

# **Fritidspedagogers skattningar av sitt yrkeskunnande – Resultat från en nationell enkätundersökning**

Maria Hjalmarsson  
Lektor i pedagogiskt arbete  
maria.hjalmarsson@kau.se

## **Abstract**

Den här artikeln bygger på resultat från en nationell enkätundersökning och behandlar fritidspedagogers skattningar av sitt yrkeskunnande i förhållande till en rad aspekter i arbetet. De fåtal studier som har riktat intresse mot området har dels visat att fritidspedagoger kopplar sin yrkeskompetens till barns sociala lärande, gruppdynamik och relationella aspekter, dels att fritidspedagoger kan ha svårt att definiera och beskriva sitt professionella kunnande. Genom tillämpning av faktoranalys skapades fyra faktorer; social kompetens, arbetssätt och metoder, jämställdhet och mångfald samt ämneskunskap och bedömning. Undersökningen bekräftar delvis vad tidigare studier visat, att fritidspedagoger ser sig som skickliga på att skapa trygghet, skapa ett positivt klimat och stödja barns självförtroende. Samtidigt nyanserar den tendenser och slutsatser från tidigare forskning genom att enkätens uppgiftslämnare tycks känna en påtaglig tilltro till sitt yrkeskunnande, när det handlar om arbetsuppgifter som knyter an till samtliga nämnda faktorer.

## **Bakgrund**

Bevekelsegrunden för att närmare studera fritidspedagogernas skattningar ligger i det faktum att forskning om fritidspedagoger och fritidshem i en svensk kontext har varit och är noterbart sparsam, i jämförelse med forskning om förskola och skola. ”Om problemet när det gäller att presentera forskning runt lärare och lärarkultur är att göra urval och begränsa sig, är problemet i fråga om fritidspedagogens yrke och yrkeskultur det motsatta, att över huvud finna någon sådan forskning”, konstaterar Hansen (1999, s. 53) i en avhandling om yrkeskulturer i möte. Också i praktiken kan fritidshem och fritidshemspedagogik sägas ha en något perifer position jämfört med förskola och skola. Löfdahl, Saar & Hjalmarsson (kommande) beskriver det som att fritidshemsverksamheten, i jämförelse med förskolans och skolans betonande av ämnesdidaktik, individuella kunskapsmål och kognitiva förmågor, har hamnat i ett slags

ideologiskt och pedagogiskt vakuum och att dess funktion som pedagogisk institution har blivit allt mindre synlig. I en kunskapsöversikt om fritidshemmet i forskning och förändring (Skolverket, 2000b) presenteras fyra områden där kunskapsbehovet kan sägas vara särskilt påtagligt. Det första är balansen mellan pedagogik och ekonomi i övergripande mål och styrprocesser, medan det andra har att göra med vad som händer med fritidshemmets innehåll och verksamhet vid integration med skolan. Det tredje området handlar om hur de olika professionernas identitet och kultur utvecklas, medan det sista avser fritidshemmets betydelse i samhället.

Texten disponeras enligt följande; inledningsvis förklaras några centrala begrepp som profession, professionalitet och professionalisering och ett resonemang förs kring hur dessa kan förstås. Denna diskussion knyts till läraryrket generellt och fritidspedagogyrket mer specifikt. Därefter beskrivs tillvägagångssättet för undersökningen följt av ett avsnitt som visar dess huvudsakliga resultat. Avslutningsvis förs en sammanfattande diskussion.

### **Forskning om professioner och yrkeskunnande**

Läraryrke och lärarprofession är begrepp som här ges samma innebörd. De har sitt ursprung i yrkes- och professionssociologin och syftar på en arbetsbeteckning eller arbetsklassifikation. Ordet härstammar ifrån ”yrka” vars grundläggande betydelse är att arbeta. Svensson (2003) förklarar att ett yrke kan betraktas som ett arbete som kräver speciella meriter, kunskaper och färdigheter och ger försörjningsmöjligheter. Det kan vara möjligt att utifrån en persons yrke säga något dennes utbildning, erfarenhet och livssituation.

Diskussionen är kopplad till de faktorer som ofta tjänar som karaktäristika för att avgöra ett yrkes professionella status, vilka är den specifika kunskapsgrunden för yrket, nedtecknad yrkesetik, ansvaret för utvecklingen av yrket, kontroll av vem som får utöva yrket och graden av autonomi (Ekholm, 1998). En tillämpning av dessa kriterier, hämtade från yrkessociologin, gör det tveksamt att klassificera läraryrket som en profession. Strömberg (1994) menar att läraryrket snarare är att betrakta som en semiprofession vars professionella kunskap ses som konkret och inriktad mot praktisk tillämpning. Medan t ex psykologyrket grundar sig på psykologiska teorier baseras inte läraryrket i samma grad på pedagogiska teorier, vilket enligt Granström (2007) för med sig att lärare i större utsträckning får bygga upp sin egen förståelse av yrkesrollen och yrkesutövandet.

Begreppet profession kan ses knutet till andra begrepp, däribland professionalitet/professionalism som i den här texten används synonymt med yrkeskunnande och kompetens. Professionalitet/professionalism hänvisar till en yrkesgrupps interna kvalitet och skicklighet medan professionalisering istället refererar till en yrkesgrupps strävan efter att nå professionell status, vilket jag kommer tillbaka till senare i texten (jfr t ex Englund, 1992).

