans verksamhet. Fritidspedagogerna gick från att enbart planera för och befinna sig i den egna verksamheten till att tillbringa större delen av sin arbetsdag i skolundervisningen (ibid.).

Det är mer än 20 år sedan integrationen, eller snarare absorptionen, ägde rum och mycket av det som var problematiskt då fortsätter att vara problematiskt även idag. De konflikter som uppstod när personalen på egen hand fick lösa integrationens praktiska aspekter är konflikter som fortfarande uppstår mellan fritidshemmet och skolan. En återkommande konflikt handlar om de gemensamma lokalerna. Trots att lokalerna ska tillhöra fritidshemmet lika mycket som skolan ges oftast företräde till skolan och deras undervisning – både vad gäller utformningen och användningen. I min berättelse gestaltar jag ett fritidsmöte där en av mina fritidskollegor blivit ombedd av skollärarna att meddela oss andra om att de kommer använda våra gemensamma lokaler. Skollärarna har således tagit ett beslut som i högsta grad rör fritidshemmets verksamhet utan att inkludera oss som arbetar där. Jag tolkar det som att de anser sig vara mer berättigade till lokalerna än vad vi är. Deras berättigande tror jag har att göra med att det finns en omedveten föreställning om att lokalerna tillhör skolan och att fritidshemmet endast nyttjar dem med deras tillåtelse. Det är antagligen naturligt för dem att anta att skolan har företräde när det gäller de gemensamma resurserna. För mig blir det därmed tydligt att fritidshemmet alltså måste anpassas efter skolan och att jag som lärare i fritidshem ska stå till deras förfogande när helst de behöver mig. Det är mycket vanligt att vi fritidshemslärare, i vissa situationer, förväntas prioritera skolan framför vår egen verksamhet – till och med när det är på bekostnad av fritidshemmet. Utflykten i min gestaltning är en sådan situation där jag och mina kollegor var tvungna att åsidosätta vårt eget uppdrag för att istället stötta skolan. Att heldagsutflykten skulle få negativa effekter för oss och fritidshemsverksamheten var något vi påtalade redan från början. Trots det togs beslutet att

den skulle genomföras, utan hänsyn till att hälften av arbetslaget var emot utflykten. Skollärarnas åsikter vägde följaktligen mer än våra. De utövade sin makt och vi, genom att i slutändan foga oss, tillät dem att utöva den.

Fritidshemsläraren och kunskapsperspektivet

De flesta av oss är nog bekanta med Francis Bacons yttrande ”kunskap är makt” – med det menas att den som har kunskap även har makt. Däremot tar inte uttrycket i beaktande olika kunskapers värde. En del kunskap anses vara mer värd än annan. Det är därför rimligt att anta att olika slags kunskaper ger olika mycket makt – desto högre värde desto mer makt.

Kunskap delas ofta upp i två olika former – praktisk och teoretisk kunskap. Gustavsson beskriver skillnaderna mellan de två kunskapsformerna som ”[...] att kroppens eller handens arbete räknas till praktiska verksamheter, medan medvetandets eller själens verksamhet räknas till teoretiska.” vilket ”[...] kan kallas manuellt och intellektuellt arbete [...]” (2002, s. 81). Enligt Burman (2009, ss. 111-112) och Gustavsson (2002, ss. 91, 97) har teoretisk kunskap varit den dominerande kunskapsformen inom skolan och utbildningsväsendet då den värderats högst av de två. Historiskt sett har teoretisk kunskap associerats med hög status och finkultur medan praktisk kunskap kopplats samman med låg status och kroppsligt arbete (Burman 2009; Gustavsson 2002). I skolsammanhang finns det ytterligare en anledning till att den teoretiska ansetts vara mer värd än den praktiska – teoretisk kunskap är nämligen mätbar (Svenaesus 2009, s. 14). Den kunskap eleverna förvärvar genom skolans undervisning är sådan kunskap som kan formuleras i betyg och bedömningar vilka sedan utgör grunden för fortsatta studier eller arbete. Den teoretiska kunskapen är med andra ord användbar på ett sätt som den praktiska kunskapen inte är då praktisk kunskap inte alltid kan kläs i ord (Burman 2009; Svenaesus 2009). När eleverna slutar årskurs 9 får de ett intyg i form av betyg på att de under sin skolgång tillägnat sig de kunskaper som är fastställda i läroplanen. De saker vi lär eleverna genom undervisningen i fritidshemmet bedöms och betygssätts inte. Undervisningen i fritidshemmet präglas av den praktiska kunskapen vilket är en kunskap som inte går att mäta (Svenaesus 2009, s. 14). Vi betygssätter inte elevernas sociala utveckling, vi bedömer inte deras kreativitet och vi testar inte deras lekförmåga. Den kunskap som förmedlas genom den fritidspedagogiska undervisningen formuleras inte i ett slutbetyg när eleverna slutar hos oss.

