

R

Omsorg i svenska fritidshem: fritidspedagogers etiska förmåga och konsekvenser för barn

Maria Hjalmarsson och Annica Löfdahl

Sammanfattning

Den här artikeln syftar till att undersöka hur fritidspedagoger förstår och tolkar omsorgsaspekten i sitt uppdrag och arbete samt vilka konsekvenser detta kan få för de barn som deltar i verksamheten. Det empiriska materialet bygger på intervjuer med och dagboksanteckningar skrivna av fritidspedagoger. Resultaten visar på fritidspedagogers etiska förmåga att arbeta med omsorg. Denna etiska förmåga kan beskrivas som en sammantagen förmåga bestående av kunskaper om omsorgsetiska värden, om förmåga att möta krav på omsorg i verksamheten samt deras etiska förhållningssätt. Resultaten har analyserats utifrån barndoms sociologiskt ramverk och visar att fritidshemmet kan förstås som en unik omsorgsarena där barn ges möjligheter att utveckla en egen omsorgskompetens och där barn ges möjligheter, som individer och som grupp, att bli delaktiga i ett hållbart omsorgsklimat där barnens egna omsorgshandlingar ses som viktiga, både här-och-nu och i ett framtida perspektiv.

Abstract

This article aims to explore how leisure-time teachers understand and interpret aspects on care in their tasks and work, and what consequences this might have for the children enrolled. The empirical data consists of interviews with and diary notes written by leisure-time teachers. The results show the leisure-time teachers ethical skill to work with care. This ethical skill can be described as an overall skill consisting of knowledge about values related to 'ethics of care', the ability to meet the requirements for care in the leisure-time centres and their ethical approach. Results have been analyzed by theories on sociology of childhood and show that leisure-time centres might be understood as an arena for care where children might develop their own caring skills, and where children are given the opportunity, as individuals and as a group, to be part of a sustainable caring environment where children's own caring actions are considered important, both here-and-now and in a future perspective.

Inledning och syfte

I Sverige är omkring 84 % (411 000) av yngre skolbarn inskrivna i fritidshem (Skolverket 2013). Verksamheten vid de svenska fritidshemmen är en del av skolsystemet och ska bidra till övergripande mål som fostran till

demokratiska samhällsmedborgare, men har också mer specifika uppdrag. På fritidshem ska barn möta en verksamhet som står på två ben; pedagogik och omsorg och som kompletterar skolan tids- och innehållsmässigt, stimulerar och stödjer barns känslomässiga, intellektuella, fysiska och sociala

utveckling. Fritidshemmet har något av en särställning genom att vara del av skolsystemet och samtidigt vara en frivillig verksamhet som enbart berörs av mål att sträva emot (SFS 2010:800; Skolverket 2011a). I fritidshemmet mäts och betygsätts inte barnens prestationer, men ändå finns krav på att verksamheten ska ha hög kvalitet och beskrivas på ett sätt som gör den begriplig och anpassad att visa fram för såväl ledning som föräldrar. Särskilt intressant blir dessa krav i relation till fritidshemsverksamheten som en pedagogisk gruppverksamhet med såväl sociala som emotionella dimensioner. Forskning kring fritidspedagogik, fritidshemsverksamhet och fritidspedagogprofession har hittills varit bristfällig (Skolverket 2011b) och trots att fritidshemsverksamheten ska bygga på pedagogik och omsorg har omsorgsaspekten inte undersökts, analyserats och diskuterats särskilt ingående.

Mot denna bakgrund är artikelns syfte att undersöka hur fritidspedagoger förstår och tolkar omsorgsaspekten i sitt uppdrag och arbete, och att diskutera vilka konsekvenser detta kan få för de barn som deltar i verksamheten.

Omsorg i pedagogiska miljöer

De senaste decennierna har forskning om svenska fritidspedagogers uppdrag till stor del fokuserat den stora förändring som integration i skolan har inneburit för fritidspedagogernas yrke (Persson 2008). Vi konstaterar att det verkar uppstått ett behov av att precisera yrkets innebörd i bred bemärkelse. Ett urval av dessa studier visar bland annat att uppdraget handlar om att ge barnen omsorg, stöd och stimulans (Ursberg 1996), att lägga vikt vid och bereda barn möjlighet till lek, rörelse och ett mer estetiskt-praktiskt arbete (Lindborg och Nilsson 1997) samt att samtala med barnen, skapa

trivsel och känslomässig relation till barnen (Hansen 1999). Klerfelt (1999) visar att fritidspedagogerna själva lyfter fram sin kompetens att utveckla barns kunnande främst inom områdena social kompetens, barns eget kulturella skapande, informationsteknik och vardagslärande. Ytterligare resultat pekar i samma riktning där fritidspedagogers yrkesroll bland annat handlar om att ge barn trygghet, arbeta med konfliktlösning, skapa en trivsam miljö för barnen och att ta sig tid att prata med och lyssna på dem (Hippen 2002; Ihrskog 2006). Vi menar att dessa resultat sammantaget belyser vikten av omsorgsaspekterna i fritidspedagogernas uppdrag, men att det saknas specifika resultat som belyser innebörden i att arbeta med ett omsorgsuppdrag i dagens fritidshem.

Även om omsorgsaspekten i ringa grad varit föremål för forskning när det gäller fritidshemsverksamhet har frågan i viss mån belysts i relation till förskolans och grundskolans sammanhang. Omsorg som utgår från förskolans praktik beskrivs exempelvis som en etisk relation (Johansson 2008) där ömsesidigheten i processen betonas som viktig. Den som ger omsorg har ett ansvar för att beakta den andres perspektiv på den omsorg som omsorgsgivaren vill ge, men också att ge sådan omsorg att den andres perspektiv vidgas. Även Gannerud och Rönnerman (2007) uttrycker att omsorg i förskola och skola inkluderar en pedagogisk dimension när den syftar till att vidga en annan människas kompetens. De diskuterar omsorg i relation till lärande och menar att lärande hänvisar till en process hos barnen, medan omsorg kan kopplas till pedagogernas "varanden och göranden" (s. 36) och kan förstås som indirekta aspekter av arbetet eller ett slags osynlig bakgrund till övriga synliggjorda aktiviteter. Vidare menar Gannerud och Rönnerman, från ett genusper-

