



KAPET

Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift



Årgång 15, nummer 2, 2019

KAPET

Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift årgång 15, nummer 2, 2019

Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift handlar om pågående forskning inom Pedagogik, Pedagogiskt arbete, Didaktik och Specialpedagogik, huvudsakligen vid Karlstads universitet. Syftet med skriften är att ge en bild av forskningsverksamheten i Karlstad och att bidra till debatt inom utbildningsvetenskaplig forskning och praktik. Bidrag i form av artiklar, recensioner av avhandlingar eller annan aktuell litteratur och information från konferenser är välkomna.

Tidskriften har till och med 2018 som regel utkommit en gång per år. Från och med nummer, 2019:1, har tidskriften till löpande utgivning av artiklar under året.

Bidrag till KAPET kan skrivas på svenska, andra nordiska språk eller engelska och skickas till redaktionssekreteraren. Tidskriften ges ut av Institutionen för Pedagogiska studier vid Karlstads universitet.

Ansvarig utgivare: Patrik Larsson

Redaktör: Valerie Margrain (e-post: Valeire.Margrain@kau.se)

Redaktionssekreterare: Kent Fredholm (e-post: Kent.Fredholm@kau.se)

Adress: Karlstads Pedagogiska Tidskrift, Institutionen för pedagogiska studier, Karlstads universitet, Universitetsgatan 2, 651 88 Karlstad.

e-ISSN: 2002-3979.

Texterna i tidskriften får kopieras för undervisningsändamål under förutsättning att författaren eller författarnas och tidskriftens namn finns med på kopiorna.

© författarna.

Fritidshemmet – en utbildningsarena i spänningen mellan omsorgstradition, ökade kvalitetskrav och förtydligat uppdrag

Maria Hjalmarsson
professor
Maria.Hjalmarsson@kau.se

Abstract

Syftet med den här artikeln är att i samband med min professorsinstallation sammanfatta min forskargärning såhär långt, men också att rikta blicken framåt. Min forskning fokuserar på fritidshemmet som arena för utbildning, och på hur fritidspedagogers profession och arbete påverkas av genusordning, förändrad styrning av utbildning och skola, och krav på performativt tryck. Fritidshemmet är en väsentlig del av barndomen för en överväldigande majoritet av landets yngre skolbarn, men har trots det knappt rönt något intresse inom utbildningsvetenskaplig forskning. Utifrån resultat från tre av mina studier riktas i den här artikeln ljuset mot mötet mellan fritidshemmets omsorgstradition och frånvaron av mål att uppnå, och kravet på att uppvisa en verksamhet av hög kvalitet.

Fritidshemmet – en utbildningsarena i spänningen mellan omsorgstradition, ökade kvalitetskrav och förtydligat uppdrag

Inledning och bakgrund

Syftet med den här artikeln är att i samband med min professorsinstallation sammanfatta min forskargärning såhär långt, men också att rikta blicken framåt. Mitt forskningsintresse är riktat mot fritidshemmet som utbildningsarena och fritidspedagogers yrke och arbete, vilket jag främst har belyst utifrån genus-, omsorgsetisk- och utbildningssociologiskt inspirerad policyteori. Min forskning har till stora delar handlat om hur profession och arbete påverkas av genusordning, förändrad styrning av utbildning och skola, och krav på performativitet, d.v.s. att bedriva utbildning av hög kvalitet och inte minst att kunna synliggöra kvalitet på ett gångbart sätt

Både inom och utanför akademien förväxlas fritidshem ibland med fritidsgårdar eller fritidsklubbar, varför jag inledningsvis i all korthet väljer att redogöra för vad som utmärker fritidshemmet som en arena för utbildning. Fritidshemmet styrs av skollag (SFS 2010:800) och läroplan för grundskolan samt förskoleklassen och fritidshemmet (Skolverket, 2019). Elever i förskoleklass till och med mellanstadiet har rätt att vara inskrivna i fritidshem, och för så många som 85% av landets yngre skolbarn är fritidshemsvistelse en del av deras skoldag. Trots att fritidshemmet är en utbildningsarena och en väsentlig del av barndomen för en överväldigande majoritet av landets yngre skolbarn, har denna arena knappt rönt något intresse inom utbildningsvetenskaplig forskning. Fritidshemmet har öppet före och efter den obligatoriska skoldagen samt under skollov. Till skillnad från den obligatoriska skolan omfattar fritidshemmet inte mål att uppnå, utan enbart mål att sträva mot. Fritidshemmets uppdrag är att stimulera barns allsidiga utveckling och lärande, fördjupa deras erfarenheter och kunskaper, och erbjuda dem en meningsfull fritid och social gemenskap. Utbildningen ska ta hänsyn till barnens behov, erfarenheter och intressen, och anpassas efter deras individuella förutsättningar. Viktiga inslag är omsorg, lek, rörelse och skapande aktiviteter.

