

2025:1

doi: 10.63310/edu.2025.1.48256

“Fem tysta” och andra disciplinerande strategier: Barns perspektiv på fritidshemmets rutinsituationer

Karin Lager

Göteborgs universitet
<https://orcid.org/0000-0002-6062-0565>
karin.lager@ped.gu.se

Jan Gustafsson Nyckel

Högskolan väst
<https://orcid.org/0000-0003-1770-7830>
jan.gustafsson-nyckel@hv.se

In this study, we take the concept of care in school-age educare centres' routine situations as a point of departure in order to make visible children's perspective on the task of care and relations. The study is based on group interviews with 170 children in 45 groups (ages 6-11) from twelve different centers. In the study the concepts of care, relationships and time hold a central analytical position in the analysis of the children's expression. The results of the analysis are shown in three themes: *Wandering between different time slots morning and afternoon*, *Snack-time structured through hourglasses and "five silent"* and *It's not so fun to stay until closing time*. Overall, the study's analysis reveals a picture of the school-age educare centres' routine situations as deeply problematic and morally challenging, where the children are socialized into routines free from care and meaning.

Keywords: omsorg, barns perspektiv, fritidshem, rutiner

Inledning

Svenska fritidshem, som en samhällelig institution för föräldrars behov av omsorg av skolbarn, har över tid förändrats från en socialpedagogisk verksamhet till en institution med fokus på barns utbildning och lärande. Förändringen har medfört ett policyuppdrag för fritidshem som jämte uppdraget om omsorg, meningsfull fritid och rekreation har ett förstärkt fokus på utbildning och lärande i linje med grundskolans uppdrag. Samtidigt har kraftiga nedskärningar av fritidshemmens strukturella förutsättningar medfört en fritidshemsverksamhet med stora barngrupper, icke ändamålsenliga lokaler samt brist på behörighet och kontinuitet vad gäller fritidshemmets personal. Fritidshemmets förutsättningar att utöva omsorg om och för barn har således utmanats i både policy och praktik.

Både forskning och rapporter visar att barn har begränsade möjligheter att påverka sin fritid och att vuxna i barns närhet inte ser ut att kunna erbjuda dem omsorg i tillräcklig utsträckning (Borg, 2022; Lago & Elvstrand, 2019, Skolinspektionen 2010, 2018, SOU 2020:34). Även om forskning utifrån barns egna perspektiv i fritidshem sägs vara sparsam genomfördes nyligen en studie där meningsfull fritid i fritidshem studerades utifrån just barnens perspektiv (Lager & Gustafsson Nyckel, 2022). Studien visar hur barn använder olika strategier och resurser för att skapa en meningsfull fritid tillsammans med sina vänner men att lärarnas strukturering och organisering av verksamheten, många gånger hindrar barnens meningsskapande, det vill säga att barnen inte ges tillgång till de resurser som deras vänner utgör.

Argumentationen i artikeln baseras således på att fritidshemmets uppdrag med omsorg har erhållit nya villkor genom dels fritidshemmets nedmontering med nya organisatoriska förutsättningar; dels ett ökat fokus på lärande och utbildning. Intressant i relation till fritidshemmets nya villkor är Noddings (2002) påpekande om att samhällsinstitutioner inom utbildningsområdet, i vårt fall fritidshem, möjliggör omsorg. Noddings menar att utbildning kan beskrivas som "en konstellation av möten, både planerade och oplanerade, som främjar elevers möjlighet att tillägna sig kunskap, färdigheter, förståelse och omtänksamhet" (Noddings 2002, s. 283). Hon visar därigenom på betydelsen av omsorg och relationer som ett utbildningsmål och därmed en grundläggande aspekt av utbildning.

Samtidigt struktureras fritidshemmets verksamhet genom tid som både möjliggör och begränsar vilket omsorgsarbete som är möjligt att genomföra. Tidsramarna avgör huruvida

omsorgsrelationerna utformas på ett meningsfullt sätt. Därav är det viktigt att vara medveten om att omsorgsrelationer är situerade och strukturerade i och genom tid (Davies, 1996).

Omsorgsarbetets villkor och tidsramar framstår följaktligen som viktiga att undersöka närmre i fritidshemmet och då speciellt i relation till tre centrala rutin- och omsorgssituationer, det vill säga tidiga morgnar, sena eftermiddagar och mellanmål. Kunskapen om barnens egna tankar om, och erfarenheter av, dessa rutin- och omsorgssituationer är begränsad. Syftet med studien är att synliggöra barns perspektiv på omsorgsarbete och villkor i rutinsituationerna mellanmål, tidiga morgnar och sena eftermiddagar. Följande forskningsfrågor har varit vägledande:

- Hur beskriver barnen rutinsituationerna mellanmål, tidiga morgnar och sena eftermiddagar med avseende på omsorgsarbete och relationer?
- Hur beskriver barnen mellanmål, tidiga morgnar och sena eftermiddagar med avseende på tid, rum och rutiner?
- Vilken bild framträder när barn beskriver fritidshemmets rutinarbete?