spektiv, att de kvinnligt kodade sociala och emotionella dimensionerna av såväl barns vardagsliv och av lärares arbete riskerar att inte erkännas som viktiga och riktiga i skolans organisation där kulturella föreställningar om maskulinitet dominerar. Detta innebär att föreställningar om att förmåga att ge omsorg är en del av "den kvinnliga naturen" (Wernersson 2006: 49) och inte ett uttryck för professionell kompetens, vilket sannolikt också har betydelse i sammanhanget. Ytterligare faktorer som framhålls är rådande diskurser om skolan och vikten av att skolelever utvecklar kunskap i traditionella skolämnen, medan den sociala utvecklingen inte framhålls lika starkt (Hjalmarsson 2009) samt förskolans betoning på lärande och på barnets kompetens, vilket skapar en bild av barnet där behovet av omsorg tenderar att osynliggöras (Hall-dén 2003). Utifrån förskolans verksamhet framhåller Halldén en komplexitet i att barn ska ges omsorg och samtidigt förberedas för ett livslångt lärande. Hon frågar sig vad som skulle ske om dessa uppdrag – kunskapsuppdraget och fostransuppdraget – ställdes mot varandra, och betonar att om frågor ställs kring hur omsorg bedrivs och i vilka sammanhang den uttrycks kommer andra aspekter att synliggöras än om lärande fokuseras.

Hur omsorg kan bedrivas förs fram av Noddings (2002) genom begreppet *omsorgsetik* där hon resonerar kring skillnader mellan *omsorg för* i meningen att den som bryr sig om gör det för den andre i en situation i nuet, och *omsorg om* som snarare handlar om att bry sig om utan att ett möte mellan personer behöver ske. Enligt Noddings lär sig människan att bry sig om i en viss ordning; individen behöver först förstå vad det betyder att någon bryr sig om oss själva, därefter är det möjligt att lära sig vad det innebär att bry sig om någon i en direkt

situation för att till sist vara förmögen att bry sig om utan att detta direkta möte behöver äga rum. Det ömsesidiga mötet mellan två individer (en som ger och en som tar emot omsorg) ses här som ett villkor för att individen ska utveckla kunskap om livet och tillvaron. Noddings omsorgsetik har dock kritiserats för att inte passa skolans verksamhet och lärares arbete. Colnerud (2006) menar att lärare utför (omsorgs-) handlingar exempelvis genom att dela ut uppgifter men att elever/barn inte alltid tar emot dessa som tecken på omsorg. Svårigheterna i skolan består, enligt Colnerud, i att kunna fördela omsorgen på ett rimligt sätt bland många barn med olika behov och intressen. Omsorg behöver kompletteras med rättvisa menar hon och hävdar vidare att detta är särskilt relevant i skolans moraliska praktik där lärare dagligen snarare organiserar och rättvist distribuerar omsorg. Vi menar att denna kritik mot omsorgsetiken också är relevant i dagens fritidshem med stora barngrupper.

Genomgången visar på att omsorg i pedagogiska miljöer och omsorgens relation till pedagogik inte är något entydigt och enkelt att beskriva. I vår studie undersöker vi detta genom att låta fritidspedagoger tala om sitt uppdrag och arbete samt skriva dagboksanteckningar om vad de gör i sitt arbete och diskuterar dessa data som konsekvenser för barn i fritidshem.

Teoretiskt ramverk

Studiens teoretiska ramverk består av kombinationer av tankar från barndomssociologi (James och James 2004) och utbildnings-sociologi (Ball, 2006). Vi har tidigare använt oss av en barndomssociologisk modell som visat sig vara fruktbar för att beskriva och förstå hur samhällets synsätt på barn och barndom liksom styrning av fritidshem eller

förskola och pedagogernas arbete har betydelse för de villkor som görs viktiga i barns vardag i förskola och fritidshem (Hjalmarsson och Löfdahl 2013; Löfdahl och Hägglund 2006). Modellen (Tabell 1) omfattar fyra positioner utifrån vilka det är möjligt att teoretisera om barn och barndom. Inom

dessa positioner beskrivs barn dels som sociala aktörer (minoritetsbarnet det kulturellt specifika barnet), och dels åskådliggör modellen hur sociala utrymmen för barn och barndom är ordnade, antingen som socialt konstruerade eller som socialt trukturerade.

Tabell 1. Barn- och barndomspositioner, fritt tolkad från James och James (2004: 58). Engelska ursprungliga benämningar inom ().

<p><i>Det kulturellt specifika barnet (Tribal child)</i></p> <p><i>Fritidshemsbarnet (inte vilket barn som helst utan ett barn som tillbringar sin tid före/efter skolan på fritidshem)</i></p>	<p><i>Minoritetsbarnet (Minority group child)</i></p> <p><i>Syn på barn generellt i samhället</i></p>
<p><i>Den socialt strukturerade barndomen (Social structural child)</i></p> <p><i>Hur olika krav ställs på fritidshemmets verksamhet så som läroplaner, policydokument, rapporter och granskningar från Skolverk och Skolinspektion</i></p>	<p><i>Den socialt konstruerade barndomen (Socially constructed child)</i></p> <p><i>Hur fritidspedagoger bidrar till att forma en viss barndom genom att handskas med kraven på att visa upp en verksamhet med ett högkvalitativt pedagogiskt innehåll och samtidigt värna den omsorgsrelaterade delen av verksamheten</i></p>