Professionalitet knyter an till ett brett och flervetenskapligt forskningsområde där intresse riktats mot yrkesmässig organisering, legitimitet, auktoritet och expertis, men också mot frågor av mer generell karaktär om kunskap och kompetens i yrken. Vilka aspekter som betonats har varierat över tid och mellan olika forskningsmiljöer, i takt med förändringar i samhälle och arbetsliv. Det råder oenighet kring definitioner av begrepp som professioner och professionalisering, yrkeskunnande och kompetens (Silvén, 2004). Därför finns heller inga entydiga definitioner av lärarprofessionalitet. I svensk kontext kan man utifrån de krav och antaganden som idag är explicita i läroplaner och andra dokument se lärarkompetens som bestående av såväl övergripande variabler, som t ex förmåga till framgångsrik kontakt med andra människor, förmåga att språkligt variera sina förklaringsmodeller och att förstå den aktuella skolsituationens alla olika krav, och som underställda delkompetenser vilka är specifika och starkt knutna till de kunskapsområden som är den enskilda lärarens ansvar, argumenterar Bredänge (2003). Delkompetenserna omfattar dels sociala och personliga relationer som är kopplade till förmåga till kontakt, självkännedom och kritiskt tänkande, dels kognitiva dimensioner som har att göra med ”kunskaper om och kunskaper i olika fält” (s. 54). En av dem som ägnat sig åt att studera lärarprofessionalitet är Carlgren (1996), som ser kombinationen av praktiskt kunnande, vetenskapligt grundad teoretisk kunskap och en förmåga att definiera yrkets innehåll och kvalitetskriterier för andra inom yrket som professionell kunskap. I en studie av elevers läsförmåga lyfter Myrberg (2006) fram lärares skicklighet att utforma verksamheten efter aktuellt sammanhang som centralt i yrkeskompetensen, vilket kräver dels gedigna ämneskunskaper och didaktiska kunskaper och dels insikt i hur elever med olika förkunskaper och bakgrunder tänker och lär.

Det kan noteras att det finns en feministisk kritik mot de kriterier som nämndes ovan och som brukar fungera som kännetecknen på ett yrkes professionella status. Kriterierna har länge uppfattats som androcentriska i meningen att de

grundats på mäns liv och manliga arbetsområden, både när det gäller aspekter som värderingar och innehåll och struktur i organisationen (Acker, 1983; Weiler, 1995). Den innebörd som professionsbegreppet har getts i sociologisk forskning kan medföra att socioemotionella dimensioner i lärararbetet görs diffusa och mister sin ställning som en del av det professionella objektet, argumenterar Gannerud (2003). Miller (1996) går så långt som att hävda att professionaliseringssträvanden kan medföra avhumanisering eftersom god omsorg inte låter sig bedrivas i konkurrensinriktade miljöer. Ett sådant resonemang tangerar Martin (1994) när hon hävdar att personal som pressas till att bli ”verkligt” kompetenta kan mista sin förmåga till medkänsla.

### **Fritidspedagogers yrkeskunnande och kompetens**

Studier som explicit riktar intresse mot fritidspedagogers yrkeskunnande är, som redan konstaterats, noterbart få. Redan för snart tre årtionden sedan menade Johansson (1984) i en avhandling om fritidspedagogers syn på sitt arbete, att fritidspedagoger beskriver vad de *inte* är – förskollärare, föräldrar eller lärare – snarare än vad de faktiskt är. I början av 2000-talet hävdade Hansen (2000) att fritidspedagoger i allt högre grad har blivit förtrogna med ord och begrepp för att beskriva sin kompetens, samtidigt som det fortfarande är påfallande att man gör det i relation till andra grupper och yrken, och då särskilt till lärargruppen. Utifrån resultat från en empirisk studie påstår Hansen (1999) att frågor om fritidspedagogers yrkesidentitet inrymmer svårigheter att definiera och avgränsa yrkesinnehåll och kompetens. ”Både fritidspedagogerna själva och omgivningen talar ofta om yrkesrollen som ’luddig’ och yrket som sådant som ’okänt’” (s. 57). ”Luddigheten” hänvisar till svårigheter att avgränsa sin yrkesuppgift från å ena sidan barnets familj och å andra sidan läraren och skolan. ”Okändheten” är sammanfogad med yrkets tämligen ringa omfattning och korta historia som eget yrke.

När lärare och fritidspedagoger på två skolor i Hansen (1999) beskriver varandras yrkeskompetens ter sig den inbördes skillnaden vara påtaglig, och skildringarna mynnar ut i bilder av två skilda yrken. I de båda yrkesgruppernas beskrivningar av det egna yrket liknar de varandra även om intervjupersonerna inte tycks medvetna om det. Lärarnas definitioner av fritidspedagogernas kompetens inkluderar förutom praktisk-estetiska ämnen även omvårdnad. Dessa dimensioner nämns också av fritidspedagogerna själva men ändå är det mycket ovanligt att man betraktar detta som det mest centrala i sin yrkeskompetens. Båda yrkesgrupperna ser aspekter som flexibilitet, lyhördhet,

förmåga att tolka och förstå barn och deras behov och att stödja barns lärande som viktiga delar av den egna kompetensen. Fritidspedagogers ”egentliga kompetens” framskrivs handla om ”att arbeta med grupprelationer, med barnens övergripande sociala och allmänna utveckling och att arbeta i praktiska och konkreta sammanhang med barns lärande” (s. 358). Hansen förespråkar att ökad vikt läggs vid de relationsinriktade delarna i fritidspedagogers kompetens och att fritidspedagogernas framtida roll i skolan skulle kunna vara som ”lärare i social kompetens” (s. 358). Detta skulle innebära att denna yrkesgrupp på ett än mer fokuserat och explicit vis har det som en av sina huvudsakliga uppgifter att arbeta med grupprelationer och social utveckling även inom skolans ram. I Skolverket (2000b) föreslås att eftersom fritidshemmen, precis som förskolan, har betonat den sociala kompetensens betydelse bör dessa verksamheter kunna få en särskild betydelse i det mångkulturella samhället men även i förhållande till barn i behov av särskilt stöd.