Fritidshemmet har en stark omsorgstradition, där barns sociala utveckling, trygghet och trivsel har varit centralt för den verksamhet som personalen har erbjudit de inskrivna barnen. Med stöd i omsorgsteori förstår jag *omsorg* i termer av en etisk relation, där ömsesidigheten mellan den som ger och den som tar emot omsorg är central, och där själva avsikten är att omsorgsgivaren ska bidra till att kompetensen hos den som tar emot omsorgen vidgas (Noddings, 2002; Tronto, 2001, 2013). Såväl nationell som internationell forskning har visat hur den av tradition kvinnligt kodade

Maria Hjalmarsson: Fritidshemmet – en utbildningsarena i spänningen mellan omsorgstradition, ökade kvalitetskrav och förtydligt uppdrag

omsorgen osynliggörs och inte erkänns och inte värderas som en viktig och ”riktig” dimension i skolans organisation (Warin, 2014; Wrigley, Thomson & Lingard, 2012). Förmåga att hantera ett omsorgsuppdrag har historiskt betraktats som en del av ”den kvinnliga naturen” och inte ett uttryck för professionell kompetens (Wernersson, 2006). Fortfarande är kvinnor i majoritet i utbildningsverksamheter riktade mot yngre barn, medan könsfördelningen bland gymnasielärarna är relativt jämn (Skolverket, 2019b). Annorlunda uttryckt: ju mer omsorg yrket omfattar, desto färre män.

Den nya läroplanen som infördes år 2016 (Skolverket, 2016) innebar att fritidshemmet fick ett förtydligt uppdrag. Orsaken till att regeringen beslutade att i samband med detta ge fritidshemmet ett eget kapitel i läroplanen var de alltför stora kvalitetsskillnaderna både inom och mellan kommunerna (Skolverket, 2018). I och med reviderad läroplan är fritidshemmet inte längre en arena för verksamhet utan för undervisning. Den tidigare benämningen av de inskrivna som ”barn” är nu ersatt av benämningen ”elever”, vilket kan tolkas som en signal på en tätare knytning mellan fritidshemmet och den obligatoriska skolan. I mina tidiga studier riktades mitt intresse mot fritidshemmet som en omsorgspräglad utbildningsarena, och vad det betyder att som fritidspedagog arbeta med ett omsorgsuppdrag. I och med reviderad läroplan har mitt forskningsintresse vidgats till att omfatta mötet mellan fritidshemmets tradition av upplevelsebaserad verksamhet med grund i elevernas behov, initiativ och intressen, och det förtydligade uppdraget som ska landa i en utbildningskontext karakteriserad av en vidare ram för undervisning.

Fritidshemspedagogisk forskning

Redan för åtta år sedan när jag på uppdrag av Skolverket skrev en kunskapsöversikt om fritidshem, konstaterade jag att den mycket begränsade fritidshemspedagogiska forskningen saknar både djup och bredd (Skolverket, 2011). Det betyder att det till stora delar saknas vetenskapligt grundad kunskap om den utbildning som barnen deltar i före och efter skoldagen och under skollov, och som omfattas av samma styrdokument som grundskolan i övrigt. Bristen på vetenskapligt intresse för fritidshem och för fritidspedagogers yrke och arbete kan ha flera orsaker, och utan att veta säkert tillåter jag mig här att spekulera kring denna omständighet. En anledning kan vara att i dagens fokus på mätbara resultat och kunskaper, kan fritidshemmet med dess avsaknad av uppnåendemål ses om en ointressant arena för utbildning och undervisning. På motsvarande vis kan fritidspedagogers omsorgsrelaterade professionalism värderas lågt i en mål- och resultatstyrd skola. En annan anledning kan vara att det i jämförelse med antalet disputerade förskollärare och lärare finns försvinnande få disputerade fritidspedagoger, vilket sannolikt innebär att det finns betydligt färre lärare och pedagoger som träder in i akademien med ett redan upparbetat intresse för fritidshem än för förskola och skola. På senare tid har det publicerats två avhandlingar som belyser olika aspekter av fritidshem och fritidspedagogprofession (Andishmand, 2017; Holmberg, 2018), men än är det en bit kvar innan forskningsfältet kan sägas ha djup och bredd.

Fritidshemmets kompletterande funktion gentemot förskola och grundskola har i forskning diskuterats utifrån två olika innebörder, där den ena fokuserar själva innehållet i fritidshemmets praktiker. Exempel på detta är Klerfelts (1999) beskrivning av att barnen där blir del av situationsbundet lärande i en mer informell lärandemiljö, liksom Hansen Orwehag (2015) som framhåller barns möjlighet till rekreation. Den andra innebörden av det kompletterande uppdraget relaterar istället till den specifika fritidshemspedagogiska kompetensen hos personalen att bland annat bidra till utveckling av barnens relationer och sociala samspel (Andersson, 2013). I drygt ett par decennier har forskning upprepade gånger lyft fram yrkeskårens professionalism i termer av förmåga att ge barnen omsorg, stöd och stimulans till deras allsidiga utveckling och lärande (Ursberg, 1996), att skapa utrymme för lek, fysisk aktivitet och praktiska arbetssätt (Lindborg och Nilsson, 1997) liksom trivsel och emotionella band till barnen (Hansen, 1999) och att arbeta med konfliktlösning (Ihrskog, 2006). Trots att omsorgen är central i fritidspedagogers yrke och arbete, tenderar omsorgsrelaterade uppgifter att osynliggöras i de lokala dokument som fritidspedagogerna själva formulerar (Hjalmarsson, 2018a). Hjalmarsson och Löfdahl (2015) visar att fritidspedagoger kan ha en upplevt underordnad position gentemot sina lärarkollegor just på grund av att de bedriver verksamhet med stark omsorgstradition, och att det är en position som de både bekräftar och gör motstånd mot. Samtidigt som fritidspedagogers professionalism i hög grad är kopplad till yrkets sociala dimensioner visar Hjalmarsson (2010) att fritidspedagoger skattar att de har god tilltro till sin ämneskompetens och förmåga att bedöma barnens prestationer samt förmåga att använda olika arbetssätt och metoder liksom att hantera jämställdhets- och mångfaldsaspekter i barngruppen.