Fritidshemmet och den nordiska modellen

Fritidshemmet är en del av det svenska utbildningssystemet och det som ofta refereras till som den nordiska modellen (Alasuutari et al., 2014). Strävan efter likvärdiga möjligheter för barn och familjer har bidragit till offentlig sektors institutionalisering av barnomsorg. Barnomsorgen ska vara tillgänglig för alla som behöver den och generellt sett har den varit av god kvalitet (Dahl & Hansen, 2021). Den nordiska modellen är dock starkt utmanad av neoliberal politik och ekonomiska kriser som medför att kvaliteten i omsorgsinstitutioner reduceras till dokumenterad omsorg. När omsorgvänliga välfärdssamhällen utmanas av kapitalism blir omsorgsarbetet satt under press och påverkar både jämställdhet och hållbarhet i samhället (Hansen et al., 2021). I föreliggande artikel studeras omsorg om skolbarn i fritidshem. Fritidshemmen i Sverige växte under 1960-talet fram som en arbetsmarknad- och familjepolitisk samhällsåtgärd som möjliggjorde för båda föräldrarna att arbeta. I och med det skedde också en stor utbyggnad av fritidshemsplatser i takt med att vårdnadshavares intresse och behov av omsorg och tillsyn av barnen ökade (Andersson, 2020).

Forskning och rapporter har återkommande påvisat en nedmontering av svenska fritidshem både strukturellt och innehållsligt (Andersson, 2020; Lager, 2020; Skolinspektionen, 2010, 2018; SOU, 2020:34). Nedmonteringen kan härledas tillbaka till slutet av 1990-talet då fritidshemmet blev en del av ett samlat utbildningssystem. Ambitionen med att föra samman institutioner för barns lärande och utveckling under en och samma myndighet hade goda avsikter. En gemensam huvudman och ökad samverkan mellan personalkategorierna förväntades leda till helhetssyn och bättre förutsättningar för barns skolgång och framtidsutsikter. I utredningen om en gemensam läroplan för förskoleklass, fritidshem och obligatoriska skolan (SOU 1997:21) går också att finna skrivningar om hur fritidspedagogiskt arbete skulle utgöra en del av arbetet under skoldagen där fritidspedagogerna/lärare i fritidshem skulle bidra med andra arbetssätt. Fritidshemmets unika uppdrag innan och efter skoldagen hade dock inte några krav på sig att förändras innehållsligt vid den tiden. Däremot förändrades förutsättningarna för fritidshemmets vardagsarbete strukturellt i och med att fritidshemmen flyttade in i skolans lokaler (tex till klassrum som delas mellan två verksamheter och att alla måltider äts i skolans matsal). Skolans sätt att strukturera skoldagen kom tidigt att påverka även fritidshemmets sätt att strukturera fritidshemstiden (Haglund, 2004), tex med raster gemensamma för alla barn, i stället för utevistelse byggd på barns intresse eller fritidspedagogers/lärarnas ambition att barn skulle få möta naturen och uppleva den med alla sina sinnen. På samma sätt avtog barns möjligheter att göras delaktiga i fritidshemmets måltider som att förbereda, baka, duka och hjälpas åt tillsammans med andra, i samband med att måltiderna togs över av matbespisningen på skolan. Exempelvis visar Hedrén (2022) i sin avhandling att mellanmålet inte längre ser ut att vara en del av den pedagogiska verksamheten. Med ytterligare förändringar på policynivå, ny skollag och nya läroplaner, har fritidshemmets frågor på senare år kretsat kring innehållsliga frågor kring lärande, undervisning och didaktik (se tex Ackesjö & Haglund, 2021; Boström et al., 2021).

Mot denna bakgrund framträder att vad ett fritidshem är varierar, både lokalt och nationellt. Å ena sidan visas hur fritidshem är styrda likt skolans organisation, med lektionsliknande upplägg, vuxenstyrda planerade aktiviteter som kopplas till centrala innehåll i läroplanen. I denna typ av fritidshem är struktureringen och rutiniseringen i många fall så stark att den inte ger utrymme för barnen att vara delaktiga och ha inflytande över sin fritid. Å andra sidan visar sig också att många fritidshem helt saknar styrning, planering och innehåll, ofta beroende på bristande behörig kompetens i personalstyrka och ledning samt en uttalad tro på att inte styra barns fritid. I stället

lämnas barnen åt sig själva i stora grupper med lite stöd och hjälp från personal där risken för exkludering och utsatthet blir överhängande (Lago & Elvstrand, 2019; Lager, 2020).