Modellen ska förstås som att vara i ständig rörelse där de olika fälten påverkar varandra och en grundidé är att kunna beskriva barns delaktiga i både sin egen vardagsverklighet och barns möjligheter att påverka det omgivande samhället. Om vi för en stund bortser från det rörliga och "fryser" positionerna kan vi fokusera på hur aktuella händelser i ett fält påverkar den ömsesidiga inverkan fälten emellan. När vi så tar avstamp i omsorg i fritidshemmet betyder det att vi tolkar och förstår pedagogernas uppdrag genom de båda nedre fälten, den socialt strukturerade barndomen och den socialt konstruerade barndomen. På så vis menar vi att modellen väl kan kompletteras med teorier om lärarprofession inom ett utbildningssociologiskt sammanhang. Ball (2006) menar att lärar-

profession är något dynamiskt, som skapas i de vardagspraktiker där lärare verkar, och där skilda förutsättningar för arbetets utförande och olika krav på verksamheten samverkar (jfr den socialt strukturerade barndomen). Sett från ett sådant perspektiv är det möjligt att betrakta fritidshem som en arena där lärare inte enbart "drabbas" av de utbildningspolitiska kraven, utan något som lärare möter i sin verksamhet och måste förhålla sig till i den lokala kontexten. Utifrån denna förståelse menar vi att fritidspedagogerna aktivt skapar sin egen verksamhet, där de handlar på skilda vis för att hantera vardagspraktikens alla situationer och på detta sätt påverkar vardagen för de barn som deltar i verksamheten (jfr den socialt konstruerade barndomen). Även om våra analyser be-

finner sig i de båda nedre fälten är det värdefullt att visa på hela modellen. På så vis förstår vi även att de barn som tillbringar sin tid på fritidshem befinner sig i en vardag som styrs av många olika politiska beslut och många olika lokala idéer om hur den omsorg och den pedagogik som fritidspedagogerna bedriver ska eller bör utformas.

Vi använder modellen som analytiskt redskap för att beskriva hur barndomspositioner, förutom att barnen själva bidrar till att skapa dessa positioner, även skapas av fritidspedagogerna när de i sitt yrkesutövande relaterar till olika regelverk, krav på och önskemål om omsorg och pedagogik som grundbultar i fritidshemsverksamheten. Vi kan genom fokus på fritidspedagogerna endast beskriva hur processens ena riktning ter sig, men vi menar ändå att det är av vikt att kunna ge en inblick i vilka villkor för omsorg och/eller pedagogik som bidrar till att forma de båda övre fälten.

Metodologi och empiriska data

Vårt empiriska material består av två kompletterande datamaterial med olika karaktär. Tio fritidspedagoger med mellan tio och trettio års yrkeserfarenhet har bidragit till det empiriska materialet som består av intervjuer och dagboksanteckningar där intervjuerna syftar till att ge en bild av hur fritidspedagogerna talar om sitt arbete och om sitt uppdrag medan dagboksanteckningarna syftar till att ge en bild av vad som ingår i det dagliga arbetet. Valet av informanter är strategiskt. Sju fritidspedagoger har ingått i ett vidare projekt om professionalisering i fritidshem och deltagit i intervjuer om sitt yrke och uppdrag och representerar fritidspedagoger som arbetar i skilda geografiska och socioekonomiska

områden. Två av dessa fritidspedagoger (varav en samtyckte) samt ytterligare tre fritidspedagoger från en mindre bruksort tillfrågades om att skriva dagboksanteckningar om sin arbetsvardag. Sammantaget arbetar de i fyra olika bostadsområden i två kommuner. Dessa geografiska och socioekonomiska skillnader valde vi för att visa på den mångfald av kontexter som dessa fritidspedagoger talar om och för anteckningar utifrån, snarare än för att kategorisera eller jämföra. Vi har intervjuat Anna och Albert, som möter barn från medelklassbakgrund i en etablerad stadsmiljö medan Berit möter barn från arbetarklassbakgrund i samma stadsmiljö. Cia och Clara möter främst barn som kommer från en medelklassbakgrund i en nybyggd stadsmiljö medan Dora och Disa främst möter barn med arbetarklass- och medelklassbakgrund i en mindre bruksort. Cia har deltagit i både intervjustudie och bidragit med sina anteckningar medan Diana, Dagmar och Donna, som alla tre möter barn med arbetarklass- och medelklassbakgrund i en mindre bruksort, har bidragit till studien genom sina dagboksanteckningar. Således har sju personer deltagit i intervjuer och fyra personer har bidragit med dagboksanteckningar.

Vi bad fritidspedagogerna att efter arbetsdagens slut skriva ner vad de har gjort under dagen utan ytterligare anvisningar och utan krav på att dessa anteckningar skulle vara välformulerade eller av en viss längd.

Intervjuerna ägde rum på fritidspedagogernas arbetsplatser och pågick mellan 45 minuter och en timme. Intervjupersonerna fick innan intervjun veta att samtalen skulle kretsa kring deras uppdrag och arbete.

Samtalen spelades in digitalt och transkriberades sedan ordagrant. Dagboksanteckningar består av anteckningar utifrån en veckas arbete. Vi bad fritidspedagogerna att efter arbetsdagens slut skriva ner vad de har gjort under dagen utan ytterligare anvisningar och utan krav på att dessa anteckningar skulle vara välformulerade eller av en viss längd. Vår avsikt var att vi ville att de själva skulle avgöra vilka händelser och situationer från dagen de ville nedteckna.

Dimensionerna handlar om hur arbetet pendlar mellan att erbjuda omsorg på en individuell respektive en kollektiv nivå liksom hur omsorg både handlar om att rädda en akut situation som att skapa ett hållbart omsorgsklimat bland barnen.

Deltagarna i undersökningen har i enlighet med Vetenskapsrådets (2011) rekommendationer för god forskningssed i förväg fått veta studiens syfte, hur undersökningsresultaten kommer att användas, att deras identitet inte kommer att röjas samt informerats om deras rätt att när som helst under undersökningens gång avbryta medverkan utan att ange skäl för detta val. Samtliga har samtyckt till att delta.

Analys

Intervjuer och dagboksanteckningar har analyserats med inspiration från tematisk innehållsanalys där transkript och dagbokstexter har undersökts utifrån vilka meningar (Kvale och Brinkmann 2009) och betydelser av arbetets uppdrag och specifikt begreppet omsorg som kommer till uttryck. Inledningsvis har hela texter analyserats och kategoriserats i teman som växt fram under analysarbetets gång och som har sina bott-

nar i studiens teoretiska ramverk om hur lärarprofession ständigt görs i skilda lokala sammanhang samt hur samhällets styrning har betydelse för pedagogernas arbete. Denna analys har resulterat i de teman och dess underliggande dimensioner som presenteras som studiens resultat och som i sin tur mer specifikt har analyserats och diskuteras utifrån den barndomssociologiska modellen som uttryck för delar av en socialt konstruerad barndom och konsekvenser för barn i fritidshem. Noddings (2002) teorier om omsorgsetik, som presenteras inledningsvis, ingår inte i vårt teoretiska ramverk, men kom under analysarbetet att bli alltmer intressant som tolkningsbakgrund då våra data visade sig innehålla såväl aspekter från omsorgsetik som de dilemman som framförts i kritik mot Noddings arbete (Colnerud 2006).