Fritidshemmets relation till skolan, liksom fritidspedagogers relation till kollegor med annan utbildningsbakgrund, har ofta beskrivits som problematisk. Redan för över tre decennier sedan konstaterade Johansson (1984) i en studie av fritidspedagogers yrkeskunnande, att de tenderar att beskriva vad de *inte* är (förskollärare, lärare eller barnens föräldrar) snarare än ~~än~~ vad de är. Vid 2000-talets början underströk Hansen (2000) att fritidspedagoger blivit alltmer grundade i att kunna definiera sin kompetens, men att det då fortfarande gjordes i relation till andra yrkeskategorier. Enligt Hansen (1999) hade fritidspedagoger vid den tiden svårt att avgränsa sina arbetsuppgifter gentemot lärarkollegorna och barnens föräldrar. Under samma period visade Calander (1999) och Haglund (2004) att i samverkan inom det integrerade arbetslaget tenderade fritidspedagogerna att inta rollen som assistent eller hjälplärare i relation till lärarkollegorna. Medan vissa mer aktuella studier (Andersson, 2014; Haglund, 2016) pekar på att fritidspedagoger införlivar ett pedagogiskt arbetssätt med tradition inom skolan snarare än fritidshemmet för att skapa en mer fungerande samverkan, nyanserar Närvänen och Elvstrand (2014) detta då de hävdar att fritidspedagoger tvärtom försöker tydliggöra fritidshemmets särdrag och professionens identitet. Trots att fritidshemmet sedan 1990-talet har en kompletterande funktion gentemot skolan, och inte gentemot barnens hem såsom uppdraget såg ut innan dess, visar

Maria Hjalmarsson: Fritidshemmet – en utbildningsarena i spänningen mellan omsorgstradition, ökade kvalitetskrav och förtydligat uppdrag

Andishmands (2017) studie av fritidshem i tre skilda socioekonomiska områden att fritidspedagogerna i förorten talar om ett kompensatoriskt uppdraget relativt barnens hemmiljöer. De uttrycker att de i hög grad kompenserar för att utjämna skillnader som de menar har att göra med brister i barnens hemmiljöer, och att de på grund av tidsbrist nödgas prioritera de barn som har störst behov. Arbetet som fritidspedagogerna bedriver med avsikt att komplettera barnens hemmiljöer beskrivs av Hjalmarsson och Odenbring (2019) i termer av att ”kompensera för barndomar på olika villkor”.

En studie av kunskapsmöjligheter i fritidshem (Saar, Löfdahl & Hjalmarsson, 2012) visar att fritidspedagogernas beskrivningar präglas av skolverksamheten. Deras föreställningar och artikulationer av fritidshemmets och yrkesgruppens särdrag konstruerar bilder av den ideala verksamheten. Medan vissa aktiviteter idealiseras, framställs andra som onyttiga eller passiviserande. Som ett sätt att undvika kritik från föräldrar som kommer för att hämta sina barn och finner dem sittande framför datorn, informerar fritidspedagogerna genom anslag i tamburen om vilka aktiviteter barnen har haft möjlighet att välja bland under dagen. Möjligheten att följa upp, utvärdera och sedan inkludera aktiviteter i kvalitetsredovisningarna inverkar på huruvida en aktivitet görs viktig. Dessa resultat har bekräftats av Haglund (2015) som på liknande vis menar att de aktiviteter barnen erbjuds att delta i påverkas av personalens uppfattningar om vad som kan ses som lämpligt att engagera sig i, och som hävdar att barnen saknar reellt inflytande i verksamheten. Fritidspedagogernas försök att få barnen att själva välja det som harmonierar med fritidspedagogernas planering och läroplan, benämner Holmgren (2018) i termer av ett slags pastoral omsorg. Det betyder att personalen på ett vänligt sätt lotsar barnen att välja den aktivitet som personalen förespråkar. På ett liknande vis lyfter Närvänen och Elvstrand (2015) fram att det finns en risk att barns delaktighet i fritidshemmets verksamhet förhindras genom att vagheter i styrdokumentens formuleringar leder till att det saknas en gemensam syn inom arbetslaget kring vad barns delaktighet innebär. Sammanfattningsvis kan sägas att översikten av fritidshemspedagogisk forskning visar att fritidspedagogers yrke och arbete till stor del har tagit form och beskrivits i relation till den obligatoriska skolan och dess personal. Omsorgsdimensionerna i professionen och den pedagogiska praktiken har framhållits som betydelsefulla, men det har saknats studier av vad det egentligen innebär att arbeta med ett omsorgsuppdrag. Än så länge saknas också studier som på olika sätt belyser det förtydligade undervisnings- och kunskapsuppdraget i fritidshem.