Resultaten i Haglunds (2004) avhandling om yrkestraditioner i möte har i vissa avseenden beröringspunkter med resultaten i Hansen (1999). De fritidspedagoger som i Haglund (2004) ”strukturerar en socialt inriktad praktik” framhåller att trygghet är det som är allra viktigast för barnen. Uttryck som ”att se barnet” eller ”att möta barnet där det är” (s. 122) används av pedagogerna och ges betydelsen att uppmärksamma det enskilda barnet på olika vis. Såväl samtal om vardagliga ting som själva agerandet från fritidspedagogens sida att ta sig tid för samtal, lyfts fram som ett sätt att visa barnen att man bryr sig om dem. För att kunna skapa en trygg verksamhet för barnen krävs det att fritidspedagogerna kan ”läsa av” hur barnen mår (s. 122). Det bör understrykas att Haglund inte explicit för en diskussion om vare sig enskilda fritidspedagogers syn på sitt yrkeskunnande eller själva yrkeskårens professionella kunskap, men det framstår ändå som att fritidspedagogerna i studien menar att förmåga att skapa trygghet är en betydelsefull aspekt i deras utövande av yrket. Aspekter av trygghet tas upp även i Skolverkets (2000a) utvärdering av kvalitet i fritidshem. Intervjuade fritidspedagoger ser barns och föräldrars känslor av trygghet med fritidshemmet som ett huvudsakligt mål med verksamheten. Johansson & Ljungberg (2004) visar i en intervju- och observationsstudie att fritidshemmets personal förmedlar och fungerar som garant för en värdegrund enligt vilken man inte får slåss eller vara elaka mot varandra. Den sociala kontrollen etableras och upprätthålls i hög grad av barnen själva där pedagogen har mer av skiljedomarens roll då de inte själva klarar att reda ut en fråga eller konflikt, menar forskarna.

Janssons (1992) snart flera decennier gamla FoU-rapport av pedagogiskt vardagsarbete i fritidshem leder till slutsatsen att fritidspedagogernas yrkesvardag ställer krav på ett mångsidigt kunnande. Det omfattar såväl konkreta handlingar kring vardagliga rutiner och komplexa frågor om barns situation, relationer och utveckling som förmåga att analysera och formulera ambitioner och att utvärdera verksamheten. Det breda spektrum av arbetsuppgifter kan skapa problem för fritidspedagogerna att avgränsa sitt arbete och de riskerar att hamna i en position där de endera inte alls sätter upp gränser eller är ovissa kring vad som är deras uppdrag och uppgifter. Jansson understryker att man i denna diskussion bör ha i åtanke yrkets breda karaktär och tradition, där en central kompetens handlar om att kunna stödja och utveckla mellanmänskligt samspel och relationer. Det relationella arbetet omfattar betydelsefulla gruppedagogiska dimensioner, som t ex förmåga att bedöma och läsa av den samlade situationen i barngruppen på fritidshemmet. Vidare inkluderar arbetet med relationer även förmåga att hitta konkreta mål, verksamhetsformer och konkret innehåll som främjar positiva relationer och gruppkänsla dels mellan barnen, dels mellan barnen och pedagogerna. Pedagogerna i studien uttrycker att ”det egna personliga uttrycket och sättet att kommunicera med barnen är betydelsefullt för stämningen och påverkar barnen” (s. 94). I en diskussion om avgränsningar i arbetet menar Jansson att ”förmåga att hantera och balansera för barnen betydelsefulla aspekter i ’fritidshemsvardagen’ framträder som en central kompetens” (s. 89), men det förblir oklart om det är barnens eller personalens perspektiv som avses liksom vilka dessa betydelsefulla aspekter är.

### **Professionalisering i läraryrket**

Som tidigare nämnts refererar professionaliseringsbegreppet till en yrkesgrupps strävanden att uppnå professionell status. Sådana ansträngningar kan grundas i olika motiv; dels en önskan att bli mer skicklig i yrkesutövandet och dels en önskan att nå ökad status och anseende i samhället (se t ex; Lind, 2000; Kougioumtzis, 2006).

Explicita diskussioner om professionaliseringsprocesser kopplat till fritidspedagogyrket får betraktas som sparsamma. Calander (1999) tangerar emellertid området i beskrivningar av hur fritidspedagogutbildningen, från att finnas parallellt som både en tvåårig gymnasielinje och som ettårig

arbetsmarknadsutbildning, under 1970-talets slut förlades till högskolan, där den kom att utgå från en modifierad förskolläraryrkesutbildning förlagd till förskolläraryrkesseminarium med tydlig praktisk profil. Därmed kan antas att fritidspedagogyrket blev bärare av såväl förskolläraryrkesutbildningens som förskolläraryrkets traditioner. Calander (1999) påpekar att utvecklingen av fritidspedagogyrket efter högskolereformen 1977 kan betraktas som uttryck för en professionaliseringsprocess. I samband med att fritidspedagogyrket formellt utvecklades till ett läraryrke ”kom fritidspedagogernas strävan efter yrkesidentitet, erkännande och status, att utkämpas i ett utbildningsinstitutionellt fält med markant uppdelning i olika pedagogiska yrkesspecialiteter” (s. 26) såsom förskollärare, låg- och mellanstadielärare, skolvärdinnor etc. Fritidspedagogiken hade i detta fält låg status, menar Calander. Omstrukturering i utbildningsinstitutionen och förändringarna inom utbildningarna, har fått som konsekvens att fritidspedagogernas yrkesidentitet i allt högre grad utvecklas genom yrkets närhet till skolan och i lägre grad till barn och ungdomars tillvaro på fritiden. Rohlin (2001) hävdade för snart tio år sedan att det ”pågår en inomprofessionell kamp om verksamhetens pedagogiska identitet” (s. 206) och det kan antas att uttalandet fortfarande har aktualitet. En anledning till att fritidspedagogyrket har haft svårt att hävda sig och uppnå ett allmänt erkännande i samhället, är enligt Ursberg (1996) att det kan ses som provocerande och ideologiskt laddat att ge stöd åt och vetenskapliggöra fritidspedagogerna.

