

R

Vad händer med fritidspedagogyrket och fritidshemspedagogiken i Sverige?

Birgit Andersson

Sammanfattning

Fritidspedagoger lämnas ofta ensamma att utveckla strategier för att hantera och förhålla sig till strukturella förändringars inverkan på deras yrkesutövning. Föreliggande artikel baseras på en kvalitativ intervjustudie, och syftar till att undersöka och diskutera vad som sker med fritidspedagogers yrkesutveckling och fritidshemspedagogiken i efterdyningarna av de svenska fritidshemmens inlemmande i skolan och den decentraliseringsvåg och utbildningspolitik som dominerade årtiondena runt millenniumskiftet. Analyser och tolkningar görs med stöd av professionsteoretiska perspektiv samt med några begrepp ur Bourdieus sociologiska teori. Resultaten visar att utövandet av fritidshemspedagogiken och dess potential minskar i fritidshemmet och att fritidspedagogers yrkesroll i vissa avseenden stärks medan i andra undermineras. Detta kan relateras till den lokala styrningen på respektive skolenhet och till den styrka som finns hos den kollektiva basen på skolan.

Abstract

Leisure-time pedagogues will often be left alone to handle the structural changes that impact on the conditions for their profession. This article is based on a qualitative interview study and aims to explore and discuss what happens with leisure-time pedagogues' professional development and leisure-time pedagogics in the aftermath of Swedish leisure-time centers incorporation in schools along with decentralization and education policies over the last decades. Analysis and interpretations draw on profession theories and concepts of Bourdieu's sociological theory. The results show that the exercise of the leisure-time pedagogic and its potential decrease in the leisure-time center and that the professional development of the leisure-time pedagogues to some extent is strengthened. In other cases the role of the profession is undermined. These variations can be related to the local governance of each school and to the strength of the leisure-time pedagogues' collective base in the school unit.

Inledning och bakgrund

Fritidspedagogyrket¹ i Sverige kom till stånd under 1960-talet framför allt för tjänstgöring inom framväxande fritidshem som kommunerna är skyldiga att tillhandahålla. Till grund för framväxten låg arbetsmarknadspolitiska, social- och familjepolitiska samt utbildningspolitiska skäl, och idag ska

fritidshemmets pedagogiska verksamhet vara ett betydelsefullt komplement till förskoleklass och övriga skolformer för elever upp till 13 år under den skolfria tiden av dagen. Expansionen av fritidshemmen under slutet av förra seklet bidrog till att nästan alla sex- till nioåriga barn numera är inskrivna i fritidshemsverksamhet (Skolverket 2009b). Fritidshemmets organisation har

växlat i takt med decentralisering, förflyttningen från samhällets sociala sektor till utbildningssektorn, utbildningsreformer och förändrad styrning. Friheten i ett decentraliserat styrningssystem, att tolka nationellt uppsatta mål på ett sätt som svarar mot lokala behov, kan missgynna verksamheter som redan är svaga med ytterligare marginalisering som följd (Ball 2007). Det var just det som drabbade fritidshemsverksamheten och detta förstärktes ytterligare av den lågkonjunktur som präglade 1990-talet. Fritidshemmet har fortsättningsvis dränerats på resurser då skolan kräver mer och oftast prioriteras av den lokala ledningen (Skolverket 2009a).

De senaste decenniernas decentraliseringsvåg och förändrad styrning med ökade krav på dokumentation och redovisning av verksamhet ställer andra krav på arbetslag och enskilda pedagoger/lärare.

Fritidspedagoger har sedan knappt två decennier sin huvudsakliga tjänstgöring inom skolan dels med att förverkliga fritidshemmets uppgift och dels med skiftande åtaganden under den obligatoriska skoldagen. Fritidshemmets uppgift att komplettera skolan har blivit alltmer central och ofta motiverar det att fritidspedagogerna används under den obligatoriska skoldagen för allehanda uppgifter (Skolinspektionen 2010). Mer sällan diskuteras hur fritidshemmets innehåll kompletterar skolan (Andersson 2013; Haglund 2009). Fritidspedagogernas mångsidiga arbetsuppgifter kan upplevas motsägelsefulla och problematiska eftersom fritidspedagogerna arbetar i skolan, som är obligatorisk och har inslag av tvång och bedömning, samtidigt som de också arbetar inom en verksamhet som av tradition utgått från barns erfarenheter och

intressen samt i stor utsträckning baserats på barns frivillighet (Carlgren 2001). Det senare är uttryck för delar av fritidshemspedagogiken. Skolverket (2011) använder det något vidare begreppet fritidspedagogik och beskriver det enligt följande:

Fritidspedagogiken bygger på ett grupporienterat arbetssätt där relationer barn emellan och mellan barn och vuxna är viktiga redskap för att stödja och stimulera barn i deras förståelse av omvärlden. Den har ett särskilt fokus på identitetsutveckling och social kompetensutveckling. Viktiga inslag i fritidspedagogiken är lek och skapande arbete. Det informella lärandet dominerar pedagogiken. Det handlar om att fånga och ta tillvara barns intresse och att skapa situationer i vardagen där barn kan utmanas i sitt lärande. En väl fungerande fritidspedagogisk verksamhet kompletterar skolans ofta mer inrutade vardag och erbjuder barn möjlighet till att självständigt upptäcka både omvärlden och den egna förmågan. (Skolverket 2011: 7)

För att fritidshemspedagogikens fulla potential ska kunna nås hävdar Skolverket vidare att huvudman och rektor måste säkerställa att några grundförutsättningar, som högskoleutbildad personal inom fritidshemspedagogik, lämpliga storlekar på barngrupper och tillgången till ändamålsenliga lokaler, blir en realitet i enlighet med skollagen (a.a.).