Resultat – fritidshemmet som en arena för omsorg

Studiens resultat presenteras nedan som övergripande teman om omsorg i fritidspedagogernas arbete och uppdrag och ger uttryck åt, som vi tolkar det, en rad komplexiteter och paradoxer. Det handlar om omsorg som återberättade intentioner om fritidshemmets uppdrag, om omsorg som ett svar på krav och önskemål från föräldrar och kollegor samt om omsorg som ett etiskt förhållningssätt i fritidspedagogernas profession. Inom dessa teman återfinns i varierad grad olika dimensioner som anger hur fritidspedagogerna arbetar i relation till de lokala krav som ställs och de möjligheter som varje enskilt fritidshem kan erbjuda. Dimensionerna handlar om hur arbetet pendlar mellan att erbjuda omsorg på en individuell respektive en kollektiv nivå liksom hur omsorg både handlar om att rädda en akut situation som att skapa ett hållbart

omsorgsklimat bland barnen. I resultaten illustreras studiens empiri genom excerpt från intervjuer och dagboksanteckningar. De excerpt som används är valda representativa citat som presenteras i syfte att visa rika beskrivningar, snarare än att visa på samtliga fritidspedagogers röster. För att tydliggöra hur vi menar att omsorgsaspekten framträder i fritidspedagogernas arbete har vi valt att presentera våra tolkningar i nära anslutning till de empiriska illustrationerna. Den skillnad som de olika datamaterialen innehåller kommer till uttryck i resultatbeskrivningen där intervjudata mer ger uttryck för en diskursiv nivå och dominerar temat om återberättade intentioner medan data från dagboksanteckningar ger uttryck för en praktisknära nivå och återfinns främst i temana om omsorg på beställning samt omsorg som ett etiskt förhållningssätt.

Omsorg som återberättade intentioner

När fritidspedagogerna berättar om sitt yrke och arbete hänvisar de i hög grad till intentionerna med skolans och fritidshemets verksamhet, såsom de är formulerade i skollag och läroplan. Cia säger:

Det handlar om demokratiskt tänkande, uppfostra individen, barnen till demokratiska medborgare, värdegrund, ja allt med inflytande och allt dom ska lära sig också så klart, alltså matematik, svenska....ja....sedan är det ju allt med den sociala biten som också är jättes-tor.

Cia redogör för att hon tycker att *det sociala* är viktigast och att det är något av en förutsättning för att barnen "ska kunna ta in annan kunskap, alltså matematik och svenska". Hon refererar till att hon läst artiklar som lanserat idén om att om barn "bara går omkring och oroar sig för vem

dom ska leka med på rasten går det ju inte och ta in en massa annan kunskap i skolbänken". Barnens trygghet med kamrater och de vuxna i skolan är enligt Cias uppfattning ett villkor för att lärande och utveckling över huvud taget ska ske. På ett likande sätt uttrycker sig Disa som framhåller lekens betydelse i lärandet. Hon menar att "har man lätt i det sociala samspelet, då får man lättare att lära". Det är något hon har lärt sig av de många barn i behov av särskilt stöd som hon möter i verksamheten.

När fritidspedagogerna beskriver sina tankar kring omsorgsdimensionen i arbetet och varför den är viktig, uttrycker de sig ibland i svepande ordalag. Ett exempel är Claras resonemang kring de barn som inte utvecklar en identitet som passar in i skolans värld: "I skolans värld säger man att alla är välkomna till skolan, men så är det inte. Utan fritidspedagoger på skolan hade det inte gått. Då hade inte alla barn kunnat vara här". Ett annat exempel är uttryck som att lägga vikt vid "det sociala" (Dora), "förmåga att se barngruppen" (Anna) eller att "ha koll" i de stora barngrupperna (Berit). Vi tolkar det som att fritidspedagogerna menar att sociala och emotionella dimensioner utgör en stor del av fritidspedagogernas arbete och att de ser sig själva som en förutsättning för att möjliggöra inkludering av alla elever, men under intervjuerna beskrivs sällan mer ingående hur ett sådant arbets- och förhållningssätt kan ta sig konkreta uttryck. Vi tolkar det också som en tydlig kollektiv dimension av omsorg där gruppen och arbetet med alla barn betonas.

Men även den individuella omsorgen ges utrymme i beskrivningarna. Genom att fritidspedagogerna i regel finns med under barnets hela dag i skola och fritidshem, och ser dem under i en mängd skilda situationer, har de unika möjligheter att "följa upp och ställa de rätta frågorna", menar Dora.

Utifrån denna "helhetssyn" vet hon om ett barn är svagt i något ämne och kan då initiera att till exempel spela ett visst spel för att hjälpa barnet förbi hindren. Fritidspedagoger kan få en bild av barnens totala situation som kollegor med en annan utbildningsbakgrund saknar: "Jag kan fyrtiofem barn utan och innan, hemförhållanden, var de står kunskapsmässigt och känslomässigt. Det är ett väldigt komplext jobb, det här". Situationerna utanför klassrummets ram är oerhört värdefulla för att fritidspedagogerna ska kunna tillskansa sig sådan kunskap och insikt. Dora beskriver en strategi hon tillämpar för att lära sig mer om varje barn, deras relationer och liv. Situationer som uppstår i vardagspraktiken tas tillvara för att öka sin kunskap om barnen och deras relationer:

Jag kan gå med ishackan härute eller stå vid diskbänken och lyssna på några barn utan att de vet om det. En del tror nog inte att jag gör något alls, jag går där med min ishacka, men jag lyssnar när jag står där.

Dora framhåller det viktiga i att artikulera pedagogiska ställningstaganden som detta, som ett sätt att lyfta fram ett fritidspedagogiskt arbets- och förhållningssätt och hävda värdet av detta för andra, utanför yrket.