Sammantaget kan konstateras att endast ett fåtal undersökningar har diskuterat aspekter av professionell kunskap och professionalisering avseende fritidspedagoger och studier som visar ämnet ett explicit intresse lyser med sin frånvaro. Det som, utifrån de studier som behandlats ovan, ändå framställs vara fritidspedagogers professionella kunskapsområden är gruppedagogiska dimensioner, förmåga att skapa trygghet och ett positivt klimat, att ge barn bekräftelse och att arbeta med barns sociala utveckling. Ingen av refererade studier omfattar resultat där fritidspedagogers yrkeskompetens relateras till mer mätbar kunskap eller specificerade skolämnen.

## **Det empiriska underlaget**

Under våren år 2005 besvarade 1716 lärare verksamma i förskola, förskoleklass och grundskolans år 1-9 en nationell enkätundersökning om aspekter av jämställdhet i skolan. Ett urval omfattande 3000 lärare drogs med hjälp av

*Maria Hjalmarsson: Fritidspedagogers skattningar av sitt yrkeskunnande –  
resultat från en nationell enkätundersökning*

statistiska metoder från register över pedagogisk personal vid Statistiska centralbyrån (SCB). Av uppgiftslämnarna har 60 stycken fritidspedagogutbildning och det är denna yrkeskategori som här står i fokus. Enkäten utarbetades med hjälp av SCB fram inom forskningsprojektet *Förändrade köns-/genusordningar i skola och utbildning. Policy, perspektiv och praktik*, ett samarbete mellan forskare vid Göteborgs universitet, Högskolan i Borås, Malmö Högskola och Umeå universitet. Till grund för enkäten låg preliminära resultat från fyra självständiga doktorandarbeten.

Undersökningen genomfördes som en postenkät med två påminnelser och kom att besvaras av 57% av urvalet. Populationen stratifierades efter lärarkategori, kön och kommuntyp för att säkerställa att urvalet skulle innehålla tillräckligt många individer i viktiga redovisningsgrupper. Precisionskravet innebar att de skattade varianserna för olika strata ska vara lika. Mellan 50-68% i olika strata besvarade enkäten. Bortfallet bestod dels av objektbortfall och partiellt bortfall. Databearbetningen genomfördes av enheten för skolstatistik vid SCB. Inkomna blanketter prickades alla av i ett avregistreringssystem som utarbetats för ändamålet, och scannades.

I följebrevet till enkäten beskrevs undersökningens bakgrund och syfte samt att Göteborgs universitet gett SCB uppdraget att genomföra datainsamlingen. Vidare gavs information var uppgifter och urval hämtats, att samtliga uppgifter är skyddade enligt sekretesslagen, att deltagande är frivilligt och att en avidentifierad fil skulle komma att levereras till Göteborgs universitet. SCB gjorde en intern sekretessprövning för utlämnandet av aktuella svars- och registervariabler (SCB, 2005).

Fritidspedagogerna har mellan 1-30 års erfarenhet av yrket. Nära hälften av dem har arbetat mellan 1-10 år, knappt en fjärdedel har mellan 11-20 års yrkeserfarenhet och drygt en fjärdedel har arbetat mellan 21-30 år. Omkring hälften av uppgiftslämnarna har därmed en förhållandevis kort yrkeserfarenhet. Av de 60 fritidspedagogerna är 55% kvinnor och 45% män. Denna könsfördelning är emellertid inte representativ för yrkesgruppen fritidspedagoger, där en av fem fritidspedagoger som förra året var verksamma på fritidshem var män ([http://www.skolverket.se/Content/1/c6/01/96/62/Fritidshem\\_Personal\\_Riksnivå%E5\\_Tab2Awebb.xls](http://www.skolverket.se/Content/1/c6/01/96/62/Fritidshem_Personal_Riksnivå%E5_Tab2Awebb.xls). Hämtad 100412).

I syfte att göra ett omfattande enkätmaterial mer hanterbart har faktoranalyser tillämpats. Denna metod innebär att olika aspekter grupperas efter vilka svarsmönster som finns i det empiriska materialet. Faktoranalys är tillämpbar i försök att med hjälp av ett mindre antal bakomliggande tänkta variabler (faktorer), förklara korrelationen, det vill säga samvariationen, mellan ett större antal observerade variabler. Vidare görs möjligt en begränsning av antalet variabler och materialet kan lättare tydas (Bryman & Duncan, 1990).

## **Studiens resultat**

Faktoranalys av enkätfrågan gällande bedömning av eget yrkeskunnande skapade fyra olika faktorer. Nedan presenteras dessa, som har fått benämningarna Social kompetens, Jämställdhet och mångfald, Arbetssätt och metoder samt Ämneskunskap och bedömning, liksom vilka enkätpåståenden som respektive faktor bygger på. Resultaten har prövats med Paerson Chi – Square Test och är statistiskt signifikanta.