Några utvalda studier

Genom att anlägga ett policyperspektiv har jag i min forskning visat att den lågt värderade omsorgen har att göra med både genusordning och neoliberal tendenser i utbildning, där lärare har att hantera ett performativt tryck och krav på att uppvisa kvalitet och måluppfyllelse. Detta blir en utmaning särskilt för fritidspedagoger som bedriver utbildning där resultat inte mäts i termer av elevers prestationer. På så vis ser

jag genusordning och krav på performativitet som två samverkande globala krafter, där det performativa trycket förstärker en genusordning i vilken värdet av omsorgsorientering i utbildning devalveras eller osynliggörs, och där en sådan genusordning understödjer diskursen om hög kvalitet och mätbarhet. Kombinationen av genus-, omsorgsetisk- och policyteori har möjliggjort att belysa fritidshemmets verksamhet och fritidspedagogers yrke och arbete utifrån andra perspektiv än de som varit rådande inom forskningsfältet, vilket har bidragit till dess vetenskapliga progression.

Nedan presenterar jag närmare tre av mina studier. Dessa har valts ut därför att de spänner över ett antal år av min forskargärning, och för att de bygger på olika data och omfattar skilda teoretiska perspektiv. Rubrikerna för de studier som behandlas är inte desamma som publikationernas titlar, utan är formulerade med avsikt att ange det övergripande temat för respektive publikation. Citat från intervjuer med, eller dagboksanteckningar och andra dokument skrivna av fritidspedagoger, anges med kursiv text.

Frivillighet och obligatorium i fritidshem

Den här studien som bygger på intervjuer med fritidspedagoger syftar till att belysa hur fritidspedagoger tolkar och förstår sitt uppdrag (Hjalmarsson, 2013). Ett påtagligt dilemma som personalen har att hantera relaterar till att de arbetar med att erbjuda barn en meningsfull fritid, samtidigt som de är inskrivna i en verksamhet som lyder under skollag och läroplan. Uppdraget att bidra till en meningsfull fritid för barnen kan innebära att *erbjuda olika aktiviteter som är lämpliga för en viss grupp med barn/.../ett smörgåsbord av aktiviteter, ungefär ...* Det visar sig att fritidspedagogernas förståelse av sitt uppdrag färgas av vilken föreställning de har av vad fritid ”är”:

Jag kämpar verkligen med mig själv när det gäller det här. Meningsfullhet kan se som att man gör någonting. Men jag fokuserar på deras [barnens] lek, på att de är kreativa. De är så kontrollerade i andra aktiviteter, i idrott och sådär. De behöver frihet under vägledning av vuxna.

Citaten visar hur fritidspedagogerna navigerar mellan att bedriva verksamhet med utgångspunkt i barnens behov, intressen och initiativ och samtidigt sätta gränser för vilka aktiviteter som barnen ges utrymme att engagera sig i på fritidshemmet. De värnar indirekt utrymme för barnens egna perspektiv på vad de vill ägna sig åt under sin fria tid i fritidshemmets sammanhang, alltmedan de också ifrågasätter hur de ska hantera situationer som uppkommer när vissa barn har en snäv repertoar i valet av aktiviteter:

De väljer ofta samma aktiviteter. Ska de verkligen få sitta där och rita och måla dag efter dag, kan man ju undra. Men de kommunicerar medan de ritat och målar.

Den citerade fritidspedagogen relaterar till en förståelse av fritid som en tid för nyttiga aktiviteter, och undrar implicit om det är försvarbart att barnen gör i hennes tycke begränsade aktivitetsval. Detta kan förstås i relation till att fritidshemmets verksamhet

Maria Hjalmarsson: Fritidshemmet – en utbildningsarena i spänningen mellan omsorgstradition, ökade kvalitetskrav och förtydligt uppdrag

ska stödja och stimulera barns allsidiga utveckling, liksom att fritidspedagoger förväntas bedriva en verksamhet av hög kvalitet samt kunna visa densamma:

Det har blivit mer och mer så att vi ska beskriva målen med vårt arbete, vad vi gör. Målbeskrivningar och sådant, ta foton som vi kan visa på kommunens hemsida och marknadsföra oss så mycket, visa och sätta ord på det vi gör.

Vissa fritidspedagoger uttrycker att arbetet med kvalitetsredovisningar har hjälpt dem att *formulera mål, beskriva vad vi vill uppnå, våra prioriterade mål... man får bättre självförtroende*, vilket har lett till en annan medvetenhet kring verksamheten de erbjuder. Innan kravet på att redovisa kvalitet *rafsade vi ner någonting om vad vi gör den här veckan, men vi hade inte tänkt så mycket på varför vi gjorde som vi gjorde*. Själva verksamheten har enligt fritidspedagogerna inte förändrats till följd av de ökade kvalitetskraven, däremot har de blivit mer noga med *hur det ser ut i texten*. Hur fritidshems-verksamheten framställs i kvalitetsrelaterade dokument är viktigt för att *undvika att folk tror att 'på fritids gör de ingenting, barnen bara är där tills de ska gå hem'*.