Vi menar att dessa återberättade intentioner visar på en kunskap som belyser omsorg som en central del av fritidspedagogerna arbete och visar på en medvetenhet om uppdraget och om omsorgens betydelse för såväl gruppen som individen. Med Noddings (2002) termer skulle vi kunna kalla det för att de både visar omsorg *för* individen och omsorg *om* gruppen. I temat är empirin endast hämtad från intervjuerna och illustrerar aspekter av att skapa ett hållbart omsorgsklimat som ett relativt

komplext arbete. Det handlar både om att skapa förutsättningar för lärande i skolan och om att skapa en trygg situation för barnen här-och-nu.

Omsorg på beställning – svar på krav och önskemål från föräldrar och kollegor

En aspekt som framträder tydligt i vårt material är fritidspedagogernas relationer till barnens föräldrar och hur fritidspedagogerna upplever att föräldrar värderar, uttrycker förväntningar och ställer krav på dem och fritidshemsverksamheten. I intervjudata framkommer att barnens föräldrar sällan uttrycker några förväntningar och krav på dem eller på den verksamhet de bedriver. Istället menar Elsie att det är viktigt att kunna formulera sig på ett sådant sätt att föräldrar förstår fritidspedagogernas uppdrag och på vilket sätt verksamheten är viktig för deras barn. Ett sätt att åstadkomma detta är att inte bara berätta att "'idag har vi varit i gymnasalen', liksom inte så utan 'idag löste hon den konflikten utan att vi behövde vara med'". På ett liknande sätt menar Cia att det jämfört med skolan kan vara svårt för föräldrar att skapa sig en bild av vad deras barn möter i fritidshemsverksamheten och vad de ägnar sig åt på fritidshemmet:

Det är nog så mycket lättare för en del föräldrar om dom ser en mattebok och här har dom gjort dom här sidorna i matteboken...men på fritidsverksamheten får man ju inte lika tydliga och konkreta exempel då, om man jämför så.

Cia berättar att ett sätt att mer tydligt lyfta fram och synliggöra fritidshemsverksamheten har varit att arbeta med kvalitetsredovisningar, vilket våra tidigare studier (Hjalmarsson 2013; Saar, Löfdahl och Hjalmarsson 2012) har visat kan vara ett sätt att

legitimerade fritidshemsverksamheten och framhålla fritidspedagogernas professionella kompetens. Fritidshemmets verksamhet har enligt fritidspedagogerna inte samma legitimitet som skolans verksamhet. Albert menar att fritidspedagogerna av kollegor med annan utbildningsbakgrund tilldelas "epitetet 'vi som leker hela dagarna'". Hans kollega Anna bekräftar bilden och säger som låtsad grundskollärarkollega: "Hur svårt kan det vara att lägga pärlplattor hela dagarna?" Det är ju jättetåråigt, är det ju".

Citaten illustrerar en alltmer komplex och ibland paradoxal vardag för fritidspedagogerna. I vissa sammanhang behöver de visa upp och tydliggöra sitt uppdrag för föräldrar och i andra sammanhang måste de försvara sitt arbete med att skapa ett hållbart omsorgsklimat mot oförstående kollegor där leken som ett redskap för att bygga relationer och skapa trygghet nerverderas.

En annan bild framträder i fritidspedagogernas dagboksanteckningar, både när det gäller krav och förväntningar på fritidspedagogerna och värderingen av deras kompetens och arbete. Donna beskriver sin uppfattning av hur samarbetet med kollegor med annan utbildningsbakgrund fungerar. Av hennes beskrivning förefaller omsorgen om barnen vara samtlig personals gemensamma ansvar och en del av skolans uppdrag: "Här har vi ett bra samarbete mellan alla och det är alltid så härligt. Vi uppskattar varandras olikheter/kunskaper och tar tillvara varandras kompetenser".

Utifrån dagboksanteckningarna är det tydligt att fritidspedagogerna ställs inför förväntningar från föräldrar att lägga stor vikt vid barnens sociala mående och utveckling. Citaten nedan illustrerar hur fritidspedagogerna ständigt måste agera i akuta situationer med individuella barn och hur dessa situationer i ett senare skede bäddas

in i det större arbetet med att skapa ett hållbart omsorgsklimat för hela gruppen. Dagmar skriver:

Får ett telefonsamtal från mamma till pojken i 5-6 med tidigare nämnd ADHD. Han är hemma idag, strulade på slöjden igår. Försökte få henne att köra hit honom men det gick inte. Hade ett samtal med en mamma till pojke i förskoleklass. Det är lite saker som händer i matsalen som vi ska reda ut med hans fadder som går i 4:an.

Föräldrars förväntningar på fritidspedagogerna att finnas med, vägleda och påverka i barnens sociala relationer får också avtryck i vardagspraktiken, för de samtal som fritidspedagogerna har med barnen. Följande text är utdrag ur Dianas dagboksanteckningar:

Pratar med en tjej vars mamma påtalat att det är lite problem i en grupp med tre tjejer. En blir i stort sett alltid utanför. Mamman upplever att det alltid är hennes dotter som hamnar i den situationen. Efter att ha observerat på fritids så har vi en lite annorlunda bild. Flickan A och flickan B hamnar utanför medan den tredje flickan aldrig är i den situationen. Flickan vars mamma påtalat det hela är ibland aktiv beträffande nedlåtande kommentarer om den ena i 'tre'-gruppen. Pratade med barnen kring detta. Hur känns det att vara den som är utanför? Vad kan vi göra åt detta? Behöver följas upp.