Tidigare forskning om omsorg i fritidshem

Svenska fritidshem är på många sätt en unik institution för barn och unga även om det går att finna flera motsvarigheter för skolbarn runt om i världen. Det som ofta skiljer de internationella motsvarigheterna från svenska fritidshem är uppdelningen av verksamheter som antingen betonar den skolfria tiden som skol/kunskapsstödjande (exempelvis ”extra curricular activities”) eller tvärtom betonar behov av socialt stödjande omsorgsinsatser till barn och familjer (exempelvis ”after school care”). Fritidshemmet som en del av den skandinaviska traditionen av *Educare* inbegriper en helhet av omsorg och utbildning (Moss, 2018). Kombinationen av omsorg och utbildning kan sägas innebära att varje pedagogisk handling bör ha en omsorgsintention och varje omsorgshandling bör ha en pedagogisk intention. Som ett led i utbildningsreformer från 1990-talet och framåt med bland annat nya styrformer har begreppet *Educare* utmanats. Policy har präglats av starkare skrivningar om lärande, utbildning och undervisning i kombination med krav på måluppfyllelse. Omsorgen ser ut att ha hamnat i skymundan (Haglund, 2015; Lager, 2020).

Det unika i svenska fritidshem skriver Klerfelt och Haglund (2014) fram som intresset för barns meningsskapande, omsorg och fritid. Utbildningen i fritidshemmet sker genom en praktiskt inriktad pedagogik som grundar sig i barns perspektiv. Interaktionen mellan barn och lärare utgör, menar forskarna, själva grunden för den pedagogiska verksamheten. Som ett led i 1990-talets utbildningsreformer har fritidshemmets mål, lärande, didaktik och undervisning varit fokus i policy, praktik och forskning de senaste åren. Omsorg och omsorgspraktiker har inte varit omtalat eller studerat i samma utsträckning även om det finns ett fåtal studier om omsorg i fritidshem.

Skandinavisk tradition av utbildning och omsorg som en helhet i yngre år, *Educare*, sägs vara hotat av neoliberala trender där endast det som är kopplat till kunskaper, och är lättare att mäta, är det som blir redovisat. Exempelvis visar Hjalmarssons (2019) studie att arbetet med omsorg är svårare att redovisa i ett systematiskt kvalitetsarbete, än vad lärande är. Hjalmarsson har i sin studie undersökt lärare i fritidshems reflektioner över pedagogik och omsorg och hur detta framkommer i lokala dokument som beskriver kvalitet. I redovisningen av kvalitetsarbetet visar det sig svårare

att uttrycka aktiviteter som syftar till omsorg, och lättare att uttrycka aktiviteter som syftar mot lärande. Omsorg beskrivs som en del av den sociala interaktionen i vardagliga praktiker, som när lärare svarar på barnens frågor, behov och oro eller löser konflikter samt som stöttande arbete i barns kamratrelationer.

I en liknande studie av Hjalmarson och Löfdahl (2014) studeras hur lärare förstår uppdraget om omsorg i fritidshem. Studien bygger på intervjuer med lärare och lärares dagboksanteckningar. Resultatet presenteras som lärares etiska förmåga att arbeta med omsorg. Omsorgsförmågan består av värden, krav och förhållningssätt. Forskarna menar att studien ur ett barndomssociologiskt perspektiv synliggör fritidshemmet som arena för barn att själva utveckla sin etiska omsorgskompetens eftersom lärarnas fokus är att skapa ett hållbart omsorgsklimat och att barnens görs delaktiga i detta arbete.

Även Haglund (2019) har undersökt hur lärare i fritidshem uppfattar omsorg och omsorgspraktiker och hur dessa uppfattningar kopplas till barnens behov. Studien är baserad på observationer och intervjuer med lärare och barn (9–11 år). Resultatet visar olikheter i lärares uppfattningar av omsorg och omsorgspraktiker. Omsorg förstås som trygghet, rättvisa och personlig utveckling. Omsorgspraktiker förstås som tröstande, utvecklande, tvingande och att göra undantag. Övergripande framträder omsorg som trygghet och enligt lärarna i studien har barn idag behov som tidigare kunde tillmötesgå av barnens familjer.