Sammanfattningsvis kan sägas att fritidspedagogerna pendlar mellan olika förståelser av vad fritid i fritidshem är, såsom en tid för aktiviteter vilka som helst, en tid för nyttiga aktiviteter och ett slags mellanrum mellan andra aktiviteter såsom den obligatoriska skolan och barnens fritidsaktiviteter utanför skolan. Detta hänger i sin tur samman med att fritidspedagogerna kan ha svårt att förklara hur aktiviteterna svarar mot fritidshemmets strävansmål, och därigenom att legitimera delar av verksamheten.

Fritidspedagogers omsorgsetiska förmåga

Som nämndes i översikten av fritidshemspedagogisk forskning har omsorgsaspekterna i de professionellas uppdrag och verksamheten länge framhållits som betydelsefulla, men det har saknats studier av innebörden i att arbeta med ett omsorgsuppdrag. Det fick mig att tillsammans med en kollega undersöka hur fritidspedagoger förstår och tolkar just omsorgsaspekten i sitt uppdrag och arbete samt vilka konsekvenser detta kan få för de barn som deltar i verksamheten (Hjalmarsson & Löfdahl, 2014). Genom intervjuer med, och dagboksanteckningar skrivna av, fritidspedagoger visar studiens resultat att fritidspedagogerna vinnlägger sig om att skapa ett hållbart omsorgsklimat för hela barngruppen, vilket inbegriper att även barnen ger omsorg. Därmed blir fritidshemmet en arena för utveckling av barnens omsorgskompetens.

Fritidspedagogerna använder i sitt yrkesutövande en etisk förmåga bestående av tre komponenter: (i) kunskaper om omsorgsetiska värden såsom de uttrycks i återberättade avsikter med omsorg, (ii) kunskaper om och förmåga att bemöta föräldrars och arbetskamraters omsorgsrelaterade krav och förväntningar och (iii) etiska förhållningssätt som uttrycks i kunskaper som används i de situationer som uppkommer i verksamhetens vardagspraktiker.

Maria Hjalmarsson: Fritidshemmet – en utbildningsarena i spänningen mellan omsorgstradition, ökade kvalitetskrav och förtydligat uppdrag

Den första komponenten, **fritidspedagogernas kunskap om omsorgsetiska värden**, uttrycks till stor del i relation till styrdokumentens formuleringar av intentionerna med skolans och fritidshemmet verksamhet:

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

Fritidspedagogernas arbete handlar i hög grad om att hantera emotionella och sociala dimensioner och de framhåller att deras insatser är viktiga för att inkludera alla elever i gruppen även om de inte närmare beskriver hur ett sådant arbete rent praktiskt kan gå till. Under en arbetsdag möter fritidspedagogerna barnen i en rad olika sammanhang och det kan ge en unik insikt i barnets totala situation som kollegor som inte är verksamma i fritidshemmet saknar: *Jag kan fyrtiofem barn utan och innan, hemförhållanden, var de står kunskapsmässigt och känslomässigt. Det är ett väldigt komplext jobb, det här.* Fritidspedagogerna gör pedagogiska ställningstaganden och använder vissa strategier för att få mer kunskap om det enskilda barnet, dess kamratrelationer och liv:

Jag kan gå med isbackan 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 isbacka, men jag lyssnar när jag står där.

Dessa återberättade avsikter med omsorg visar att det är en central dimension i fritidspedagogernas arbete, och att de visar omsorg såväl om gruppen som för det individuella barnet.

Den andra komponenten i fritidspedagogernas etiska förmåga berör **kunskap om och förmåga att bemöta föräldrars och arbetskamraters omsorgsrelaterade krav och förväntningar**. Intervjumaterialet visar att fritidspedagoger i låg grad möter förväntningar på själva verksamheten, vilket kan bero på att den kan framstå som mer diffus än skolans verksamhet:

Det är nog så mycket lättare för en del föräldrar om de 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.

Fritidspedagogernas dagboksanteckningar nyanserar den här bilden och visar att föräldrar förväntar sig och ställer krav på att fritidspedagogerna skapar en trygg miljö för barnen och vägleder dem i deras relationsskapande:

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.

Maria Hjalmarsson: Fritidshemmet – en utbildningsarena i spänningen mellan omsorgstradition, ökade kvalitetskrav och förtydligt uppdrag

De krav och förväntningar som fritidspedagogerna möter från barnens föräldrar handlar med andra ord inte om att erbjuda organiserade aktiviteter med ett pedagogiskt innehåll, utan att se till att barnen mår bra och har fungerande kamratrelationer.