Skolan och fritidshemmet står således för olika former av kunskap vilka värderas olika högt. Utifrån antagandet att olika slags kunskap ger olika mycket makt innebär det att de kunskaper eleverna lär sig i skolan ger mer makt än kunskaperna de får i fritidshemmet. En

följd av detta blir att skolan anses vara mer betydelsefull. Detta skapar en maktobalans mellan skolan och fritidshemmet vilket även reflekteras på de som verkar inom respektive verksamhet. I de beröringspunkter som uppstår mellan lärare i fritidshem och lärare i den obligatoriska skolan finns det följaktligen en ojämn maktfördelning.

I gestaltningens första tillbakablick närmar jag mig skolläraren Annelie. Det finns fyra huvudsakliga anledningar till att jag söker upp henne: för det första vill jag be om ursäkt för den sena ankomsten, för det andra vill jag ange orsaken bakom den, för det tredje vill jag informera om telefonsamtalen jag behöver ringa och för det fjärde vill jag förklara varför samtalen behöver ringas vid just den tidpunkten. Till en början noterar Annelie knappt min närvaro – ursäkten och förklaringen besvarar hon frånvarande då hennes uppmärksamhet förblir riktad mot iPaden. Det är först när jag informerar om telefonsamtalen som hon reagerar och uppmärksammar mig till fullo. Hon klargör tydligt, både i ord och kroppsspråk, att hon tycker att det är viktigare att jag är med i klassrummet för att stötta hennes undervisning – kontakta vårdnadshavare anser hon att jag kan ägna mig åt under fritidstid. Då jag trots hennes invändningar står fast vid att telefonsamtalen måste ringas innan skoldagen slutar förändras hennes beteende. Hon går från att upprört kräva min närvaro till att vända mig ryggen och avfärdande säga ”Om du verkligen måste ringa nu får du väl göra det då.”

I mötet mellan mig och Annelie finns det flera saker som visar på ett ojämnt maktförhållande. Först ber jag om ursäkt för att jag, när jag skött de arbetsuppgifter jag är ålagd att utföra, tagit tid från undervisningen. När jag sedan vill informera om telefonsamtalen jag behöver ringa så har jag redan en förklaring och motivering redo – som om jag redan innan visste att hon skulle protestera och ville vara ordentligt förberedd. Jag förhåller mig till Annelie som om hon vore min överordnade och Annelie i sin tur agerar som att hon faktiskt vore det. Det är tydligt att hon anser att den kunskapsinläring jag kan vara med och stötta i klassrummet är viktigare än den jag möjliggör för eleverna under raster och fritids. Den kommentar Annelie avslutar vårt samtal med tolkar jag som att det enbart är med hennes tillåtelse jag får utföra, den enligt henne mindre viktiga, arbetsuppgiften. Enligt min erfarenhet är Annelie tyvärr inte ensam om att värdera skolans och den egna undervisningen högre än fritidshemmets. I gestaltningens nästsista tillbakablick återberättar jag ett samtal mellan mig och min kollega, skolläraren, Mats. Medan Annelie uppvärderade skolan så nedvärderade Mats fritidshemmet. Dels var det sättet han och de andra skollärarna tog sig friheten att ta beslut rörande våra arbetsuppgifter, dels antagandet att vi som arbetar inom fritidshemmet finns tillgängliga vid behov och dels var det hans ifrågasättande över vårt behov av planering – ”Det är ju bara fritids!”. För mig är det tydligt att Mats sätter sig själv

och skolan över mig och fritidshemmet, hans agerande har jag svårt att tolka på något annat sätt.