Nuvarande mål- och resultatstyrning kombineras med fler influenser från näringslivet, ofta kallad New Public Management (NPM), där resultat och prestationer ska kunna mätas och bedömas, redovisas och kontrolleras på olika vis för att också möjliggöra konkurrens skolor emellan (Lundahl 2002). Forskning om mötet mellan

välståndssyrken och marknadsmässiga styrningsformer visar att kravet på ökad dokumentation har stor inverkan på lärares arbete (Lindblad 2010). De omvälvande förändringarna inom offentlig sektor med decentralisering, avreglering, privatisering och marknadsanpassning har inte enbart medfört ändrade villkor för de yrkesverksamma utan också nya sätt att se och tolka professionalism (Evetts 2003; Svensson 2006). Tidigare uppfattades professionalism i relation till de professionella yrkesutövarna (a.a.). Idag talar Evetts (2006) om en ny förståelse av professionalism och dess användning som social kontroll och för förändringar av arbetsvillkor. Strävanden efter professionalism kommer vanligtvis inifrån: man ser denna strävan som ett sätt att konstruera sin yrkesidentitet för att höja sitt anseende i samhället och kunna ställa krav gentemot staten. Men idag är det ofta politiker och andra externa aktörer, snarare än yrkesutövarna och deras fackliga sammanlutningar, som sätter upp mål, utövar kontroll och appellerar till professionalism och den yrkesetiska dimensionen för att individerna ska *göra sitt yttersta* oavsett förutsättningar (Evetts 2003).

De senaste decenniernas decentraliseringsvåg och förändrad styrning med ökade krav på dokumentation och redovisning av verksamhet ställer andra krav på arbetslag och enskilda pedagoger/lärare. Syftet med denna artikel är att diskutera hur förändrad styrning påverkar fritidspedagogers yrkesutveckling och fritidshemspedagogiken.

Teoretiskt ramverk

Ett mer öppet professionsteoretiskt perspektiv (Torstendahl 1989) används eftersom fritidspedagogers yrkesutveckling relaterat till styrning och strukturella förändringar undersöks och diskuteras. Detta perspektiv

innebär att traditionella kännetecken för en profession, som kunskapsbas och autonomi används som undersökningsvariabler istället för markörer för en profession, som inom traditionell sociologisk professionsteori (se t ex Torstendahl 1989; Krejsler 2005). Hänsyn tas också till yttre och föränderliga villkor för att förstå hur positioner förändras och ett yrke utvecklas (a.a.).

Kunskapsbasen ses som särdeles betydelsefull för möjligheterna att hävda sig både *som* en profession och *inom* en profession (Torstendahl 1989; Berntsson 2006). Kunskapens abstrakta karaktär och problemlösande förmåga på breda områden ses som viktig. Men allt eftersom har stort värde tillerkänts den yrkesunika, tysta kunskapen som i stor utsträckning är verksamhetsspecifik och lärargenererad (Brant, 1989). Brante understryker att förvärvandet av yrkeskunskap, "oskriven know-how eller tacit knowledge" i hög utsträckning sker efter den formella utbildningen genom själva praktiken (a.a.: 45). För fritidspedagoger omfattar deras kompetens till viss del tyst kunskap eftersom det ofta handlar om att pedagogen måste hantera och förhålla sig till värdefrågor som bland annat bygger på relation och social förmåga.

Autonomi avser yrkesgruppers oberoende och självbestämmande. Det kan tolkas relationellt och innebär då att man är suverän i förhållande till någon eller några (Aili 2002). Basen för den suveräniteten är den specifika kunskapsbas man har. För den enskilde fritidspedagogen betyder det att han/hon skulle kunna betraktas som mer eller mindre autonom i förhållande till olika kollegor, till barnens föräldrar, till rektorer och andra överordnade, medan fritidspedagogkåren skulle vara mer eller mindre suverän i förhållande till andra yrkeskårer, kommun och stat. Autonomibegreppet används främst i termer av individuell eller

kollektiv självständighet där graden av frihet i och över yrkesutövningen ses som central. För att göra det allomfattande och ganska breda begreppet autonomi mer funktionellt och hanterbart för analysen av det empiriska materialet används två andra närliggande begrepp. Dessa är ansvarsområde (Abbott 1988) och handlingsutrymme (Ellström 1996; Parding 2010). Jag avser därigenom erhålla större precision än om enbart begreppet autonomi skulle användas.

Ansvarsområde skapas och förankras genom både formella och informella sociala strukturer i ett system som t ex skolan (Abbott 1988). Forskning om professioner har visat hur yrkeskårer skapar ansvarsområden och kopplar samman kunskapsbas och arbetsfält, dels för att kontrollera och organisera sitt arbete, skapa autonomi, och dels för att upprätthålla men också förflytta gränser gentemot andra yrkeskårer (Aili 2002). Det är också ett sätt att skapa legitimitet för yrket i samhället. Anspråk på ansvarsområde kan enligt Abbott göras på flera arenor, dels på en formell eller legal nivå, 'the legal system', där regler formuleras, dels på en nivå där medborgarna, 'the related arena of public opinion', förstår behovet av och kräver expertis av yrkeskåren samt slutligen på arbetsplatsnivå, 'the workplace', där man genom sitt agerande upprätthåller gränser till andra yrkesgrupper och har kontrollen över arbetsuppgifterna (Abbott 1988: 59ff).