Faktor ”**Social kompetens**” innehåller följande påståenden:

- Har goda kunskaper om barns utveckling
- Kan ändra planering efter oförutsedda händelser
- Har goda föräldrakontakter
- Kan hantera konflikter i barn-/elevgruppen
- Kan skapa god motivation
- Har goda kunskaper om grupprocesser
- Kan avläsa barnens/elevernas sinnesstämningar
- Kan skapa arbetsro i gruppen/klassen
- Kan skapa trygghet och positivt klimat
- Kan bidra till barnens/elevernas självförtroende

Faktor ”**Jämställdhet och mångfald**” inkluderar nedanstående påståenden:

- Kan hantera kulturell och social mångfald bland barnen/eleverna
- Kan skapa jämställdhet i barn-/elevgruppen
- Kan beakta barnens/elevernas rätt till inflytande
- Kan beakta föräldrarnas rätt till inflytande

Faktor ”**Arbetssätt och metoder**” omfattar dessa påståenden:

- Kan samarbeta med arbetskamrater

*Maria Hjalmarsson: Fritidspedagogers skattningar av sitt yrkeskunnande –  
resultat från en nationell enkätundersökning*

- Arbetar för hela skolans utveckling
- Lär barnen/eleverna arbeta i grupp
- Lär barnen/eleverna arbeta självständigt
- Använder många olika arbetssätt/metoder

Faktor ”**Ämneskunskap och bedömning**” baseras på följande påståenden:

- Har goda ämneskunskaper
- Kan bedöma barnens/elevernas prestationer

Undersökningens resultat presenteras utifrån ovannämnda faktorer och de enkätpåståenden dessa omfattar. Uppgiftslämnarna har gjort sina bedömningar på en femgradig skala som spänner från svarsalternativ ”Stämmer mycket dåligt” (1) till ”Stämmer mycket bra” (5). Svarsalternativet ”Varken eller” utgör skalans mitt (3). Uppgiftslämnarnas skattningar presenteras i procent. Avrundning har skett till närmsta heltal. Antalet fritidspedagoger som besvarat respektive enkätfråga visas i kolumnen till vänster och markeras med (n=).

**Social kompetens**

Hur bedömer du ditt yrkeskunnande? Jag...	Stämmer mkt dåligt	Stämmer ganska dåligt	Varken eller	Stämmer ganska bra	Stämmer mkt bra
... kan skapa trygghet och positivt klimat (n=58)			2%	41%	57%
... kan bidra till barnens/elevernas självförtroende (n=58)			2%	40%	58%
... har goda kunskaper om barns utveckling (n=58)		2%	12%	45%	41%
... kan ändra planering efter oförutsedda				28%	72%

händelser (n=58)					
... har goda föräldrakontakter (n=58)	3%	2%	5%	47%	43%
... kan hantera konflikter i barn-/elevgruppen (n=58)		2%	2%	38%	58%
... kan skapa god motivation (n=57)			7%	58%	35%
... har goda kunskaper om grupprocesser (n=58)		2%	10%	55%	33%
... kan avläsa barnens/elevernas sinnesstämningar (n=58)			3%	43%	54%
... kan skapa arbetsro i gruppen/klassen (n=58)			10%	64%	26%

Av tabellen framgår att fritidspedagogerna känner förhållandevis god tilltro till sitt yrkeskunnande i relation till samtliga av ovan presenterade påståenden. Störst tillit har de till sin egen förmåga att kunna ändra planering efter oförutsedda händelser. Samtliga instämmer delvis eller helt i det påståendet. Nära nog alla uppgiftslämnare upplever också tillit till sin förmåga att skapa trygghet och ett positivt klimat samt bidra till barnens/elevernas självförtroende. Fritidspedagogernas svar kan rimligen tolkas som att de känner sig förvissade om sin kompetens att hantera samtliga aspekter i arbetet som omfattas av tabellen ovan, också när det handlar om förmåga att skapa goda föräldrakontakter, som visar på den största svarsspridningen.

### Arbetsätt och metoder

Hur bedömer du ditt yrkeskunnande? Jag...	Stämmer mkt dåligt	Stämmer ganska dåligt	Varken eller	Stämmer ganska bra	Stämmer mkt bra
... använder många olika arbetsätt/metoder (n=58)			10%	50%	40%
... kan samarbeta med alla arbetskamrater (n=58)		3%	16%	31%	50%
... lär barnen/elevorna arbeta i grupp (n=58)			12%	40%	48%
... lär barnen/elevorna arbeta självständigt (n=58)			12%	47%	41%
... arbetar för hela förskolans/skolans utveckling (n=58)			15%	38%	47%

Det framgår att fritidspedagogerna även när det handlar om aspekter i arbetet som knyter an till ”arbetsätt och metoder” visar på en förhållandevis god tillit till sitt yrkeskunnande. Analysens utfall ger vid handen att fritidspedagogerna känner allra störst tilltro till sin förmåga att använda många olika arbetsätt och metoder, följt av att lära barnen/elevorna arbeta i grupp. Relaterat till tidigare forskning som visar att fritidspedagoger kan uppleva det så kallade ”mötet” med andra yrkeskategorier, med andra traditioner och kulturer, kan upplevas som bekymmersamt får resultatet tolkas som positivt. Av analysens utfall att döma skattar fyra av fem uppgiftslämnare att de helt eller delvis har förmåga att ”samarbeta med alla arbetskamrater”.

### Jämställdhet och mångfald

Hur bedömer du ditt yrkeskunnande? Jag...	Stämmer mkt dåligt	Stämmer ganska dåligt	Varken eller	Stämmer ganska bra	Stämmer mkt bra
... kan hantera kulturell och social mångfald bland barnen/eleverna (n=58)			21%	53%	26%
... kan skapa jämställdhet i barn-/elevgruppen (n=58)		3%	19%	52%	26%
... kan beakta barnens/elevernas rätt till inflytande (n=58)		2%	24%	43%	31%
... kan beakta föräldrarnas rätt till inflytande (n=58)		5%	29%	48%	17%

I jämförelse med redan presenterade faktorer kan här noteras en god men ändå inte fullt så påtaglig tilltro till sitt yrkeskunnande. Andelen uppgiftslämnare som angett svarsalternativet ”varken eller” är märkbart högre än tidigare och kan ses indikera att de har svårare att skatta sin kompetens i förhållande till aspekter i arbetet som har att göra med jämställdhet och mångfald. Hantering av social och kulturell mångfald bland barnen/eleverna och att skapa jämställdhet i gruppen, tycks fritidspedagogerna känna sig säkrare inför än sin förmåga att beakta barns och i synnerhet föräldrars rätt till inflytande i verksamheten.