Fritidshemsläraren på skolans fält

Sociologen Pierre Bourdieus kapitalteori är ett teoretiskt verktyg som används för att undersöka förhållandet mellan olika grupper och individer i ett samhälle (Bourdieu 1999; Broady 1998; Carlhed 2011; Ritzer & Stepnisky 2015). Kapitalteorin bygger på tre olika nyckelbegrepp: kapital, habitus och sociala fält. Kapital är de resurser en individ har till sitt förfogande. Bourdieu skiljer på två typer av kapital – ekonomiskt och symboliskt. Det ekonomiska kapitalet är materiella tillgångar, till exempel pengar, medan det symboliska kapitalet är egenskaper som av andra erkänns som viktiga och värdefulla (Bourdieu 1999, ss. 97, 154). Symboliskt kapital kan vara fysisk styrka, kläder, kunskaper i ett visst ämne, utseende och utbildning. I stort sett vad som helst kan vara ett symboliskt kapital så länge andra tilldelar det ett värde (Bourdieu 1999; Broady 1998; Carlhed 2011). Habitus är de erfarenheter individen har samlat på sig under sitt liv vilka präglar dennes värderingar, tankesätt, handlingar och intressen. Dessa erfarenheter fås bland annat genom familjen, sociala kontakter och via olika institutioner såsom skolan (Bourdieu 1999). Sociala fält beskriver Bourdieu som arenor inom vilka olika individer med olika habitus och kapital interagerar. Socialt fält och habitus är enligt honom ömsesidigt beroende av varandra då ett socialt fält inte existerar utan individerna. Inom det sociala fältet positioneras individerna utifrån vilket symboliska kapital de besitter samt volymen av det kapitalet. Det som anses vara ett symboliskt kapital och statushöjande på ett fält behöver inte nödvändigtvis vara det på ett annat fält. I och med att kapitaltillgångarna hör samman med habitus positioneras ofta individer med liknande habitus tillsammans. Inom ett fält bildas det med andra ord olika grupperingar vilka består av individer med liknande värderingar, smak och intressen (ibid.).

Varje fält har sin egen praktik, struktur och hierarki – ju längre ett fälts historia är desto starkare och mer vedertagna är dessa (Carlhed 2011). Det betyder att skolan med sin långa historia är ett fält med djupt rotade normer, värden och traditioner. Fritidshemmet är tvärt emot skolan inte ett etablerat fält. Enligt mig är det en följd av verksamhetens korta och ambivalenta historia, att verksamheten oftast har befunnit sig inom andra fält samt att individerna inom fritidshemmet för det mesta har vitt skilda habitus och kapital. De två första anledningarna, historien och vinstandet i andras fält, hör ihop med varandra. Fritidshemmet har under hela dess framväxt varit kopplad till antingen skolan eller förskolan. Även när

fritidshemmet var som mest självständigt var det förskolans normer, värden och traditioner som genomsyrade verksamheten. Den fritidspedagogiska verksamheten har därmed inte fått möjlighet att forma ett eget fält. Den sista orsaken jag anser ligger bakom fritidshemmets oetablerade fält handlar om individerna som befinner sig där. I skolan arbetar individer med liknande habitus som de har fått genom sin utbildning till lärare. Det är med andra ord en relativt sammanhållen och homogen yrkesgrupp som tjänstgör i skolan. Visserligen finns det andra yrkeskategorier, såsom elevassistenter och kökspersonal, som är verksamma inom skolan men majoriteten utgörs emellertid av lärare. Skolläraernas liknande habitus innebär att de har snarlika värderingar, tankesätt, intressen och sätt att handla när de är på skolans fält. De har en gemensam syn på vad som är värdefullt och viktigt – på vad som är ett symboliskt kapital. I fritidshemmet är det däremot en mer heterogen grupp som arbetar. Individerna besitter habitus som skiljer sig från varandra, framförallt gällande utbildningsnivå och annan kompetens. De som tjänstgör i fritidshemsverksamheten idag kan vara allt från helt utbildade och oerfarna till att vara barnskötare, legitimerade lärare i fritidshem och fritidspedagoger. Trots att det sedan år 1965 funnits en särskild utbildning för arbetet i fritidshem är det en blandad skara som arbetar där – något som påminner mig om arbetsstugans brokiga personalstyrka. Utbildade fritidspedagoger och fritidslärare utgör en minoritet i dagens fritidshem och det finns brist på dem i hela landet. Detta trots att det sedan år 2019 finns ett legitimationskrav för att få arbeta inom fritidshem. De olika habitus individerna inom fritidshemmet har får därmed följderna att värderingar, tankesätt, intressen och sätt att handla skiljer sig åt. Det betyder däremot inte att gemensamma eller liknande värderingar, tankesätt, intressen och handlingssätt saknas helt och hållet – snarare delas de inte av alla i gruppen. En effekt av detta, och fritidshemmets svaga fält, blir att verksamhetens praktik, struktur och hierarki är starkt bunden till och beroende av andra fält. Fritidshemmet är med andra ord inte en verksamhet i sin egen rätt. När fritidshemmet och skolan integrerades flyttade fritidsverksamheten inte bara in i skolans lokaler utan de flyttade även in på skolans fält. Inom skolfältet är det skolan, skolundervisningen och de kunskaper skolundervisningen förmedlar som anses vara värdefulla och viktiga. Lärarna i den obligatoriska skolan besitter därmed ett stort symboliskt kapital vilket positionerar dem högst i fältets hierarki eftersom kapital är lika med makt och möjlighet till maktutövning (Sköldberg 2020, s. 72). I och med att fritidshemmet inte besitter de egenskaper vilka tilldelas ett värde inom skolfältet är fritidshemsläraernas kapital inte alls lika stort som skolläraernas, därför blir deras position lägre än skolans lärare. De olika positionerna i hierarkin skapar en ojämn maktfördelning mellan fritidshemmet och skolan inom fältet.