Handlingsutrymme skapas mellan olika aktörer vars relationer är asymmetriska och handlar om yrkesutövarens kunskaper, omdöme och förmåga att agera på olika sätt utifrån vad sammanhanget medger och kräver (Ellström 1996; Parding 2010). Det subjektivt upplevda handlingsutrymmet som kan relateras till individens samlade kompetens är inte alltid liktydigt med det objektiva handlingsutrymmet vilket handlar

om tid och rum och det som övrigt reglerar området (a.a.). Ellström (1996) beskriver handlingsutrymme som "frihetsgrader som individen har vad gäller val och tolkning av uppgifter/mål; metoder för att lösa dessa; samt värdering av de resultat som uppnås" (a.a.: 152). Det finns också en distinktion mellan handlingsutrymme över arbetet där yrkesutövaren bestämmer vilka uppgifter som ska utföras och handlingsutrymme inom arbetet där utövaren istället väljer hur uppgifterna ska utföras (Parding 2010). Individen måste lita till sitt omdöme och sin auktoritet och genom eget handlande kan han/hon också påverka omgivningen i syfte att lösa vissa uppgifter eller uppnå vissa mål.

Ovan professionsteoretiska begrepp är tydligt relaterade till varandra och används i analysen för att fånga och förstå vad som är centralt i fritidspedagogyrkets utveckling. Då det gäller fritidspedagogers agerande och uttryckta relationer till andra yrkesgrupper samt deras upplevelse av sin position och funktion kompletteras de professionsteoretiska begreppen med begreppen *fält*, *kapital* och *habitus* hämtade ur Bourdieus sociologiska teorier (Bourdieu 1994; Broady 1998). Utifrån fritidspedagogernas utsagor kan det sociala fältet med dess struktur av verkande kapitalinnehav förstås som ett kraftfält där de inblandade fritidspedagogerna tar ställning till mål och medel för sin yrkesutövning. Hur fritidspedagogerna relaterar sig till varandra och till övriga yrkeskategorier blir beroende av olika sociala kapital, fritidshemmet respektive skolans symboliska kapital och hur det sociala fältet konstrueras. Fritidspedagogerna, som enskilda individer och som grupp, har tankemönster, habitus, som påverkar hur deras tolkningar av styrning, villkor och samspel i skola och fritidshem är och blir.

Metod

Eftersom studiens ambition var att erhålla empiriskt material som grund för att förstå fritidspedagogers upplevda arbetssituation och yrkesutveckling så var kvalitativa intervjuer av halvstrukturerat slag (Wilson och Sapsford 2006) med förhållandevis fri utformning lämplig. Styrkan i intervjun är enligt Kvale (1997), "dess privilegierade tillträde till intervjupersonernas vardagsförståelse, den förståelse som (...) ligger till grund för deras handlande" (a.a.: 262). Vid urvalet eftersträvades att fritidshemsverksamheten skulle vara så omfattande i respektive kommun att det skulle finnas skolor med grupper av fritidspedagoger och att minst fem fritidspedagoger kunde nås på en och samma skola. Det var praktiskt och på så vis fick jag flera informanter med samma kontextuella förhållanden. Ett strategiskt urval av två *större städer* (klassificering i Sveriges officiella statistik) gjordes eftersom andelen högskoleutbildade inom fritidshem var högst där. Städerna fick namnen *Barrköping* och *Lövstad*.

Tjugotre fritidspedagoger (14 kvinnor och 9 män) fördelade på fyra skolor, två inom respektive stad, och åtta personer i ledande ställning ingår i studien. Sjutton av de 23 intervjuade fritidspedagogerna har mellan 15 och 31 års erfarenhet av yrket och har därmed också arbetat under den tid då fritidshemmen sorterades under Socialstyrelsen. Övriga sex fritidspedagoger har mellan tre till tio års erfarenhet då intervjuerna genomfördes. Majoriteten har alltså i sin yrkesutövning arbetat för olika huvudmän under vilka uppdraget har förändrats. Inledningsvis intervjuades en förvaltningstjänsteman i respektive kommun och en till två rektorer på respektive skola där fritidspedagogerna tjänstgjorde. Tillsammans med fältnoteringar från en veckas vistelse

på varje skola, bidrog detta till kunskaper om det sociala sammanhang, det sociala fält (Bourdieu 1994), som fritidspedagogen var en del av och bidrog till förståelse för hur strukturella förändringar och styrning kom till uttryck i fritidspedagogens yrkesutövning.

Resultat, analys och kommentarer

Några av de centrala förändringar som fritidspedagogerna erfarit och beskriver är i fokus för analys och kommentarer i denna artikel. Fritidspedagogernas sätt att agera i relation till förändringarna är beroende av deras tidigare erfarenheter och uppfattningar om hur uppdraget kan tolkas. Det är också beroende av de funktioner och uppgifter som rektor vid den enskilda skolan tilldelat dem samt övriga kollegors förväntningar beroende på hur kollegorna tolkat fritidspedagogers uppdrag. Trots att fritidspedagogernas ansvarsområden och handlingsutrymmen i viss mån skiljer sig åt på grund av skillnader mellan de olika skolorna och kommunerna där de intervjuade fritidspedagogerna tjänstgör så framstår deras beskrivningar av uppdraget som relativt samstämmiga.

Förr fick barnen mycket mer vuxentid och fritidspedagogerna kom närmare alla barn.

Integreringen skola och fritidshem har påverkat fritidspedagogernas arbete i flera avseenden. I likhet med tidigare forskning visar det sig inte heller vara helt problemfritt (se bl a Hansen 1999; Torstenson-Ed och Johansson 2000). Alla de intervjuade välkomnar dock unisont fritidshemmens inflyttning till skolan med motiven att fritids-

pedagogerna därigenom kan erhålla hel-
tidstjänster och för att samverka med skolan ger potential för att anlägga den sedan länge starkt förordade helhetssynen på barn och verksamhet (Rohlin 2001).