Den tredje komponenten i fritidspedagogers etiska förmåga, ***etiska förhållningssätt som uttrycks i kunskaper som används i de situationer som uppkommer i verksamhetens vardagspraktiker***, omfattar strategier för att kunna ge uppmärksamhet till både individuella barn och barngruppen. Det kan ske under förflyttningar mellan olika byggnader, såsom i exemplet nedan där en fritidspedagog är på väg med en grupp barn från fritidshemmet till idrottshallen: *På vägen ut är flera barn på väg in. Tänker på att säga någonting till så många som möjligt.* Stunder av så kallad fri lek kan vara tillfällen som tas tillvara för att ta reda på hur barnen mår:

Det blir en bra lekstund 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.

De kunskaper fritidspedagogerna under intervjuer och i dagboksanteckningar ger uttryck för, innebär att så kallade "fritidshemsbarndomar" kan innehålla: (i) möjligheter för barnen att utveckla en egen omsorgskompetens som ett slags komplement till den obligatoriska skolans betoning på ämneskunskaper och mätbara resultat, (ii) möjligheter för det enskilda barnet att mötas av omsorg utifrån sitt specifika behov. På grund av de stora barngrupperna är det emellertid främst barn i behov av särskilt stöd som bemöts av individuell omsorg, och (iii) möjligheter för enskilda barn och barngruppen att bli delaktiga i ett hållbart omsorgsklimat, där deras egna handlingar värderas som viktiga, både i stunden och i ett långsiktigt perspektiv.

Förhållningssätt och utmaningar i det systematiska kvalitetsarbetet

Under den senare delen av min forskargärning har mitt intresse för neoliberala tendenser inom utbildningsområdet växt. Den nationella styrningen av den offentliga sektorn har anpassats till internationella idéer och modeller. Mängden tester, föreskrifter och regler har ökat. Andra aspekter av betydelse i denna styrningsfilosofi, som har beskrivits i termer av New Public Management, är decentralisering, krav på kontroll och ökad konkurrens både i och mellan skolor. Denna utveckling har fört med sig att så kallat mjuka värden förpassas till periferin, medan det som kan mätas kvantitativt hamnar i förgrunden (Ball, 2006; Wrenn & Waller, 2017). Detta är intressant inte minst i relation till mitt forskningsintresse för omsorgsaspekter i utbildning liksom för mitt intresse för den arena för utbildning som fritidshem är, som inte omfattas av mål att uppnå utan enbart mål att sträva mot.

En av mina mest aktuella studier belyser fritidspedagogers gruppvisa skriftliga reflektioner kring det systematiska kvalitetsarbete de förväntas bedriva i sina verksamheter; dels hur de tar sig an kravet, dels vilka utmaningar de beskriver i

Maria Hjalmarsson: Fritidshemmet – en utbildningsarena i spänningen mellan omsorgstradition, ökade kvalitetskrav och förtydligt uppdrag

förhållande till detta (Hjalmarsson, 2018b). Studiens närmare 210 deltagare är personal i fritidshem som under ett års tid ingick i en fortbildningssatsning riktad mot just denna målgrupp i Värmlandsregionen. Bland deltagarna fanns även de som inte var utbildade fritidspedagoger, men i den här studien benämns samtliga deltagare för enkelhets skull som fritidspedagoger, oavsett deras utbildningsbakgrund. Resultatet visar att fritidspedagogerna med få undantag har anammat kravet på att dokumentera och visa upp sin verksamhet:

På föräldramöten får vi tillfälle att beskriva det vi gör på fritids. Vi synliggör fritids genom att prata om det och att visa foton. Varje vecka får föräldrarna skriftlig information för att beskriva vad vi arbetar med på fritids. Vi har drop in-fika för att barnen ska få visa sina föräldrar vad de gör på fritids. Ibland har vi gjort utställningar av projekt vi arbetar med.

Några fritidspedagoger reflekterar kring att dokumentationsarbetet i sig har varit positivt genom att det har *stärkt den professionella rollen och ökat statusen. Nu är vi en naturlig del av skolan och personalen.* Samtidigt som fritidspedagogerna menar att dokumentationsarbetet som en del i det systematiska kvalitetsarbetet har gett dem ökat anseende bland skolans övriga personal, reflekterar de också kring att det ställer dem inför en del utmaningar, vilket beskrivs i termer av att *vi har alltid haft svårt att beskriva vår verksamhet, vad vi gör och varför* och att *dokumentation och utvärdering är ett förbättringsområde för oss.* De beskrivna svårigheterna kan ha att göra med att fritidspedagogernas professionalism och den pedagogiska praktiken kan vara otydlig för andra:

Det är svårt att synliggöra vårt arbete. Ibland kanske det verkar som att vi bara går runt när vi egentligen observerar en pågående konflikt och ger utrymme för barnen att lösa konflikten själva.

De skriftliga reflektionerna vittnar om att fritidspedagogerna upplever sig sakna lämpliga metoder för att mäta och synliggöra vissa aspekter, *särskilt barnens sociala utveckling*, i fritidshemmet:

På grund av att vi inte har mål att uppnå har fritids hamnat i bakgrunden. Förhoppningsvis kan vi hitta mätinstrument för att synliggöra fritids innehåll som inte syns i vår dokumentation.