Bourdieu (1999) menar att alla interaktioner inom ett socialt fält är antingen konkurrerande eller samverkande. Konkurrens uppstår när individer eller grupper vilka vill bevara fältet som det är hamnar i strid med de individer eller grupper som strävar efter förändring. Mellan de stridande finns det en outtalad enighet om att striden är värd att utkämpas, att den handlar om något betydelsefullt. Bourdieu hävdar att allt det som ses som självklart inom ett fält föregåtts av strider mellan de som vill förändra och de som vill bevara (Bourdieu 1999, s. 109). De möten som sker mellan mig och skolans lärare i min gestaltning är av det konkurrerande slaget. Det finns hos mig och mina fritidskollegor en underförstådd ambition att förändra vår position till det bättre. De strider som uppstår mellan oss fritidshemslärare och skollärarna handlar om att vi söker ett erkännande om vårt och vår verksamhets värde. När jag står på mig i mötet med Annelie tror jag att det finns en omedveten förhoppning om att hon ska uppskatta mitt arbete – att hon ska tilldela det jag gör ett värde. Jag vill med andra ord att mina fritidspedagogiska egenskaper ska ses som ett symboliskt kapital. I vårt sökande efter detta erkännande har jag alltid ansett att de strider vi utkämpar är synliga och högljudda – att kampen utspelar sig i mitten av fältet. Nu inser jag att det inte alls överensstämmer med verkligheten, kampen sker främst inom fritidsarbetslaget genom våra interna klagomål och protester. Vi hävdar oss och fritidshemmet inför varandra mer än vi gör när vi möter lärarna i skolan. När skollärarna Annelie och Karin tar kontroll över våra gemensamma lokaler och när de lämnade oss i sticket under utflykten så vände vi oss till varandra med vårt missnöje och våra klagomål. Samtidig som vi sinsemellan uttrycker frustration och vill att en förändring ska ske går vi med på det skolan kräver av oss, vi rättar oss efter deras behov och villkor. Istället för att förändra hierarkin stärker vi därmed skolans position genom att vi underordnar oss dem. Med våra handlingar ger vi skolan det erkännande vi själva är ute efter – vi tilldelar skolans undervisning ett högre värde vilket stärker vad som anses vara symboliskt kapital inom fältet. Vi tror att vi kämpar för vår sak när vi i själva verket motarbetar oss själva och upprätthåller den ojämna maktordningen.