Fritidspedagogernas traditionella ansvarsområde

Fritidspedagogerna i denna studie förfogar över såväl innehåll som utformning av fritidshemsverksamheten. Det är ingen annan yrkesgrupp eller rektor som lägger sig i vad som sker i fritidshemmet varför man kan säga att handlingsutrymmet både över och inom fritidshemmet (Parding 2010) förefaller relativt stort. Men samtidigt kan det omvända också sägas eftersom handlingsutrymmet i deras traditionella ansvarsområde, fritidshemmet, på olika sätt och många gånger har beskrivits av strukturella faktorer som till exempel större barngrupper, förändrad lokaltillgång, sämre ekonomi och otydlig styrning. Fritidspedagogerna ger inte uttryck för att göra-omfattande reflektioner över hur deras kärnverksamhet påverkas av de ändrade villkoren utan de ger mest uttryck för frustration över att t ex inte lika självklart kunna utveckla närmare relationer med barnen och få en förståelse av deras lärande och utveckling i vidare perspektiv då fritidspedagogerna idag arbetar med en större mängd barn än tidigare. "Det är ju så himla mycket barn så man känner att man inte riktigt hinner med barnen som man skulle vilja" (Aron). Förr fick barnen mycket mer vuxentid och fritidspedagogerna kom närmare alla barn. Idag "är det en flock, så ser jag det och då lär man förhålla sig till det, gilla läget å va med i flocken och leda den" (Tess). Skolinspektionen kom i senaste kvalitetsgranskningen fram till att i stora barngrupper tenderar kontakterna mellan personal och barn bli avpersonifierade (Skolinspektionen 2010).

Fritidspedagogerna drivs i fritidshemmet till att inta en mer övervakande funktion även om fritidspedagogerna i föreliggande studie på många sätt försöker att vidmakthålla yrkeskårens traditionella arbets- och förhållningssätt, där relationen till eleven varit och är central (jfr Hansen 1999; Johansson 1984, Frelin 2008). Denna strävan omtalas många gånger och kan ses som uttryck för deras professionella habitus baserad på yrkets traditionella kunskapsbas.

Flera av fritidspedagogerna uppger dock att det främst är under den obligatoriska skoldagen i en mer organiserad och planerad form, som t ex projekt Charlie, som de kan arbeta med olika projekt och andra övningar för stödandet och stimuleringen av barns identitets- och sociala kompetensutveckling. Detta arbetssätt har då mer skolkaraktär än det mer informellt inriktade arbetssättet som var vanligt i fritidshemmet innan avregleringarna av gruppstorlekarna ägde rum och barngrupperna var mindre i storlek. Det är också ett arbete som utvidgar fritidspedagogernas ansvarsområde vilket följande avsnitt tar upp.

Utvidgat och varierat ansvarsområde

Fritidspedagogernas uttalade strävan efter helhetssyn legitimerar att deras ansvarsområde (Abbott 1988) utvidgas och att de används överallt där man menar att det är väsentligt att se till barnets hela situation. Fritidspedagogernas kunskapsbas som rymmer relationsinriktade aspekter och kunskaper som är värdefulla för utvecklande samspel människor emellan förefaller komma väl till pass för arbete under skoldagen. Men för flertalet av de intervjuade har dock formerna för arbetet ändrats från fritidshemspedagogikens mer informella situationsbundna arbete till ett som organiseras i enlighet med skolans tra-

dition med tidsramar och obligatorium för barnen.

(---) sen har vi ett arbetssätt som vi kallar kompisprat just nu och där jobbar vi ju jättemycket med den sociala biten och det kan jag tycka är ganska karaktäristiskt eller typiskt för en fritidspedagog att man jobbar mycket med barnet som person, både med jag och med vi och med självkänsla och hela den biten. Det tycker jag är ett av våra stora kompetensområden (---) lika viktigt som att jag har idrott eller bild eller drama, det här med kompisprat är ju och det märker man ganska tydligt då vi har klassråd så hamnar vi ofta på frågorna hur vi är mot varandra och hur man förhåller sig gentemot sig själv och andra människor. (---) Idag har jag ju halvklasser där jag har barnen eller så några dagar är jag faktiskt med i klassrummet, men jag känner mig inte som en hjälplärare, utan jag är lika mycket lärare som läraren som jag jobbar med, eller lika mycket pedagog! (---) Det är viktigt för mig att jag också får se den delen och vara delaktig i den delen av skoltiden eftersom vi har gemensamma utvecklingsamtal å så nu. Och nu ska vi dessutom skriva skriftliga omdömen och där är vi ju inblandade. Jag får en otrolig helhetsbild av barnen. (Greta)

Fritidspedagogernas kunskaper används nu i formella lärandesammanhang, vilket medför att de nu i högre utsträckning kläds i ord (livskunskap, värdegrund, kompisamtal, kreativt skapande) och ges ett värde som inte likartade arbetsinsatser i fritidshemmet vidkännts. Det förefaller också som att fritidspedagogerna själva, med några få undantag, inte heller ger sina arbetsinsatser i fritidshemmet samma tyngd som de som de

utför inom skolans tidsramar. Det kan bero på att det symboliska kapital (Bourdieu 1994) som skolans verksamhet ges väger tyngre än det fritidshemmets aktiviteter står för i samhället. Det kan också vara en förklaring till att flertalet av de intervjuade fritidspedagogerna välkomnar krav att under skoldagen hålla lektioner inom kunskapsområden som de är intresserade av och upplever att de behärskar eller att ansvara för uppgifter de har kompetens för. Bland de i studien medverkande fritidspedagogerna förekom följande arbetsuppgifter under skoldagen: att undervisa i t ex idrott, natur/teknik eller bild, ha övergripande ansvar för datorhantering på skolan, arbeta med elever i behov av särskilt stöd som assistent för enskilda elever eller som resurs för klassen i klassrummet, och att bedriva planerad rastverksamhet. Att också på olika sätt vara en resurs som möjliggör halvklassundervisning för läraren förekom ofta. Eleverna kunde då ha verksamhet ledd av fritidspedagogen utomhus eller i fritidshemmets lokal, förutsatt att det fanns egen sådan.