## Ämneskunskap och bedömning

Hur bedömer du ditt yrkeskunnande? Jag...	Stämmer mkt dåligt	Stämmer ganska dåligt	Varken eller	Stämmer ganska bra	Stämmer mkt bra
... kan bedöma barnens/elevernas prestationer (n=57)			16%	56%	28%
... har goda ämneskunskaper (n=56)		4%	21%	52%	23%

Analysen visar att drygt fyra av fem uppgiftslämnare känner sig ganska eller mycket säkra på sin kompetens att bedöma barnens/elevernas prestationer. En något större osäkerhet hyser fritidspedagogerna inför sina ämneskunskaper, men så många som tre av fyra anger att de har goda sådana.

## Sammanfattande diskussion

Fritidspedagogerna värderar sitt yrkeskunnande högst i fråga om förmåga att ändra planering efter oförutsedda händelser, att skapa trygghet och ett positivt klimat samt bidra till barnens/elevernas självförtroende, aspekter som inkluderas i faktorn *Social kompetens*. Detta bekräftar i någon mening tidigare forskningsresultat (jfr Hansen, 1999; Haglund, 2004) som visar att det är det relationella arbetet, med sociala och emotionella dimensioner, som kan ses som fritidspedagogers professionella område. Att skapa positiva relationer, gruppkänsla och trygghet framskrivs som centrala aspekter i fritidspedagogers arbete och denna mer ”omätbara” yrkeskompetens framträder även i analys av föreliggande enkätundersökning. Samtidigt kan jämförelser vara vanskliga eftersom fritidspedagogerna i denna undersökning har värderat sitt eget yrkeskunnande, medan andra studier har riktat ett större intresse mot fritidspedagogers yrkeskompetens rent generellt. I förhållande till detta ter sig Bredänges (2003) resonemang om övergripande variabler och delkompetenser i vad hon benämner som lärarkompetens oklart. En uppdelning av kognitiva dimensioner som ett slags motpol till sociala och personliga aspekter kan ifrågasättas. Fritidspedagogerna som besvarat enkäten har skattat sitt eget

yrkeskunnande i förhållande till en rad påståenden och från analysen kan inte sägas huruvida de också anser att de påståenden som fått höga värden är att betrakta som det centrala i fritidspedagogers yrkeskompetens rent generellt.

I fråga om aspekter i arbetet som länkar till *arbetsätt och metoder* är det möjligen ett väntat resultat att uppgiftslämnarna skattar sin förmåga att använda många olika arbetsätt och metoder högt, då de dels har utbildning inom praktiska och estetiska ämnen och dels troligen arbetar med olika uttryckssätt dagligen, såväl under skoltid som på fritidshemmet. De mycket likartade skattningarna gällande förmåga att lära barn/eleverna arbeta såväl i grupp som enskilt, torde också vara en följd av att fritidspedagoger ofta bedriver sitt dagliga arbete i olika verksamheter inom skolan. Givetvis arbetar barn också under skoltid tillsammans men tiden för enskilt arbete för eleverna är sannolikt större där än under fritidshemstiden. Hälften av uppgiftslämnarna skattar att de i mycket hög grad förmår att samarbeta med alla kollegor. Omorganiseringen av skolan under 1990-talet och dess följder för fritidspedagogerna och deras uppgifter och villkor i arbetet har diskuterats av en rad forskare. Som redan nämnts har fritidspedagogernas inträde i skolan varit behäftat med viss problematik. Exempel på eventuellt goda erfarenheter är på det stora hela sparsamma i tidigare forskning. Det kan dock nämnas att fritidspedagogers arbete av tradition har bedrivits i samarbete med kollegor och för dem med kortare yrkeserfarenhet har samverkan med grundskolans lärare troligen varit en realitet under deras, om än knappa, tid i yrket. Kort sagt, oavsett längden på uppgiftslämnarnas yrkeserfarenhet torde de generellt sett ha stor vana vid samarbete. Fritidspedagogers uppdrag handlar med andra ord såväl om att arbeta *med* grupper som *i* grupper.

Flera fritidshemsstudier har tagit i beaktande socioekonomiska och etniska faktorer, exempelvis genom att studera fritidshem vars upptagningsområden skiljer sig åt avseende de boendes utbildning, yrkestillhörighet, andel personer med annan etnisk bakgrund än svensk och boendeförhållanden (t ex Jansson, 1992; Johansson & Ljusberg, 2004, Löfdahl, Saar & Hjalmarsson, kommande). Enkätens uppgiftslämnare visar en god tilltro till sin förmåga att hantera aspekter av *jämställdhet och mångfald* i barngruppen. Aspekter av kön, etnicitet och social bakgrund förefaller vara tämligen oproblematiskt för fritidspedagogerna att hantera. Däremot kan inget sägas om fritidspedagogernas definitioner av jämställdhet. Betyder det för dem att det är lika många flickor som pojkar i verksamheten och i olika aktiviteter, att det inte finns några hierarkier utifrån

kön i barngruppen, eller något helt annat? Det kan heller inte sägas något om hur barngrupperna ser ut, avseende faktorer som kön, etnicitet och social bakgrund, som uppgiftslämnarna är verksamma i. Är gruppen starkt homogen avseende social bakgrund faller följdenligt en eventuell problematik med att hantera social mångfald bort. En mer välvillig tolkning är att barnen upplever mångfald utifrån olika aspekter som självklara och att det därför inte ger upphov till dilemman eller konflikter för fritidspedagogerna att hantera.