Det händer att föräldrar inte är nöjda med det sätt på vilket fritidspedagogerna har följt upp en situation, och det kan bli problematiskt när personalens och föräldrarnas syn på en viss situation skiljer sig åt. Ett sådant

exempel nämner Donna i sina dagboksanteckningar:

En mamma har dröjt sig kvar och ber om ett par minuter. Hon har pratat med oss tidigare då hennes sexåriga flicka fått en dask i ansiktet av en annan sexårig flicka. Min arbetskamrat pratade då med flickorna en och en och sedan tillsammans. Hon pratade allvarligt och tyckte det löste sig på ett bra sätt. Vi har diskuterat saken i arbetslaget, haft extra koll och frågat dem hur det går. Vi har sett (och hört) att det går bra och märkt att de gärna leker med varandra. Mamman tycker nu att detta har skötts mycket illa, att hennes dotter är otrygg, inte vill iväg, är rädd, orolig. Mamman tycker att det är en stor brist i informationen och att detta är mycket allvarligt

Vi förstår av dessa dagboksanteckningar att fritidspedagogerna främst ställs inför förväntningar och krav från föräldrar när det gäller deras barn trygghet och välmående; deras sociala liv under skoldagen och på fritids. Däremot indikerar varken dagboksanteckningar eller intervjuutsagor att fritidspedagogerna möter förväntningar och krav från föräldrar när det gäller att erbjuda organiserade aktiviteter eller ett specifikt pedagogiskt innehåll.

Omsorg som ett etiskt förhållnings-sätt i fritidspedagogernas profession

Dagboksanteckningarna bekräftar att barnens relationsarbete och deras trygghet och trivsel är något som fritidspedagogerna pågående arbetar med. Donna skriver att hon vid en samling under skoldagen "initierar samtal om rasten och kollar att alla har en kompiss. Hjälper till i korridoren. Påminner om lagoma röster, ber en pojke att gå på toaletten". Efter rasten samlar Donna bar-

nen "på mattan (förskoleklass eleverna). Vi pratar om hur rasten varit och alla säger ett par ord. Alla är bra på att våga berätta och säga sin åsikt fast de bara gått på skolan i ca 7 veckor. De har funnit sig väl tillrätta och blandar sig med flera elever ur andra årskurser. Det känns bra". Vid ett tillfälle som Donna hänvisar till säger en flicka "att det ibland är svårt att hitta på någonting på rasten. Vi kommer överens om att hjälpas åt ännu bättre före rasten med förslag och kompisar".

Citaten illustrerar hur fritidspedagogerna ständigt brottas med dilemman av etisk karaktär där omsorgssituationer uppstår i nuet och behöver lösas snabbt men även hur sådana situationer planeras in som en återkommande aktivitet för ett långvarigt hållbart omsorgsklimat.

Barngrupperna är stora och för att hinna uppmärksamma alla barn gäller det att fånga tillfället i flykten. Donnas anteckningar rymmer flera exempel på situationer där hon har haft en medveten avsikt att uppmärksamma så många barn som möjligt under den knappa tid som ofta är en realitet i yrkesvardagen. Hon beskriver ett moment där hon ska förflytta sig tillsammans med en grupp barn från fritidshemlokalerna till gymnastiksalen: "På vägen ut är flera barn på väg in. Tänker på att säga någonting till så många som möjligt". Samtalen med barnen om deras mående löper som en röd tråd genom Donnas anteckningar. Hon refererar till ett pass med fri lek med förskoleklassbarnen på följande vis: "Det blir en bra lektion där jag hinner prata med de flesta om hur de tycker att de har det på skolan med förskoleklass och fritids, hur det går att äta i en stor matsal, hur det känns med kompisar eller om det är någonting de funderar över".

Att prata om aspekter av omsorg verkar ingå i dessa fritidspedagogers etiska för-

hållningssätt som en självklar professionell kompetens. Denna kompetens verkar omfatta professionella strategier för att uppmärksamma både individer och kollektivet.

Den fria leken erbjuder en möjlighet för fritidspedagogerna att samtala med barnen och ge dem omsorg. Den så kallade fritidsgympan en eftermiddag i veckan är ytterligare ett exempel på ett sammanhang där det är möjligt för Donna att odla sina relationer till barnen.

Exemplet nedan visar tydligt hur Donna använder sig av sitt etiska förhållningssätt genom att lägga märke till pojkens oro och samtidigt rikta sin omsorg som positiva framåtblickande kommentarer:

Jag spelar badminton med en pojke samtidigt som jag ser mig runt om så att allt fungerar. Även här blir det en trevlig stund så att man kanske inte gör så mycket men kan stanna i en aktivitet med ett barn som har behov av vuxenkontakt och att man känner att tiden finns till det. Pojken pratar om att han ska flytta om 3 veckor. Jag får peppa och prata positivt om nya kompisar, nytt hus, ny skola (!) fast att det känns i hela mig när jag ser hans oroliga uppsyn.

I det etiska förhållningssättet ingår även att förebygga konflikter. Det handlar som vi tolkar det om att arbeta med ett hållbart omsorgsklimat i gruppen, att balansera mellan att visa omsorg om barn om känner sig utslutna eller utnyttjade och att hela gruppen engageras i detta arbete på ett sätt så att barnen förstår att de ska värna om varandra. Individerna och kollektivet är ständigt närvarande.

I Dianas anteckningar från sitt arbete under några timmar under en skol- och fritidsdag beskrivs en rad omsorgssituationer. Några situationer bemöts av barnen och kan

förstås som ömsesidiga medan andra slutar med missnöjda barn som lämnar aktiviteterna. Vi menar att Diana ställs inför en situation när hon måste välja mellan att rädda den akuta situationen så att det inte uppstår fler och värre konflikter och samtidigt välja hur och vilka barn som ska ges särskild omsorg för att klara av sin situation. Vissa val leder till att andra barn känner sig orättvist behandlade. Vi förstår det som paradoxala situationer i en verksamhet där alla ska ha rätt till omsorg utifrån sina egna behov.

Diana: "Samling på mattan. Hur har rasten varit? Vem/vilka har du varit med? Har du varit själv? Ville du det? Laget runt. Några konflikter, under leken "Sandtrollet" hade uppstått, pratade om det. Är det schysst att samma person får "jaga" hela tiden? Vi kom fram till att det var det nog inte. Skulle tänka på det nästa gång. Efter samtalet fick barnen välja aktivitet. Småkonflikter här och där i leken. Två vill ha samma Barbiedocka. Hur löser vi det? Försökte med olika alternativ. Slutade med att en pojke, missnöjd, valde att lämna Barbieleken. Tre flickor blev oense i lek med "älvhuset". De andra två tyckte att den tredje försökte bestämma allt. Hur kan vi göra då? Samtalade om att bestämma tillsammans i leken, Hur man kan göra. /.../ En pojke i förskoleklassen har svårt att komma in i gruppen. Drar sig gärna undan för sig själv. Försöker hjälpa honom att komma in i leken. /.../ 12.10-13.40 Skolfritids. Förskoleklassen och tvåorna. Samling på blåa mattan, samtal om rasten. Barnen väljer likt tidigare pass. Sex av barnen gick ut för att spela fotboll. Jag följde med. Konfliktlösning ca var femte minut. Ett barn som har extra svårt att hålla fokus och svårigheter med im-

pulskontroll behövde extra hjälp. Hamnar i konflikt ofta. Tog bollen från sina medspelare, ryckte i kläderna på dem och knuffades. Blev bättre när han fick vara målvakt. Viktigt att få in honom i gruppen”.