Fritidshemsläraren och makten

Michel Foucault hävdar att makt finns överallt runt omkring oss. Han liknar makt vid en kraft som i grunden varken är god eller ond – den bara är. Det är hur makten utövas och vad denna utövning resulterar i som avgör om den varit till godo eller till ondo (Axelsson & Qvarsebo 2017; Dreyfus & Rabinow 2013; Sköldberg 2020). Foucault talar om att det finns olika former av makt men menar samtidigt att makt inte kan definieras då den "[...] existerar endast

i relationer och när den uttrycks i handling.” (Sköldberg 2020, s. 66). Han betonar även att förekomsten av makt kräver att det finns en opposition, finns det ingen opposition handlar det snarare om en oföränderlig hegemoni – vilket är motsatsen till det han betecknar som maktrelationer (Axelsson & Qvarsebo 2017, s. 128). För Foucault är makten dynamisk och relationell – den är rörlig, ojämlik och hierarkisk. Enligt honom ingår vi alla i olika maktrelationer och vi utövar alla makt genom våra handlingar. Makten kommer från alla håll, inte bara uppifrån, och utövas med andra ord av individer både på mikronivå och makronivå (Dreyfus & Rabinow 2013; Sköldberg 2020). En maktanalys i Foucaults anda syftar inte till att förändra utan till att synliggöra hur makt utövas vid olika tidpunkter och i olika sammanhang (Axelsson & Qvarsebo 2017; Dreyfus & Rabinow 2013; Foucault 2019; Sköldberg 2020). Genom att synliggöra makten kan vi ”[...] hjälpa oss att se saker hos oss själva och vår kultur som vi inte var medvetna om och därigenom öppna upp för nya sätt att förstå oss själva och vår samtid.” (Axelsson & Qvarsebo 2017, s. 113). När makt undersöks med hjälp av Foucault är det således förståelsen som är målet, inte förändringen.

För mig är det tydligt att det finns en maktordning inom utbildningsväsendet i vilken skolan är överordnad fritidshemmet. I min gestaltning är det evident att det finns ett motstånd till denna maktordning vilket kommer till uttryck i de interaktioner som äger rum. Oftast handlar de möten som uppstår mellan mig, mina fritidskollegor och skollärarna om utrymmet för våra respektive verksamheter – det är *antingen* skolan *eller* fritidshemmet, aldrig båda två. Det utrymme vi kämpar om kan röra sig om det rent praktiska i verksamheten men även om anseende och möjligheten till inflytande. I vår kamp utövar vi alla någon form av makt genom våra handlingar, skolan för att bibehålla sin position och fritidshemmet för att förändra sin. När jag och Annelie möter varandra hamnar vi i en diskussion där vi verkar anse att ett val måste göras – jag måste välja *antingen* skolan *eller* fritidshemmet. Vi är båda så inriktade på att den egna verksamheten ska ges utrymme att ingen av oss tycks komma på tanken att tillsammans försöka hitta en medelväg vilken främjar båda verksamheterna. I ett försök att få sin vilja igenom utövar Annelie makt först genom att invända, sedan genom att förminska arbetsuppgiften och slutligen genom sitt avvisande kroppsspråk. Min maktutövning sker främst i att jag förvägrar henne det hon vill ha, nämligen min hjälp i klassrummet. Även om makten utövas från båda håll finns det trots allt en ojämn maktfördelning vilket innebär att de makthandlingar lärarna i skolan utövar sannolikt har större utsikt att lyckas än de som utövas av lärarna i fritidshem.

Skollärarnas överordnade position i hierarkin medför att de i tolkningsfrågor har företräde, så kallat tolkningsföreträde. Detta tolkningsföreträde betyder att i situationer där

fritidshemslärarna och skollärarna har olika uppfattning om något är det skollärarnas uppfattning som ges förtur. I läroplanen (Skolverket 2019) och i de allmänna råden för fritidshem (Skolverket 2014) står det att skolan, förskoleklassen och fritidshemmet ska komplettera varandra. Däremot varken beskrivs eller framgår det vad kompletteringen faktiskt innebär eller hur den ska fungera i praktiken (Hansen Orwehag 2016). Det kompletterande uppdraget fritidshemmet har blir en tolkningsfråga i vilken skolans lärare har tolkningsföreträde. Formuleringar i styrdokumentet, och även i lagar, bidrar således till att upprätthålla den rådande maktordningen i skolan. Den mest vedertagna tolkningen av fritidshemmets uppdrag, enligt mig, är att verksamheten och vi som arbetar där ska komplettera skolan genom att bistå skollärarna och deras undervisning (ibid.). I gestaltningens samtliga tillbakablickar förväntas jag och mina kollegor förbehållslöst ge skolan och skollärarna vår tid och våra resurser – som om det vore en självklarhet.