Andra utmaningar relaterar till en upplevd otydlighet kring hur det dokumentationsarbete fritidspedagogerna bedriver tas tillvara i organisationen:

Vi gör olika dokumentation och en del är till rektorn eller kommunen, till exempel kvalitetsredovisningar, årsplaneringar, närvarolistor för barnen och tillbudsanmälningar. Men vi får ingen återkoppling från vår rektor. Dokumenten vi skriver följs sällan upp.

Sådana erfarenheter kan leda till att fritidspedagogerna frågar sig *för vem dokumenterar vi? Vad är syftet?* Ifrågasättande av kravet på att dokumentera kan ses som ett implicit motstånd mot allt större administrativa krav på fritidspedagogerna. En grupp fritidspedagoger skiljer sig från de övriga på så vis att de inte tycks ha anammat kravet på performativitet. De ifrågasätter inte själva dokumentationskravet, däremot sig själva:

Det är förstås inte alls kul att sitta ner och upptäcka att vi inte dokumenterar. Vi har sökt med ljus och lykta för att hitta dokumentation vi gjort / ... / Nu har vi ett gyllene tillfälle att

Maria Hjalmarsson: Fritidshemmet – en utbildningsarena i spänningen mellan omsorgstradition, ökade kvalitetskrav och förtydligat uppdrag

enas om hur vi ska dokumentera. Ska vi dokumentera allt som sker eller ska vi skippa vissa saker? Vad är rimligt att klara av? Hur kan vi göra dokumentationsarbetet lika för hela skolan? Hur kan vi enas när det finns så många viljor?

Resultaten visar sammanfattningsvis att det performativa trycket och kravet på att uppvisa en verksamhet av hög kvalitet som fritidspedagogerna ger uttryck för, skaver mot professionens och verksamhetens omsorgsorientering och verksamhetens avsaknad av uppnåendemål. Resultatet visar att fritidspedagogerna är väl medvetna om kravet på att arbeta med dokumentation som en del av det systematiska kvalitetsarbetet. De tycks relatera till en föreställning om kvalitet som något objektivt och reellt och ifrågasätter inte, med något enstaka undantag, ökade krav på att mäta och visa fram kvalitet, men efterlyser lämpliga metoder för detta. Dokumentation i sig, snarare än den faktiska verksamhet som dokumenteras, framställs som ett sätt att öka professionens status och anseende bland kollegor på skolan med annan utbildningsbakgrund. Artikeln lyfter fram vikten av att diskutera innebörder av ”kvalitet” och vilka konsekvenser det systematiska kvalitetsarbetet får för vilka aktiviteter i fritidshemsverksamheten, och vilka professionella förmågor, som värderas och synliggörs.

Med blicken framåt

Fritidshemmet och dess omsorgstradition kommer även fortsättningsvis vara i fokus i min forskning, men intresset kommer även att riktas mot det förtydligade kunskaps- och undervisningsuppdraget som reviderad skollag och läroplan kom att innebära. Detta är en ansenlig utmaning för de verksamma att ta sig an, då andelen personal med en högskolepedagogisk examen uppgår till enbart drygt 35 %, vilket är den lägsta andelen som uppmätts sedan mätningen påbörjades i mitten av 1990-talet. Från och med 1 juli 2019 krävs lärarlegitimation och behörighet för att få ansvara för undervisning i fritidshem, men hittills har endast en fjärdedel av personalen denna behörighet (Skolverket, 2019b).

Utmaningarna med att introducera undervisningsbegreppet i fritidshem är flera. Det förtydligade uppdraget kan hamna i konflikt med fritidshemmets traditionella fokus på omsorg och värdegrund. Den undervisning som ska iscensättas ska så göras i åldersmässigt heterogena elevgrupper. Dessa grupper är ”öppna” i meningen att den varierar i storlek då eleverna är inskrivna i olika tidsmässiga omfattningar. Då det saknas ett traditionellt klassrum skiljer sig också de fysiska förutsättningarna i fritidshemmet från övrig skolverksamhet. En kommande studie kommer att belysa hur det förtydligade uppdraget landar och kommer till uttryck på fritidshemmets unika utbildningsarena.