I intervjuerna framgår det att fritidspedagogerna ser sig som de som är bäst skickade att bedöma verksamheten i fritidshemmet.

Men de intervjuade fritidspedagogerna uttrycker svårigheter att sätta gränser för hur mycket de kan tjänstgöra under den obligatoriska skoldagen utan att förlora kraft och engagemang till kärnverksamheten i fritidshemmet. "Då fritids kommer är man ganska trött (---) det är ju där jag vill ge järnet så man nästan önskar att fritids var på förmiddagen istället" (Anna).

Samtidigt lovordar flera av fritidspedagogerna möjligheterna att utvidga sitt

ansvarsområde och bredda sina arbetsuppgifter.

Å ena sidan kan denna utvidgning ses som stärkande för yrkets utveckling att fritidspedagogerna får nya uppgifter som bygger på deras speciella kompetenser. Å andra sidan kan det också få motsatt effekt eftersom kraven på flexibilitet hos fritidspedagogerna har ökat. Fritidspedagogerna blir inhoppare för allehanda uppgifter under skoldagen, och utgör det så kallade kittet för att allt ska fungera, till exempel när lärarkollegor blir sjuka. *Att ställa upp* är uttryck som återkommer många gånger under intervjuerna och tydligt kopplas till samarbetet med förskoleklass och skola. Då minskar yrkets tydlighet och gränserna för ansvarsområden suddas ut (jfr Hjelte 2005). Trycket på fritidspedagogerna ökar och det finns många oklarheter i vad som ska inrymmas i den vidgade yrkesutövningen. Skolan tenderar att ta över och nya arbetsuppgifter pressas in i de rådande för fritidspedagogerna.

Skolsamverkan är en bisyssla som dock har en tendens att ta över många gånger tyvärr både tidsmässigt, planeringsmässigt, och allt detta. (Rigmor)

Sen har vi tagit över vissa delar då i och med att vi har samlad skoldag. Vi har en utedag i veckan då vi åker till vår skolskog. (---) Så det är liksom ett krav på oss att vi ska ta och hjälpa till på det sättet. (Gunnar)

Det skiftar också var man som fritidspedagog lägger merparten av sin arbetstid och tyngdpunkten i sitt arbete. Fritidspedagogerna i Lövsstad samt flera av de intervjuade vid en av skolorna i Barrköping beskriver sina mest centrala arbetsuppgifter med utgångspunkt i fritidshemmet och deras

arbetsschema läggs främst med utgångspunkt i fritidshemmet. Något som de dock fått kämpa för.

Vi har som fritidspedagoggrupp med stöd av ledningen, men mest tack vare oss själva, skapat oss en ställning som möjliggör bra villkor på en del områden. Och så var det inte då jag började. (Roger)

Fritidspedagogerna på den andra skolan i Barrköping menar istället att de under den obligatoriska skoldagen har möjlighet att arbeta fritidspedagogiskt och säger sig därför inte ha samma behov att prioritera fritidshemmet och lägger därför inte heller schemat huvudsakligen med utgångspunkt från detta. Fritidshemsverksamheten har varken skrivits fram i lokala dokument eller synliggjorts på annat sätt. Fokus ligger på skoldagen som man också förlängt för eleverna utöver den samlade skoldagen. Fritidspedagogerna på en skolenhet menar att man på sin avdelning har fört in fritidspedagogiken och områden som de är duktiga på i skolan. "Vi gör väldigt mycket i samlad skoldag, vi har inga större aktiviteter på fritids" (Gun). Arbetet i fritidshemmet har därmed begränsats och uppgiften karaktäriseras mer av att finnas till och utgöra en trygghetsfaktor för barnen. I en annan enhet på den skolan undervisar fritidspedagogerna mycket under skoldagen och planeringstillfällena för lärare och fritidspedagog, som tillsammans ansvarar för en klass, ligger alltid på fritidshemstid. "Jag har fokus på skoldelen, det är ju där jag gör min mesta tid" (Gina). Fritidspedagogerna motiverar denna fördelning med att deras kompetens inom fritidspedagogiken kommer barnen tillgodo oavsett under vilken tid på dagen det sker och dessutom gagnar det barn som inte är inskrivna i fritidshemmet.

Ökat krav på dokumentation och redovisning i verksamheten

Dokumentation och redovisning av formell bedömning har blivit en allt mer tidskrävande arbetsuppgift för fritidspedagogerna. Men fritidspedagogerna förhåller sig både ambivalenta och kritiska till dessa formella krav på transparent redovisning. I intervjuerna framgår det att fritidspedagogerna ser sig som de som är bäst skickade att bedöma verksamheten i fritidshemmet. Men de påpekar samtidigt att alla dokumentationer och redovisningar som krävs sänker verksamhetens kvalitet eftersom tid måste tas från arbetet i och med barngruppen; arbetet som skapar kvalitet. Fritidspedagogerna hamnar därmed i en paradox. Genom att rektorerna inte medger tillräcklig med tid till pedagogiskt planerings- och utvärderingsarbete begränsar de härmed fritidspedagogernas handlingsutrymme (Ellström 1996; Parding 2010). Problemet förläggs därmed hos fritidspedagogerna som förväntas göra sitt yttersta och själva hantera sitt nya redovisningsuppdrag, trots upplevd brist på tid (Evetts 2003).