Maktordningen tar sig även uttryck samt förstärks i relationen mellan fritidshemmet, skolan och vårdnadshavarna. Min erfarenhet är att vårdnadshavarna värderar skolans undervisning högre än fritidshemmets. De visar mer intresse och större engagemang för sitt barns utveckling i skolan än den utveckling och det lärande som sker hos deras barn i fritidshemsverksamheten. I mitt telefonsamtal med Elviras pappa, Mateo, framgår det tydligt att han värderar skolan högre än fritidshemmet. Jag tolkar det som att han upplever att det kommer ett överflöd av information från verksamheterna och att han inte förmår ta del av allt. Mateo väljer då att prioritera det han anser vara viktigast vilket enligt honom är informationen från skolan. Genom sitt förhållningssätt och sina handlingar erkänner Mateo, och andra vårdnadshavare, därmed skolan som överordnad fritidshemmet. Samtidigt utövar även vårdnadshavarna makt mot skolan genom bland annat det fria skolvalet. Detta är ett tydligt exempel på vad Foucault menar när han talar om att makten finns överallt och att den kommer från alla håll.

En upptäckt jag gjort genom mina reflektioner kring min gestaltning är att inte alla opponerar sig mot maktordningen. Det finns de som accepterar den rådande hierarkin och de som omedvetet stöttar den – som exempelvis Eliana när hon finner sig i skollärarnas beslut och dessutom agerar budbärare. Maktordningen upprätthålls med andra ord inte enbart av lärarna i skolan och vårdnadshavarna utan även vi som är verksamma inom fritidshemmet vidmakthåller den.

Slutord

I denna vetenskapliga essä har jag, utifrån min egen erfarenhet, reflekterat kring maktrelationen mellan fritidshemmet och skolan. Mitt syfte har varit att söka förståelse för den maktobalans jag upplever finns mellan lärarna i de två verksamheterna. Denna obalans, denna maktrelation, har jag försökt förstå ur skilda perspektiv och med hjälp av olika teorier – det historiska perspektivet, kunskapsperspektivet, Bourdieus kapitalteori och Foucaults tankar om makt. Oavsett vilket perspektiv jag intagit och vilken metod jag än använt står det klart och tydligt för mig att fritidshemmet har och fortsätter att underordnas skolan. Fritidshemmets historiska framväxt, verksamhetens funktion som stöd till skolan, den praktiska kunskapens lägre värde, bristen på symboliskt kapital, personalgruppens vitt skilda kompetenser och utbildning, skolläraernas tolkningsföreträde samt både fritidshemsläraernas och skolläraernas maktutövning ser jag som några av de orsakerna som ligger bakom detta. Maktrelationen som finns mellan verksamheterna och dess lärare kan således förstås som en produkt av fritidshemmets ursprung, som en reproduktion av kunskapssynen samt som ett resultat av samspelet och konkurrensen mellan individerna och institutionerna.

Denna maktasymmetri mellan verksamheterna anser jag har funnits sedan den första arbetsstugan startades – även om den blev mer påtaglig först genom 90-talets integrering. Innan integreringen existerade maktobalansen enbart i det abstrakta, i synen på fritidshemmet och skolan, men genom verksamheternas integration blev den realiserad. Det uppstod med andra ord en arena där makten kunde konkretiseras genom olika makthandlingar. Rapporten *Finns fritids?* (Skolverket 2000) är ett tydligt och påtagligt bevis för maktobalansen och hur den realiserades i praktiken. Den problematik och de svårigheter som synliggjordes genom rapporten är tragiskt nog lika aktuella även idag, något som betänkandet *Stärkt kvalitet och likvärdighet i fritidshem och pedagogisk omsorg* (Regeringskansliet 2020) tydligt påvisar. Jag finner det ytterst oroväckande att det under två årtionden funnits vetskap om fritidshemmets svåra belägenhet och att det under den tiden inte vidtagits särskilt omfattande åtgärder i syfte att förändra detta. För mig är det en rätt tydlig indikation på hur staten värdesätter fritidshemmet. Detta är ett av skälen som har lett till att fritidshemmet och att vi som arbetar där har tilldelats och anammats en offerroll. Jag har genom mina reflektioner kommit till insikt om att det är en roll som blivit en stor del av vår yrkesidentitet – vi är bekväma i den och vi definierar vår verksamhet och vårt uppdrag utifrån den. Min upplevelse är att våra protester ofta är slentrianmässiga fraser som vi slänger ur oss och det är sällan vi agerar i enlighet med det vi förfäktar. Dessutom uttrycks ofta dessa protester i sammanhang där de inte gör någon