Uppgiftslämnarnas tilltro till sin förmåga att ge barn och, i synnerhet, föräldrar inflytande i verksamheten är visserligen god, men inte fullt så påtaglig som i förhållande till hantering av jämställdhets- och mångfaldsaspekter. Eftersom fritidshem inte har ett eget styrdokument och att verksamheten är frivillig, är det tänkbart att föräldrars insikter om fritidshemmens uppdrag och verksamhet är relativt begränsad. Därmed är det sannolikt att de heller inte gör anspråk på att utöva inflytande i någon riktning eller ens uppmärksammar att möjligheten finns. Detta antagande kan ställas i relation till Skolverket (2000a) som visar att föräldrar är nöjda med fritidshemmens kvalitet, trots stora barngrupper och problem att få till stånd samverkan med skolan där fritidshemmens förutsättningar värnas. Utredningens författare ifrågasätter, mot bakgrund av att personalen uttrycker frustration inför de yttre villkor som råder, vilka föreställningar föräldrarna har om fritidshemspedagogik och om personalens omsorgsförmåga. Frågan om föräldrainflytande kompliceras också av det faktum att en del barn går till och från fritidshemmet själva. Vidare tillämpas på vissa skolor morgon- och eftermiddagsjour som innebär att de barn som kommer innan frukost, eller går hem sent om eftermiddagarna, samlas på en fritidshemsavdelning med någon eller några av fritidshemspersonalen. Det är därmed inte säkert att alla föräldrar har daglig kontakt med fritidspedagogerna på sina barns fritidshemsavdelning. Sedan föreliggande enkätundersökning genomfördes har Skolverket (2009) gett ut en informationsfolder riktad till föräldrar, där det uttrycks en önskan om att föräldrar ska berätta för fritidshemmets personal och ledning vad de har för åsikter om exempelvis aktiviteterna, barngruppens storlek och sammansättning och hur deras barn bemöts. Jag lämnar det som en öppen fråga om och i så fall hur innehållet i nämnda folder kommer att inverka dels på föräldrars vilja och försök att utöva inflytande i fritidshemsverksamheten, och dels på fritidspedagogernas agerande för att skapa gynnsamma förutsättningar till en sådan utveckling.

Den avslutande faktorn som ska diskuteras är *ämneskunskap och bedömning*. Dessa frågor är högst intressanta mot bakgrund av propositionen för ny lärarutbildning (Utbildningsdepartementet, Prop. 2009/10:89), där bland annat fritidspedagogers ämneskompetens är en aspekt som lyfts fram. Tidigare forskning har vidare visat att bedömningar generellt, t ex genom så kallade kvalitetsredovisningar och krav på att dokumentera sin verksamhet, är ett alltmer påtagligt inslag i fritidspedagogernas yrkesutövning (Löfdahl, Saar & Hjalmarsson, kommande). Enkätens uppgiftslämnare visar god tillit till såväl sina ämneskunskaper som förmåga att bedöma elevers prestationer. Detta är att betrakta som intressanta resultat mot bakgrund av att fritidspedagoger ofta inte har huvudansvaret för undervisningen, inte betygssätter elevers skolprestationer och kan positionernas/positionerar sig som hjälplärare eller assistenter i samverkan med skolan (se t ex Calander, 1999; Haglund, 2004). Å andra sidan ägnar sig fritidspedagoger ständigt, om än i varierad grad, åt att iakttä, observera och bedöma vad som sker i gruppen i olika sammanhang, även om dessa aspekter inte betygssätts.

De enkätpåståenden som tangerar frågor om bedömning och prestation är förhållandevis få i förhållande till de påståenden som knyter an till arbetets sociala och emotionella dimensioner. Vidare handlar den enda enkätfrågan som knyter an till bedömning, om bedömning *i* praktik, av barns/elevs prestationer, och inte bedömning *av* praktik, en aspekt som blivit allt mer påtaglig för fritidspedagoger genom de så kallade kvalitetsredovisningarna. Det saknas med andra ord påståenden i aktuell enkätfråga för att få en bild av hur föreliggande studies uppgiftslämnare skattar sitt yrkeskunnande relativt sådana aspekter. En fråga som kan ställas i sammanhanget är om, och i så fall hur, de ökade kraven på arbete med dokumentation och redovisning av fritidshemsverksamheten, inverkar på det som tycks vara centralt i fritidspedagogers yrkeskunnande; de sociala och emotionella dimensionerna. Relaterat till de resultat som frambringats i den här undersökningen som visar att fritidspedagogerna känner störst tillit till sin förmåga att hantera oförutsedda händelser och relationella aspekter i arbetet, blir frågan om bedömningar och kvalitetsredovisningar särskilt intressant. Med vilka verktyg låter sig aspekter som förmåga att kunna ändra planering efter oförutsedda händelser, att skapa trygghet och ett positivt klimat samt bidra till barnens/elevernas självförtroende mätas, dokumenteras och redovisas?

Resultaten i föreliggande undersökning bekräftar inte enbart utan nyanserar även slutsatser från tidigare studier. I forskning där fritidspedagogers ”möte” med andra lärargrupper har fokuserats, har fritidspedagogerna framstått som osäkra inför och haft svårt att hävda sin professionella kompetens i den kontexten (jfr Hansen, 2000). I denna undersökning, däremot, visar uppgiftslämnarna en på det hela taget god tilltro till sitt yrkeskunnande relativt de allra flesta av enkätens påståenden. Det kan inte uteslutas att enkätens uppgiftslämnare i högre grad har beaktat även den verksamhet som äger rum före och efter skoldagens slut samt under skollov, då enkätfrågorna inte var utformade på ett vis som explicit ställde fritidspedagogerna yrkeskunnande i relation till skolans verksamhet. Kanske kan fritidspedagogers kompetens också undersökas, analyseras och diskuteras genom att rikta ett mer uttalat intresse mot själva fritidshemmet och den verksamhet som bedrivs där.