Avslutningsvis vill vi med hjälp av Dagmars dagboksanteckningar illustrera hur fritidspedagogernas arbete med varierande situationer på ett flertal olika platser i skolan/fritidshemmet ställer höga krav på deras etiska förmåga att skapa och upprätthålla ett hållbart omsorgsklimat. Dagmar ska samtidigt som hon leder ett skolfritidspass ta hand om hushållsgöromål, prata med barn, stötta en lek och ge särskilt vuxenstöd till några barn:

12.40-13.45 Förskoleklass och tvåor. Tog hjälp av en kille i tvåan och tog ut och sorterade sopor till soprummet. Plockade ur diskmaskinen. Var ute och pratade lite. Killarna valde att spela pingis. Gick in och ut i byggen till två förskoleklassare som annars bara kastar leksaker och skriker därinne. Hjälpte dom till en mer konstruktiv lek (byggde vägar och hus med bilarna).

Konklusion och diskussion

Omsorg som en etisk förmåga

Till skillnad från den forskning som vi inledningsvis refererar till, som fokuserat på förskola och skola där omsorg är något som pedagogerna/lärarna gör medan barnen ägnar sig åt lärande så visar våra resultat att barnen på fritidshemmen är delaktiga i den omsorg som görs. Genom att tolka både talet om (intervjuerna) och de faktiska beskrivningarna av (dagboksanteckningarna) verksamheten menar vi att resultaten speglar både tankar om och ambitionen med att ar-

beta med omsorg i verksamheten, liksom de möjligheter och problem som dagligen dyker upp i fritidshemmets vardag. Fritidspedagogerna är angelägna om att skapa ett hållbart omsorgsklimat för hela gruppen – och i det arbetet är det viktigt att även barnen ägnar sig åt omsorg. Genom förebildlighet och ständiga samtal med barnen om generella förhållningssätt liksom om specifika handlingar i akuta situationer visar fritidspedagogerna en kunskap om omsorg som i vår tolkning bidrar till att fritidshemmet utgör en arena där omsorgskompetens kan få utvecklas hos barnen, en arena där inte retoriken om lärandet och skoldiskursen om ämneskunskaper har fått fäste. Med stöd i teorier om lärarprofession som något dynamiskt och som skapas i den lokala kontexten (Ball, 2006) tolkar vi pedagogernas beskrivningar som illustrationer av en komplex och ibland paradoxal verksamhet där kunskapen om barnen och deras sociala liv tas tillvara. Vi har sett hur pedagoger relaterar till styrdokument och hur de handskas med lokala krav på omsorg i verksamheten från kollegor och föräldrar och hur de ständigt värnar om och strävar efter att legitimera sin omsorgsverksamhet samt hur de visar på en förmåga att hantera situationer i stunden. Sammantaget har vi sett att fritidspedagogerna använder sig av det vi vill lyfta fram som en *etisk förmåga*. Den tydliga skillnad som våra olika empiriska data visar på innebär att vi, med stöd i Noddings (2002) omsorgsetiska teori, kan antyda att omsorg *för* och *om* är enklare att prata om och visar sig i intervjuerna medan dagboksanteckningarna visar på de dilemman och svårigheter som Colnerud (2006) diskuterar och som innebär att välja *när och hur och till vem* omsorg ska ges i stunden och hur detta samtidigt kan utnyttjas för att hela gruppen ska omfattas av ett hållbart omsorgsklimat. I vår tolkning framstår en etisk förmåga som något mer än enskilda kompetenser och kunskaper och

ska förstås som en *sammanlagd* förmåga som innehåller:

- fritidspedagogers kunskaper om omsorgsetiska värden så som de kommer till uttryck i återberättade intentioner om omsorg,
- fritidspedagogers kunskaper om och förmåga att svara an på föräldrars och kollegors krav och önskemål om omsorg, samt
- fritidspedagogernas etiska förhållningssätt, det vill säga de kunskaper som är användbara i verksamheten bland barnen här-och-nu.

Konsekvenser för barnen på fritidshemmen

När vi nu betraktar våra konklusioner om fritidspedagogernas etiska förmåga och sätter in detta resonemang i vårt teoretiska ramverk menar vi att det finns några intressanta aspekter som bidrar till konsekvenser för barn i fritidshem. Vi betraktar de kunskaper som fritidspedagogerna ger uttryck för som delar av en socialt konstruerad barndom, vilket betyder att "fritidshemsbarndomar" kan innehålla:

- ... särskilda möjligheter för barn att utveckla en egen omsorgskompetens. Vi menar att den betoning på lärande och ämneskunskaper som utgör 'förskole-och skolbarndomar' och som barn mött/ möter i dessa sammanhang utmanas av fritidshemmets särställning som en omsorgsarena.
- ... möjligheter för det enskilda barnet att mötas av omsorg utifrån sitt specifika behov, men vi ser också – som en realitet i dagens stora barngrupper – att det är just barn som har behov av särskilt stöd som främst bemöts av individuell omsorg.

- ... möjligheter för barnen, som individer och som grupp, att bli delaktiga i ett hållbart omsorgsklimat där barnens egna omsorgshandlingar ses som viktiga, både här-och-nu och i ett framtida perspektiv.