Referenser

- Andishmand, C. (2017). *Fritidshem eller servicehem? En etnografisk studie av fritidshem i tre socioekonomiskt skilda områden*. Göteborg Studies in Educational Sciences, 403. Göteborg Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Andersson, B. (2013). *Nya fritidspedagoger – i spänningsfältet mellan tradition och nya styrformer*. Umeå: Umeå universitet, Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap, Umeå universitet.
- Ball, S. (2006). Performativities and fabrications in the education economy: Towards the performative society. In H. Lauder, P. Brown, J-A. Dillabough & A. H. Halsey (Eds.), *Education, globalization and social change* (pp. 692–710). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Calander, F. (1999). *Från fritidens pedagog till hjälplärare. Fritidspedagogers och lärares yrkesrelation i integrerade arbetslag*. (Uppsala Studies in Education, 80). Uppsala, Sweden: Acta Universitatis Upsaliensis.
- 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.
- Haglund, B. (2015). Pupil's opportunities to influence activities: a study of everyday practice at a Swedish leisure-time centre. *Early Child Development and Care*, 185, 1556-1568.
- Haglund, B. (2016). Fritidshemmets vardagspraktik. *Educare*, 1, 64-85.
- Hansen, M. (1999). *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. (Göteborg Studies in Educational Science, 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.
- Hansen Orwehag, M. (2015). Fritidspedagogiken och skolan. I A. Pihlgren (red.) *Fritidshemmet och skolan* (s. 41-68). Lund: Studentlitteratur.
- Hjalmarsson, M. (2010). Fritidspedagogers skattningar av sitt yrkeskunnande – Resultat från en nationell enkätundersökning. I *KAPET Karlstads Pedagogiska Tidskrift*, Årgång 6(1), 39-58.
- Hjalmarsson, M. (2013). Governance and voluntariness for children in Swedish leisure-time centres – leisure-time teachers interpreting their tasks and everyday practice. *International Journal for Research on Extended Education*, 1(1), 86-95.
- Hjalmarsson, M. & Löfdahl, A. (2014). Omsorg i svenska fritidshem: fritidspedagogers etiska förmåga och konsekvenser för barn. *BARN. Forskning om barn og barndom i Norden*, 32(3), 91-105.
- Hjalmarsson, M., & Löfdahl, A. (2015). Confirming and resisting an underdog position – leisure-time teachers dealing with a new practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(4), 434-443.
- Hjalmarsson, M. (2018a). The presence of pedagogy and care in Leisure-time centres' local documents: Leisure-time teachers' documented reflections. *Australasian Journal of Early Childhood Education*, 43(4), 57-63. <http://dx.doi.org/10.23965/AJEC.43.4.07>.
- Hjalmarsson, M. (2018b). Leisure-time teachers' reflections on systematic quality work: Approaches and challenges. *Early Child Development and Care*. Publicerad online: 7/3-18. DOI: 10.1080/03004430.2018.1445731.
- Hjalmarsson, M., & Odenbring, Y. (2019). Compensating for unequal childhoods: Practitioners' reflections on social injustice in leisure-time centres. *Early Child Development and Care*. Publicerad online 30/1-19. DOI: 10.1080/03004430.2019.1570176

Maria Hjalmarsson: Fritidshemmet – en utbildningsarena i spänningen mellan omsorgstradition, ökade kvalitetskrav och förtydligt uppdrag

- Holmberg, L. (2018). *Konsten att producera lärande demokrater*. Doktorsavhandling. Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet.
- Ihrskog, M. (2006). *Kompisar och kamrater. Barns och ungas villkor för relationsskapande i vardagen*. Göteborg: Intellecta Docusys.
- Lindskog, M. & Nilsson, V-A. (1997). *Fritidspedagoger möter skolan. En vidgad yrkesroll*. Malmö. Utvecklingsavdelningen. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Johansson, I. (1984). *Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 48). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Noddings, N. (2002). *Starting at home. caring and social policy*. Berkley, CA: University of California.
- Närvänen, A. L., & Elvstrand, H. (2014). På väg att (om)skapa fritidshemskulturer: Om visioner, gränsdragningar och identitetsarbete. *BARN. Forskning om barn og barndom i Norden*, 32,(3), 9-25.
- Närvänen, A. L., & Elvstrand, H. (2015). What is participation? Pedagogues' interpretative repertoires and ideolocial dilemmas regarding children's participation in Swedish leisure-time centres. *International Journal for Research on Extended Education*, 3(2), 61-78.
- Saar, T., Löfdahl, A., & Hjalmarsson, M. (2012). Kunskapsmöjligheter i svenska fritidshem. *Nordisk Barnehageforskning*, 5(3), 1-13.
- Skolverket. (2011). *Fritidshemmet – lärande i samspel med skolan*. Skolverket: Stockholm.
- Skolverket. (2016). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* Reviderad 2016. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2018). *Fritidshemmen saknar förutsättningar att förverkliga läroplanen*. Hämtad 191017 från <https://www.skolverket.se/om-oss/press/pressmeddelanden/pressmeddelanden/2018-12-17-fritidshemmen-saknar-forutsattningar-att-forverkliga-laroplanen>
- Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* Reviderad 2019. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2019b). *Pedagogisk personal i skola och vuxenutbildning läsåret 2018/19*. Dnr: 5.1.1-2019:46. Stockholm: Skolverket.
- Tronto, J. C. (2001). An ethic of care. I M. B. Holstein & P. B. Mitzen (Eds.). *Ethics in community-based elder care* (pp. 60-68). New York, NY: Springer.
- Tronto, J. C. (2013). *Caring democracy: Markets, equality, and justice*. New York, NY: New York University Press.
- Warin, J. (2014). The status of care: linking 'educare' and gender, *The Journal of Gender Studies*, 23(1), 93–106.
- Wernersson, I. (2006). *Genusperspektiv på pedagogik*. Stockholm: Högskoleverket.
- Wrenn, M. V., & Waller, W. (2017). Care and the neoliberal individual. *Journal of Economic Issues*, 51(2), 495–502.
- Wrigley, T., Thomson, P., & Lingard, B. (2012). *Changing schools. Alternative ways to make a difference*. London and New York: Routledge.