I Holmbergs (2017) studie med observationer av lärare och barn, undersöks rådssituationer i fritidshem utifrån fritidshemmets uppdrag om fostran och omsorg. Att genom utbildning ta hand om barn benämns i studien som pastoral omsorg. Resultatet visar tre pastorala omsorgslogiker: mötesprotokollets, skolans och improviseringens logik. Förslagen ifrån barnen i fritidsråden ska vara moraliskt försvarbara, verksamhetslojala och utvecklingsfrämjande. Fritidsråden, menar forskaren, aktiverar således barnen omsorgsfullt i viss önskad riktning.

Även om barns perspektiv till viss del framträder i forskningen så uteblir ändå barns perspektiv på sin fritid och den omsorg som fritidshemmet kan sägas ska präglade. Klerfelt och Haglund (2014) poängterar att även om barns perspektiv länge varit fritidshemmets fokus saknas forskning som tar just barns perspektiv. Föreliggande studie bidrar med barns perspektiv på omsorg och omsorgsarbete i fritidshem.

Teoretiska utgångspunkter — omsorgsarbete, relationer och tid

Artikeln tar sin analytiska utgångspunkt i begreppen omsorgsarbete, omsorgsrelationer och tid (Davies, 1996; Noddings 2002, 2012; Tronto, 1989; Waerness, 1984). Tronto (1989) påtalar att den ursprungliga innebörden av omsorgsarbete innebär att ta på sig en börda. Dessutom görs en viktig distinktion när Tronto skiljer på att *bry sig om* (caring about) och att *sörja för* (caring for). Enligt Tronto (1989) är att *bry sig om* en mer generell och abstrakt aspekt av omsorgsarbete som exempelvis kan handla om att intressera sig för om Pelle eller Lisa spelar fotboll på fritiden eller om de gjort något roligt i helgen. Att *sörja för* är i sin tur relaterat till det faktiska arbete som utförs av omsorgsgivaren. Det kan handla om fysiska behov som att byta blöjor eller att tillhandahålla mat. Det kan också handla om behov av psykologisk karaktär som att lyssna på, ge råd eller att trösta ett barn som har slagit sig. Behovet kan också vara av mer social karaktär som innebär att läraren håller ett barn sällskap eller bistår barnets utveckling och socialisation.

Noddings (2002) lyfter fram att vi har en medfödd kapacitet att både ge och ta emot omsorg och att vi lär oss att bry oss om andra genom vår erfarenhet av att själva blivit omhändertagna. Omsorg kan då beskrivas som att ta hand om någon och att ansvara för dennes välbefinnande (Noddings, 2012). Enligt Noddings (2002) har vi en moralisk skyldighet att utveckla och använda vår omsorgsförmåga till att identifiera och upptäcka andra människors behov av omsorg och att möta det behovet. Omsorgsarbete handlar då om att ta hand om och sörja för en annan människa genom en handling riktad mot denna. Det handlar således om en ömsesidig handling mellan den person som ger omsorg och den som tar emot omsorg. Det krävs dock att den person som erbjuder omsorg också tar emot omsorgen och bekräftar dess värde. Att sörja för en annan människa är grunden för vår känsla av rättvisa och utgör en viktig kraft i samhället. Förutom att vara ett viktigt inslag i vår känsla för rättvisa, bidrar omsorgsarbete också till skapandet av socialt kapital.

En viktig fråga i relation till omsorgsarbetets utmaningar är arbetets organisering. Tillåts lärarna att organisera arbetet i fritidshemmet på det sätt som de vill? I vilken uträkning styr rutiner och tid lärarnas pedagogiska arbete och omsorg? Ytterligare en möjlig källa till svårigheter är frågan om omsorg inom ramen för ett avlönat arbete, det vill säga att omsorgsarbetet sker inom ramen för arbetet som lärare, vilket ger form åt ett speciellt professionellt förhållande. Omsorgsarbete som utförs under sådana organisatoriska förhållanden har både begränsningar och möjligheter eftersom det innebär att hitta en balans mellan en nära relation och en mer distanserad relation till barnet.

Tronto (1989) identifierar flera svårigheter som på olika sätt utmanar omsorgsarbete. I en arbetssituation som tenderar att bli alltmer utmanande och frustrerande kan omsorgsarbetet leda till att exempelvis lärare i fritidshem fortsätter att bry sig om eleverna men inte längre har möjlighet att sörja för dem. En sådan arbetssituation skulle kunna leda till att vissa delar av lärarens omsorgsarbete prioriteras på bekostnad av andra. Det fysiska omsorgsarbetet kan exempelvis fortsätta medan det psykologiska omsorgsarbetet, det vill säga att tillfredsställa barnens emotionella behov i det pedagogiska arbetet på fritidshemmet, blir underordnat.