När vi ser tillbaka på de krav som ställs på fritidshemmet och som kan sägas utgöra fältet för en socialt strukturerad barndom så menar vi att det är viktigt att här infoga även de lokala krav som föräldrar och kollegor ställer på fritidshemmet. Det betyder, som vi tolkar det, att fritidspedagogerna handskas med dessa krav – eller brist på krav från föräldrar – och strävar efter att visa upp en omsorgspraktik och att sätta ord på denna. Det betyder också att "fritidshemsbarndomar" innehåller:

- ... idéer om hur omsorg ska bedrivas och vilken betydelse omsorg har.
- ... lyssnandet på barnen kan innebära att dessa idéer inte är statiska utan görs till betydelsefulla handlingar i den unika lokala kontexten.

Vi har sett att fritidspedagogerna mycket väl vet vad som förväntas av dem och att de har en etisk förmåga att bedriva omsorg i sin verksamhet. Relaterat till tidigare forskning som betonat omsorg som ett viktigt inslag i fritidspedagogernas arbete menar vi att våra resultat ger en fördjupad insikt i hur omsorg omsätts i praktiken, där fritidspedagogerna hanterar såväl komplexiteter som paradoxer och dilemman. Dock kan vi notera att de saknar ett gemensamt vardagsspråk för att artikulera sin verksamhet och för att kunna jämföra och hävda vikten av sitt arbete inom skolans olika verksamheter. För barnen kan detta få konsekvenser som att deras planerade fritidshemsverksamhet framställs i traditionella innehåll

där omsorgsaspekten döljs bakom begrepp som utevistelse, sport, pyssel och lekar (jfr Saar, Löfdahl och Hjalmarsson 2012). Detta i sin tur kan göra att fritidshemmets status och därmed vilken vikt omsorgsrelaterade aktiviteter ges i pedagogiska sammanhang inte likställs med undervisningsaktiviteter och lärande.

Slutligen: Vår förhoppning är att begreppet *etisk förmåga* och beskrivningar av

dess innehållsliga aspekter kan bidra till ett vidgat vardagligt yrkesspråk för fritidspedagogers omsorgsrelaterade arbete och i förlängningen till tydligare framskrivningar av hur "fritidshemsbarndomar" kan förstås. Vi ser ett behov av ytterligare och fördjupade analyser av omsorgsarbetet i fritidshem och av barnens bidrag till innehållet i skilda fritidshemsbarndomar.

Referenser

- Ball, S. J. 2006. *Policy and Social Class. The Selected Works of Stephen J Ball*. London: Routledge.
- Colnerud, G. 2006. Nel Noddings och omsorgsetiken. *Utbildning & demokrati* 15(1): 33–41.
- Gannerud, E. och Rönnerman, K. 2007. *Att fånga lärarens arbete. Bilder av vardagsarbete i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Halldén, G. 2003. Välfärd – ofärd. Omsorgens plats i det senmoderna samhället. I: E. Gannerud och K. Rönnerman, red. *Lärande och omsorg i förskola och skola*: 61–71. Rapport från ett forskarseminarium 21–22 november 2002. IPD-rapporter Nr 2003:03. Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborgs universitet.
- Hansen, M. 1999. *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. (Göteborg Studies in Educational Science, 131). Göteborg Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hippinen, A. 2002. *Fritidspedagog eller lärare. En studie kring yrkesvalet*. Magisteruppsats. Stockholms universitet.
- Hjalmarsson, M. 2009. *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar*. (Göteborg Studies in Educational Science, 276). Göteborg Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hjalmarsson, M. 2013. Governance and voluntariness for children in Swedish leisure-time centres – leisure-time teachers interpreting their tasks and everyday practice. *Accepted for publication in International Journal for Research on Extended Education* 1(1): 86–95.
- Hjalmarsson, M. och Löfdahl, A. 2013. Fritidshem som en arena för barndomens kulturella styrning. I: M. Jensen och A. Fjällhed, red. *Barns livsvillkor i mötet med skola och fritidshem*: 77–88. Lund: Studentlitteratur.
- Ihrskog, M. 2006. *Kompisar och Kamrater. Barns och ungas villkor för relationsskapande i vardagen*. Göteborg: Intellecta Docusys.
- James, A., och James, A. L. 2004. *Constructing Childhood. Theory, Policy and Social Practice*. New York: Palgrave MacMillan.
- Johansson, E. 2008. *"Gustav får visst sitta i tjejsoffan!" Etik och genus i förskolebarns världar*. Stockholm: Liber.
- Klerfelt, A. 1999. Fritidshem och skola. Olika miljöer för lärande. I: I. Carlgren, red. *Miljöer för lärande*: 79–101. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S., och Brinkmann, S. 2009. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

- Lindborg, M. och Nilsson, V-A. 1997. *Fritidspedagoger möter skolan. En vidgad yrkesroll*. Malmö.
- Löfdahl, A. och Hägglund, S. 2006. "Och jag har redan fyllt fyra år" – kunskaper om och användande av ålder bland förskolebarn. *Barn* (4): 45–63.
- Noddings, N. 2002. *Starting at Home. Caring and Social Policy*. Berkeley: University of California Press.
- Saar, T., Löfdahl, A. och Hjalmarsson, M. 2012. Kunskapsmöjligheter i svenska fritidshem. *Nordisk Barnehageforskning*5(3): 1–13.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Svensk författningssamling. Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. 2011a. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. 2011b. *Fritidshemmet – lärande i samspel med skolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. 2013. Fritidshem – Personal – Riksnivå. Tabell 2: Antal anställda som arbetar med elever fördelat efter kön samt årsarbetare 2012. <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik/fritidshem/personal> Hämtad 2013-11-04
- Ursberg, M. 1996. *Det möjliga mötet. En studie av fritidspedagogers förhållningssätt i samspel med barngrupper inom skolbarnsomsorgen*. Doktorsavhandling. Lunds universitet.
- Vetenskapsrådet. 2011. *God forskningssed*. Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011.
- Wernersson, I. 2006. *Genusperspektiv på pedagogik*. Stockholm: Högskoleverket.

Maria Hjalmarsson, Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap, Institutionen för pedagogiska studier, Karlstads Universitet, SE-651 88 Karlstad, Sverige
E-mail: maria.hjalmarsson@kau.se

Annica Löfdahl, Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap Institutionen för pedagogiska studier, Karlstads Universitet, SE-651 88 Karlstad, Sverige
E-mail: annica.lofdahl@kau.se