Fritidspedagogerna i studien påpekar att det är mycket svårt att finna stunder då man kan dra sig undan för att skriva eftersom de i fritidshemsverksamheten hela tiden är tillsammans med barnen. Den pedagogiska planeringstiden är för liten och domineras av arbete relaterat till uppdragen under skoldagen.

Man pratar mycket om dokumentation och reflektion (---) det behöver vi, jag behöver bli bättre på det men så vet jag inte riktigt hur vi ska göra hur man ska bära sig åt, att man ska få ta den tid, det är alltid mer och mer, å sen ska man ta det någonstans ifrån. (Alf)

Aron tycker också att det är viktigt att dokumentera för att veta vad man gjort men

samtidigt säger han att det inte sker särdeles ofta. Utställningar av temaområden beskrivs som ett sätt att dokumentera. Också Alf vittnar om att det främst är arbete i skolans regi som dokumenteras, men ofta uteblir det även här på grund av tidsbrist. Bland de intervjuade fritidspedagogerna påtalas också att utvärderingar och bedömningar är svåra att göra då det man vill uppnå med sitt arbete i fritidshemmet ofta handlar om processer som är svåra att verbalisera och mäta och att stöd från ledningen uteblir.

Men vi själva får ju komma på det, det är ju hela tiden vi själva som är vårt eget verktyg, så känns det som. Lärarna får lite mer hjälp – så här ska t ex IUP:n se ut! Men vi får komma på lösningar och idéer själva. (---) Det kanske är för att dom [ledningen] har så lite erfarenhet av det själva eller vet inte själva hur en fritidspedagog ska jobba. (Ragna)

Samtidigt uttrycker de allra flesta att de vill kunna dokumentera mer och önskar göra det för att synliggöra fritidshemmet för andra. Jag tolkar det som en strävan att hävda sitt yrkesfält och sitt kunskaps- och ansvarsområde, både för allmänheten och kollegorna på arbetsplatsen (Abbott 1988). Fritidspedagogerna vill också få underlag till det egna kvalitetsutvecklingsarbetet i fritidshemmet.

De intervjuade fritidspedagogerna tar upp att de ständigt gör egna informella bedömningar och utvärderingar i det direkta arbetet med barnen, som emellanåt kommuniceras bland kollegorna. Dessa görs dock varken skriftligt eller systematiskt. Av det empiriska materialet framgår vidare att det i fritidspedagogers arbete ingår att värdera och bedöma barns relationer och agerande, verksamhetsinnehåll samt hur samspelessituationer, lek och aktiviteter

utfaller, och att det oftast görs mest informellt. Dessa bedömningar gör fritidspedagogerna för att så skickligt som möjligt utföra sitt arbete och inte för att externa krav om formaliserade bedömningar uttals. Sammantaget utgör en mängd olika bedömningar en bärande del av fritidspedagogernas yrkesutövning och yrkeskunskap trots att de inte är verbaliserade och uttalade (Brante 1989). Denna form av bedömningar kan kopplas till fritidspedagogers kunskapsbas och traditionella yrkesidentitet och är något som de alltid har gjort, men som inte tidigare skrivits fram som en del av deras arbete.

Diskussion

Fritidspedagogerna i denna studie hanterar förändrade förutsättningar för sitt yrkesutövande inom ramen för den decentraliserade styrningen av skolan på varierade sätt beroende av deras position i kraftfältets struktur (Bourdieu 1994). Detta styr också de föreställningar fritidspedagogerna har om vilka möjligheter som finns att påverka fritidshemmets och deras egna positioner efter nästan två decennier av integrering i skolan.

Olikheterna som framkommit ovan i hur fritidspedagogernas arbetsvillkor och yrkesinriktning utvecklats kan relateras till hur stor del av deras arbete som förläggs till den obligatoriska skoldagen, hur skolans organisation och hur fritidspedagogernas kollektiva bas ser ut. Två grova modeller utkristalliseras. I den ena ytterligheten hålls skola och fritidshem delvis isär och fritidspedagogerna värnar främst om fritidshemmet och dess särart. Här betonar fritidspedagogen mer eller mindre omsättandet av skolämneskunskaper i informella lärandesituationer, ett helhetsperspektiv på barns lärande samt utveckling av sociala

färdigheter. Vidare betonas också den trygghet som de menar fritidshemmet ska ge barn. I den andra ytterligheten är skolan och fritidshemmet mer samlade och fritidspedagogerna motiverar sitt deltagande under skoldagen genom att föra in fritidspedagogiken i skolan, trots att det ibland blir på bekostnad av verksamheten i fritidshemmet och emellanåt beskrivs som ett dilemma. I en variant av denna ytterlighet övergår insatserna under skoldagen allt mer i form av arbete med skolämnena.

Gränsdragningarna för fritidspedagogernas arbete under den obligatoriska skoldagen ter sig fortfarande diffusa (jfr Calander 1999) eftersom styrningen generellt kan sägas vara otydlig. En otydlig och vag ledning skulle kunna öppna upp för en professionell argumentation där yrkesutövaren skulle kunna vara fri och autonom menar Aili (2002). Men i detta fall blir vagheten istället en belastning eftersom rektorer och övrig ledning inte förstår de strukturella villkorens inverkan på fritidspedagogernas ansvarsområde. Några av fritidspedagogernas svårigheter och ovana att kommunicera sin yrkeskunskap och kunskapsbas utgör här en försvårande faktor. Den professionella autonomi är med andra ord beroende av dels den frihet som strukturerna i organisationen medger och dels av den kapacitet fritidspedagogerna besitter (Lundström 2007).