nytta, där de snarare bekräftar och stärker vår roll som offer för skolan och staten. Offerrollen har blivit en del av vår yrkesidentitet och jag undrar hur vi skulle definiera oss om inte som underordnade skolan – vilka skulle vi då vara? Vad skulle hända? Den rådande hierarkins upprätthållande är följaktligen inte något enbart skolan kan beskyllas för. Däremot vill jag hävda att lärarna i skolan, till följd av sin högre positionering, bidrar mer till upprätthållandet av den och att de har större möjligheter till att förändra eller bibehålla den rådande hierarkin.

När jag valde ämnet för min vetenskapliga essä och när jag arbetade med att formulera min gestaltning hade jag väldigt starka åsikter och bestämda tankar om maktordningen mellan fritidshemmet och skolan. Jag var övertygad om att essän skulle resultera i en slags bekräftelse på att det jag såg som ett faktum – lärarna i skolans systematiska förtryck av lärarna i fritidshemmet. Under skrivprocessen och genom mina reflektioner, i dialogen mellan min egen erfarenhet och andra perspektiv, fann jag däremot att det jag först såg som självklart inte till fullo stämde överens med verkligheten. Insikten om att jag och mina fritidsskollegor till viss del bidrar till den rådande maktordningen förvånade mig, att vi genom sättet vi agerar i vår egen praktik stärker skolans överordnade position i hierarkin. Det förvånade mig även att vi utövar makt genom våra handlingar – handlingar som inte självklart förknippas med maktutövning. Exempelvis genom att neka skolan vår tid och hjälp när vi har den valmöjligheten, vilket jag tror grundar sig i fritidshemmets ständigt påtvingade flexibilitet.

Syftet med denna vetenskapliga essä var att få en ökad förståelse för relationen mellan skolan och fritidshemmet samt mellan lärarna från respektive verksamhet. För att uppnå syftet formulerades två frågeställningar: Hur kan maktrelationen mellan lärarna i fritidshemmet och i den obligatoriska skolan förstås? Hur kan man som lärare i fritidshem göra utrymme för sin egen kompetens och kunskap i en verksamhet där den inte värderas i sin egen rätt? Den första frågan har jag, genom att använda min egen erfarenhet tillsammans med olika perspektiv och teorier, kunnat besvara på ett tillfredställande sätt. Däremot har den andra frågan inte kunnat besvaras. Frågan om hur man som lärare i fritidshem kan göra utrymme för sin egen kompetens och kunskap kan inte få ett svar innan maktbalansen har jämnats ut. Så länge det finns en ojämn maktfördelning mellan verksamheterna kommer fritidshemsverksamheten inte kunna ges utrymme då den inte värderas i sin egen rätt. Först när en balans i maktordningen uppnås kan det börja talas om utrymme, frågan bör därför snarare vara: Hur kan en balans i makten mellan fritidshemmet och skolan uppnås? Det är en fråga som inte kan ges svar på inom ramen för en enskild lärarstudents självständiga arbete. Det är en fråga som bör lyftas, diskuteras och besvaras av alla oss som arbetar inom fritidshem och skola – först då kan förändring ske.

Käll- och litteraturförteckning

Alsterdal, Lotte (2014). Essäskrivande som utforskning. I: Burman, Anders (red.). *Konst och lärande: essäer om estetiska lärprocesser*. Huddinge: Södertörns högskola
Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:sh:diva-23461> ss. 47-73.

Axelsson, Thom & Qvarsebo, Jonas (2017). *Maktens skepnader och effekter maktanalys i Foucaults anda*. Johanneshov: MTM.

Bourdieu, Pierre (1999). *Praktiskt förnuft: bidrag till en handlingsteori*. Göteborg: Daidalos.