## Referenser

- Acker, S. (1983). Women and teaching: A semi-detached sociology of a semi-profession. I S.Walker & L. Barton. (Ed.). *Gender, class and education*. Barcombe: Falmer Press.
- Antal årsarbetare efter kön och utbildning samt antal barn per årsarbetare 1999-2009.*  
Tabell 2A.  
[http://skolverket.se/Content/1//c6/01/96/62/Fritidshem\\_Personal\\_Riksnivå%20E5Tab2Awebb.xls](http://skolverket.se/Content/1//c6/01/96/62/Fritidshem_Personal_Riksnivå%20E5Tab2Awebb.xls). (Hämtad 100412).
- Bredänge, G. (2003). *Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola*. (Göteborg Studies in Educational Science, 190). Acta: Gothoburgensis Universitatis.
- Bryman, A. & Duncan, C. (1990). *Quantitative data analysis for social scientists*. London, New York: Routledge.
- Calander, F. (1999). *Från fritidens pedagog till hjälplärare. Fritidspedagogers och lärares yrkesrelation i integrerade arbetslag*. (Uppsala Studies in Education, 80). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Carlgren, I. (1996). Professionalism and Teachers as Designers. I M. Kompf, R W. Bond, D. Dworet & T. Boak (Ed.). *Changing research and practice. Teachers' professionalism identities and knowledge* (20-32). London, Washington, D.C: The Falmer Press.
- Ekholm, M. (1998). Lärare, professionalism och yrkeskvalitet. I *Läraryrket: Lärarprofessionalism – om professionella lärare* (s. 6-19). Stockholm: Läraryrket

- Englund, T. (1992). Önskas professionella lärare? Nja, helst didaktisk kompetens. *Didaktisk tidskrift*, (2-3), 30-45.
- Gannerud, E. (2003). Omsorg och empati – central yrkeskunskap för läraren. I *NIKK-magasin* (Nordisk institut for kvinne- og kjønnsforskning), (2), 32-35.
- Granström, K. (2007). Lärare som provoceras av elever. I C. Thors (Red). *Utstött- en bok om mobbning* (135-144) Lärarförbundet: Pedagogiska magasinets skriftserie.
- Haglund, B. (2004). *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan.* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 224). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hansen, M. (1999). *Yrkeskulturer i möte: läraren, fritidspedagogen och samverkan.* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 131). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hansen, M. (2000). Fritidspedagogen och framtiden. I I. Johansson & I. Holmbäck Rolander (Red). *Vägar till pedagogiken i förskola och fritidshem.* (s. 110-130). Stockholm: Liber.
- Jansson, A. (1992). *Fritidshems vardag. En studie av pedagogiskt vardagsarbete i fritidshem.* Stockholm: FoU-byrån.
- Johansson, I. (1984). *Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete.* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 48). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Johansson, I. & Ljusberg, A-L. (2004). *Barn i fritidshem.* Stockholm: Lärarhögskolan.
- Kougioumtzis, K. (2006) *Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland.* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 239). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lind, S. (2000). *Lärares professionaliseringssträvanden vid skolutveckling. Handlingsalternativen stängning och allians.* Pedagogiska institutionen: Umeå universitet.
- Lpo 94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Löfdahl, A., Saar, T. & Hjalmarsson, M. (kommande). *Kunskapsmöjligheter i svenska fritidshem.* Submitted. Nordisk Barnehegeforskning.
- Martin, J.R. (1994). Bildade kvinnor – motsägelser och utmaningar. I *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, (4), 3-17.
- Miller, J. (1996). *School for Women.* London: Virago.

*Maria Hjalmarsson: Fritidspedagogers skattningar av sitt yrkeskunnande –  
resultat från en nationell enkätundersökning*

- Myrberg, E. (2006). *Fristående skolor i Sverige - effekter på 9-10-åriga elevers läsförståelse*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 241). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Rohlin, M. (2001). *Att styra i namn av barns fritid. En nutidshistoria om konstruktionen av dagens fritidsbem i samordning med skolan*. (Studies in Educational Science, 41). Stockholm: HLS Förlag.
- Silvén, E. (2004). *Bekänna färg. Modernitet, maskulinitet, professionalitet*. Nordiska museets handlingar 129. Stockholm: Nordiska museets förlag.
- Skolverket. (2000a). *Finns fritids? En utvärdering av kvalitet i fritidsbem*. Skolverkets rapport Nr 186. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2000b). *Fritidsbemannet i forskning och förändring. En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2009). *Ditt barns fritid är viktig. Information om fritidsbemannets verksamhet*. Stockholm: Skolverket.
- Statistiska centralbyrån, SCB. (2005). *Teknisk rapport för undersökningen "Jämställdhet i skolan"*. Enheten för skolstatistik, SCB. Finns hos författaren till denna artikel.
- Strömberg, B. (1994). *Läraryrket – en profession? En överblick och några funderingar I anslutning till aktuell professionsforskning*. Rapport nr 1994:3. Pedagogik – Omvårdnad. Institutionen för vårdlärarutbildning. Göteborgs universitet.
- Svensson, L. (2003). Yrkes- och professionssociologi. M. Blomsterberg, & Y. Soidre. (Red.). *Reflektioner: perspektiv i forskning om arbetsliv och arbetsmarknad: en vänbok till Bengt Furåker* (s. 27-43). Göteborg: Sociologiska institutionen, universitetet.
- Tancred, P. (1995). Women's work: A challenge to the sociology of work. I *Gender, Work and Organization*, 2 (1), 11-20.
- Ursberg, M. (1996). *Det möjliga mötet. En studie av fritidspedagogers förhållningssätt i samspel med barngrupper inom skolbarnomsorgen*. (Studia Psychologica et paedagogica, 122). Malmö: Lärarhögskolan.
- Utbildningsdepartementet., Prop. 2009/10:89. *Bäst i klassen – en ny lärarutbildning*.
- Weiler, K. (1995). Women and the professionalization of teaching. I L. W. Anderson (Ed). *International encyclopedia of teaching and teacher education* (s. 76-80). Oxford: Pergamon.