Arbetsuppgifterna i skolan framstår för några av fritidspedagogerna som oklara, och de hamnar i en mer underordnad position eftersom deras uppgifter under skoldagen inte är definierade och att de mest fungerar som allmänna inhoppare i skolarbetet. Dessa in hopp inkräktar dessutom på fritidspedagogernas huvudsakliga ansvarsområde, fritidshemmet, som sätts på undantag. Några enstaka har hänvisats till och valt att i stället bredda sina register och

ansvara för undervisning i traditionella skolämnen i större utsträckning. Flera fritidspedagoger har istället breddat sitt ansvarsområde och hittat sin nisch genom att anpassa fritidspedagogiska arbetsformer och innehåll till skolverksamheten. För dessa fritidspedagoger har kunskapsbasen och de traditionella yrkeskunskaperna tydliggjorts och deras handlingsutrymme har utökats vilket de upplever som ett värdefullt tillskott.

Jag drar slutsatsen att en fritidshemspedagogisk inriktning långsamt växer fram inom den samlade skoldagen, en kontrast mot den ensidiga hjälplärrarroll som fritidspedagogerna intog och fick i samband med integreringens begynnelse (Calander 1999). Att försvara särdragen i yrket och skapa en kollektiv bas, en kårmissig professionalitet, är också ett sätt att stå emot New Public Managements negativa styrningseffekter (jfr Healy 2009).

Om fritidspedagogerna lyckas mejsla ut och förmedla värdet av fritidshemspedagogiken och bättre argumentera för sina prioriteringar för och inom fritidshemmet skulle den vaga styrningen kunna leda till att de därigenom kunde öka anspråken för sitt ansvarsområde och skapa legitimitet hos såväl allmänheten som på arbetsplatsnivån (Abbott 1988; Aili 2002). De medverkande fritidspedagogerna önskade detta och såg det ökade dokumentations- och redovisningskravet som en möjlig väg, men hade ännu inga tydligt förankrade och uttalade strategier för att åstadkomma detta på grund av arbetsvillkoren. Trots alla strukturella förändringar och utvidgade arbetsuppgifter som i viss mån omöjliggör ett fritidspedagogiskt perspektiv och relationellt förhållningsätt i arbetet försöker flera av fritidspedagogerna i studien vidmakthålla detta i såväl fritidshem som skola. Efter att under en period famlat en del skulle fritids-

pedagoger kunna, genom att alltmer hävda sin egen kunskapsbas, utveckla och forma en variant av fritidspedagogyrket som överstrider de traditionella gränserna mellan skola och fritidshem, mellan formella och informella lärandesituationer och som ändå bygger på tryggheten i den egna yrkeskunskapen.

I senare grundutbildningar och fortbildningar samt kompetensutvecklingsinsatser tenderar tonvikten att förskjutas mot mer formaliserade undervisnings- och lärandesituationer.

Noteras bör dock att urvalet för intervjustudien i många avseenden är selektivt då det baserades på att flera fritidspedagoger skulle tjänstgöra på samma skola. Därför måste man vara försiktig med att dra slutsatser om hur yrkesutvecklingen påverkas i kommuner där tillgången på fritidspedagoger är minimal och likaså hur yrkesutvecklingen ter sig på mindre skolenheter. Det är dock rimligt att anta, att det är svårare att markera gränser för sitt ansvarsområde och hävda fritidshemmets uppgifter om man saknar stödet av en kollektiv bas på skolan. Förmodligen är risken större att, också mot sin vilja, slukas av tillfälliga uppgifter av inhopande karaktär och svara mot skolans krav och önsknings (Ackesjö 2011; Skolinspektionen 2010). Ackesjö (2011) poängterar att fritidspedagoger inte har en tydlig professionell profil och ingen monopoliserad kunskapsbas. Jag vill ändå lyfta fram att åberopandet av det fritidshemspedagogiska och de relationsinriktade delarna som framkommit i denna studie, kan ses som ett försök att tydliggöra en kunskapsbas och den fritidspedagogiska kompetensen (jfr Hansen 1999).

Fritidspedagogerna har utbildats för att verka i både informella och formella lärandesituationer, där betoningen i fritidspedagogutbildningarna före sekelskiftet låg på processinriktat lärande i mer informella situationer och där fritidshemspedagogiken var central. I senare grundutbildningar och fortbildningar samt kompetensutvecklingsinsatser tenderar tonvikten att förskjutas mot mer formaliserade undervisnings- och lärandesituationer. Frågan kan ställas om fritidspedagoger (eg. grundlärare i fritidshem) alltmer kommer att likna andra lärar-

kategorier och därigenom få ännu svårare att hävda sin kunskapsbas som på något vis unik och motiverad vid skolornas personalrekrytering och tjänstefördelning. På ett mer övergripande plan påverkar den rådande samhällsdiskursen, där mätbara och ekonomiska värden har hög prioritet (Ball 2007), vad som fortsättningsvis kommer ut av mötet skola fritidshem och hur fritidshemmet såväl som fritidspedagogyrket (grundläraryrket mot fritidshem) utvecklas vidare.

Noter

¹ Efter senaste lärarutbildningsreformerna förekommer allt fler yrkesbeteckningar som t ex lärare i fritidshem, fritidslärare och grundlärare med inriktning mot fritidshem. I artikeln används yrkesbeteckningen fritidspedagog då de allra flesta informanterna i studien är utbildade till fritidspedagoger före lärarutbildningsreformerna under 2000-talet.