Broadly, Donald (1998). *Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg*. 2., korr. utg. Uppsala: Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi, ILU, Univ.
Tillgänglig på Internet: <http://www.skeptron.uu.se/broadly/sec/ske-15.pdf>

Burman, Anders (2009). Erfarenhet, reflexion, bildning – Utkast till ett pragmatistiskt bildningsbegrepp. I: Bornemark, Jonna & Svenaeus, Fredrik (red.). *Vad är praktisk kunskap?*. Huddinge: Södertörns högskola, ss. 108-128.
Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:sh:diva-3283>

Carlhed, Carina (2011). *Fält, habitus och kapital som kompletterande redskap i professionsforskning*. *Socialvetenskaplig tidskrift*, 18 (4), ss. 283-300.
Tillgänglig på Internet: <https://journals.lub.lu.se/svt/article/view/15723/14206>

Dreyfus, Hubert L. & Rabinow, Paulo (2013). *Michel Foucault beyond structuralism and hermeneutics*. Johanneshov: MTM.

Finns fritids? [Elektronisk resurs] en utvärdering av kvalitet i fritidshem. (2000).
Stockholm: Skolverket.
Tillgänglig på Internet:
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a653878/1553956741917/pdf598.pdf>

Foucault, Michel (2019). *Discipline and punish: [Elektronisk resurs] the birth of the prison*. London: Penguin Books Ltd.

Gustavsson, Bernt (2002). *Vad är kunskap? [Elektronisk resurs] en diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Tillgänglig på Internet: <https://liu.se/download/coursedocument/4a629bbd-d5e2-41fd-aac9-cde68fb827d6/Gustavsson%202002%20Vad%20a%CC%88r%20kunskap.pdf>

Hansen Orwehag, Monica (2016). *Fritidshemspedagogiken och skolan*. I: Pihlgren, Ann S. (red.). *Fritidshemmet och skolan det gemensamma uppdraget*. Johanneshov: MTM, ss. 41-68.

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019.

Sjätte upplagan (2019). [Stockholm]: Skolverket.

Tillgänglig på Internet:

<https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2019/laroplan-for-grundskolan-forskoleklassen-och-fritidshemmet-reviderad-2019>

Nationalencyklopedin, barnarbete. <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/barnarbete> [2020-11-13]

Patel, Runa & Davidson, Bo (2011). *Forskningsmetodikens grunder att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Johanneshov: TPB.

Pihlgren, Ann S. (red.) (2017). *Fritidshemmet: fritidslärares uppdrag på fritidshemmet och i skolan*. Andra upplagan Lund: Studentlitteratur.

Pihlgren, Ann S. (2018). *Leda fritidshemmet: praktika för skolledare*. Upplaga 1 Lund: Studentlitteratur.

Richardson, Gunnar (2010). *Svensk utbildningshistoria: skola och samhälle förr och nu*. 8. Rev. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Ritzer, George & Stepnisky, Jeffrey (2015). *Sociologisk teori*. Johanneshov: MTM.

Rohlin, Malin (2012). *Fritidshemmets historiska dilemman en nutidshistoria om konstruktionen av fritidshemmet i samordning med skolan*. Johanneshov: TPB.

Rohlin, Malin. (2017). Fritidspedagogik och lärande. I: Pihlgren, Ann S. (red.). *Fritidshemmet: fritidslärares uppdrag på fritidshemmet och i skolan*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur, ss. 115-141.

Skolverket (2014). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer, Fritidshem 2014*. Stockholm: Skolverket.

Sköldberg, Kaj (2020). *Maktens många ansikten teorier och idéer om makt under två och ett halvt tusen år*. Malmö: MTM.

Stärkt kvalitet och likvärdighet i fritidshem och pedagogisk omsorg [Elektronisk resurs]. (2020). Regeringskansliet.

Tillgänglig på Internet: <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2020/06/sou-202034/>

Svenaesus, Fredrik (2009). Vad är praktisk kunskap? En inledning till ämnet och boken. I: Bornemark, Jonna & Svenaesus, Fredrik (red.). *Vad är praktisk kunskap?*. Huddinge: Södertörns högskola, ss. 11-34.

Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:sh:diva-3283>

Thomassen, Magdalene (2008). *Vetenskap, kunskap och praxis introduktion till vetenskapsfilosofi*. Enskede: TPB.

Thurén, Torsten (2019). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Johanneshov: MTM.

Torstenson-Ed, Tullie & Johansson, Inge (2000). *Fritidshemmet i forskning och förändring: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Statens skolverk.

Wallsten, Lars (2018). *Akademisk essä introduktion och skrivhandledning*. Johanneshov: MTM.