Referenser

- Abbott, A. 1988. *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labour*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ackesjö, H. 2011. Medspelare och ordningsvakter – barns bilder av fritidspedagogens yrkesroller på fritidshemmet och i skolan. I: A. Klerfelt och B. Haglund, red. *Fritidshemspedagogik – fritidshemmets teorier och praktiker*. Stockholm: Liber AB.
- Aili, C. 2002. *Autonomi styrning och jurisdiktion. Barnmorskors tal om arbetet i mödrahälsovården*. Stockholms universitet (akademisk avhandling).
- Andersson, B. 2013. *Nya fritidspedagoger – i spänningsfältet mellan tradition och nya styrformer*. Umeå universitet (akademisk avhandling).
- Ball, S. J. 2007. *Education plc: Understanding private sector participation in public sector education*. London and New York: Routledge.
- Berntsson, P. 2006. *Läraryrket, förskollärare och statushöjande strategier. Ett könsperspektiv på professionalisering*. Göteborgs Universitet (akademisk avhandling).
- Bourdieu, P. 1994. *Praktiskt förnuft. Bidrag till en handlingsteori*. Andra tryckningen Uddevalla: Daidalos AB.
- Brante, T. 1989. Professioners identitet och samhällseliga villkor. I: S. Selander, red. *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap. Professionaliseringens sociala grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Broady, D. 1998. Enligt konstens alla regler. *Häftet för kritiska studier* 4: 27–39.
- Calander, F. 1999. *Från fritidens pedagog till hjälplärare. Fritidspedagogers och lärares yrkesrelation i integrerade arbetslag*. Uppsala universitet (akademisk avhandling).
- Carlgren, I. 2001. *Fritidspedagogerna och skolans utveckling*. Falköping: Läraryrket.

- Ellström, P.-E. 1996. Rutin och reflektion. Förutsättningar och hinder för lärande i dagligt arbete. I: P.-E. Ellström; B. Gustavsson och S. Larsson, red. *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Evetts, J. 2003. Reinterpreting professionalism: as discourse of social control and occupational change. I: L. G. Svensson och J. Evetts, red. *Conceptual and Comparative Studies of Continental and Anglo-American Professions*. Research report no 129. Göteborgs universitet. Göteborg: Kompendiet.
- Evetts, J. 2006. The sociology of professional groups: New directions. *Current Sociology* 54: 133–143.
- Frelin, A. 2008. Professionell närhet och distans. I: C. Aili; U. Blossing och U. Thornberg, red. *Läraren i blickpunkten – olika perspektiv på lärares liv och arbete. Pedagogiska magasinets skriftserie nr. 7*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Haglund, B. 2009. Fritid som diskurs och innehåll. En problematisering av verksamheten vid "after-school-programs" och fritidshem. *Pedagogisk forskning i Sverige* 14(1): 22–44.
- Hansen, M. 1999. *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Göteborgs universitet (akademisk avhandling).
- Healy, K. 2009. A case of mistaken identity: The social welfare professions and New Public Management. *Journal of Sociology* 45(4): 401–418.
- Hjelte, J. 2005. *Samarbete i gränsländ. Om relation och kommunikation i samarbete mellan skola och barnomsorg*. Umeå universitet: Print och Media (akademisk avhandling).
- Johansson, I. 1984. *Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete*. Göteborgs universitet (akademisk avhandling).
- Krejsler, J. 2005. Professions and their identities: How to explore professional development among (semi-) professions. *Scandinavian Journal of Educational Research* 49(4): 335–357.
- Kvale, S. 1997. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindblad, S. 2010. Omstrukturerad av skolväsendet – politiska beslut och professionell praktik. I: I. Eriksson; E. Österlind och V. Lindberg, red. *Uppdrag undervisning – kunskap och lärande!* Lund: Studentlitteratur.
- Lundahl, L. 2002. Sweden: decentralization, deregulation, quasi-markets – and then what? *Journal of Education Policy* 17(6): 687–697.
- Lundström, U. 2007. *Gymnasielärare – perspektiv på lärares arbete och yrkesutveckling vid millennieskiftet*. Umeå universitet: Print och Media (akademisk avhandling).
- Parding, K. 2010. Lärares arbetsvillkor – handlingsutrymme i tider av förändrad styrning. *Didaktisk Tidsskrift* 19(2) Jönköping University Press.
- Rohlin, M. 2001. *Att styra i namn av barns fritid. En nutidshistoria om konstruktionen av dagens fritidshem i samordning med skolan*. Lärarhögskolan i Stockholm (akademisk avhandling).
- Skolinspektionen. 2010. *Kvalitet i fritidshem*. Rapport 2010:3 Kvalitetsgranskning. Stockholm.
- Skolverket. 2009a. *Resursfördelning utifrån förutsättningar och behov?* Rapport 330. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. 2009b. *Skolverkets lägesbedömning 2009. Förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning*. Rapport 337. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. 2011. *Fritidshemmet – en samtalsguide om uppdrag, kvalitet och utveckling*. Stockholm: Fritzes.
- Svensson, L. 2006. New professionalism, trust and competence: Some conceptual remarks and empirical data. *Current Sociology* 54(4): 579–593.
- Torstendahl, R. 1989. Professionalisering, stat och kunskapsbas. Förutsättningar för en teoribildning. I: S. Selander, red. *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap. Professionaliseringens sociala grund*. Lund: Studentlitteratur.

- Torstenson-Ed, T. och Johansson, I. 2000. *Fritidshemmet i forskning och förändring. En kunskapsöversikt*. Kalmar: Skolverket.
- Wilson, M. och Sapsford, R. 2006. Asking questions. I: R. Sapsford och V. Jupp, red. *Data Collection and Analysis*. London: Sage.

Birgit Andersson, Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap, Barn- och ungdomspedagogik, specialpedagogik och vägledning (BUSV), Umeå universitet, SE-90187 Umeå, Sverige
E-mail: birgit.andersson@educi.umu.se