Omsorgsarbete och relationer kan enligt Waerness (1984) och Noddings (2002) definieras som en relation och ett dialogbaserat möte ansikte mot ansikte mellan minst två personer, där den ena av dem (the carer) visar omsorg och omtanke om den andre (the cared for). Omsorgsarbete innebär därmed en koppling mellan omsorgsgivaren och den som blir omhändertagen samt en viss grad av ömsesidighet; det vill säga att båda vinner på ett möte där båda ger och tar. Relationen bör dessutom, enligt Waerness (1984), präglas av en jämlikhet med starka och personliga band mellan omsorgsgivaren och mottagaren. Att bry sig om en annan människa är dock en tom handling om handlingen inte mynnar ut i en omsorgsrelation, det vill säga att sörja för och visa omtänksamhet om en annan människa (Noddings 2002, s. 23–24).

Enligt Ungerson (1990) finns det en tidsmässig skillnad mellan att bry sig om och att sörja för. Att sörja för en annan människa slukar tid och är svårt att förena med andra tidskrävande aktiviteter. Att bry sig om någon, däremot, är något som kan utföras utan att behöva lägga ner så mycket tid. Vid en analys av relationen mellan omsorg och tid framträder tydligt två olika tidsbegrepp, vilket Davies (1996) beskriver som *linjär klocktid* respektive *processtid*. Den linjära klocktiden kan ses som en linje som ständigt strävar framåt och är fundamental till hur fritidshem kan förstås och organiseras. Tidsrytmen är rationell till sin karaktär och starkt formaliserad. Linjär klocktid är en enhet som är uppdelad i delar så som sekunder, minuter, timmar osv. Ur det linjära tidsperspektivet utgår arbetet från klockan, det vill säga arbetet underordnas tiden.

Processtiden är rytmisk och repetitiv och den är kort eller lång beroende på arbetets intensitet och karaktär. Processtiden är, till skillnad från linjär klocktid, inbäddad i sociala relationer och är uppgiftsorienterad. Omsorgsarbete kräver således processtid (Davies, 1996). I processtiden sker många aktiviteter parallellt och arbetsuppgifterna får ta den tid de tar. Enligt Davies är det framför

allt omsorgs- och emotionella arbeten som organiseras av processtid. Processtid är dock inte den enda formen av tid i omsorgsarbete, särskilt inte när omsorgsarbete organiseras som lönearbete.

Även om omsorgsarbetet i fritidshem till sin natur skiljer sig från produktionen av tjänster eller varor, och att många berörda arbetsuppgifter svårligen låter sig underordnas klocktid, är det inte desto mindre klocktiden och en linjär tidsmedvetenhet som styr omsorgsarbets organisering i fritidshemmets institutionella miljö. Kontrasten mellan den linjära klocktiden och processtiden är stor eftersom processtiden uppvisar en markant skillnad i både rytm och arbetsintensitet. Tid som betonar uppgiften i sig riskerar att separera uppgiften från sitt sammanhang. Tiden är uppbyggd kring arbetet och styr på så sätt människans beteende.

Metod

Studien baseras på gruppintervjuer med 170 barn i 45 grupper (6–11 år) från tolv olika fritidshem. Fokusgruppsintervjuer med barn möjliggör att barnen kan berätta om sina upplevelser, göra sina röster hörda, uttrycka sina åsikter och metoden är enligt Hennik (2014), mycket användbar för att producera data utifrån barns perspektiv. Att intervjua barnen i grupp bidrog till att olika perspektiv i gruppen av barn kunde belysas och att preciseringar även kunde göras. I intervjuerna ställdes frågor till barnen om bland annat rutinsituationer som öppning och stängning, övergångar, frukost och mellanmål där både likheter och skillnader framkom i barnens berättelser.

Forskningsprojektet är utformat som en multi-sited etnografisk studie av 12 fritidshem där dataproduktionen är genomförd genom observationer och fokusgruppintervjuer som en kontinuerlig process av reflektion över studiens design, dataproduktionen och analys (se Pierides, 2010). Det har gjort det möjligt för forskarna att anpassa och öppna upp för ytterligare dataproduktion under vägen (se exempelvis Lager, 2020). Enligt Agar och Mac Donald (1995) erbjuder kombinationen etnografi och fokusgruppintervjuer en fördjupad förståelse av de undersökta fritidshemmen, vilket individuella intervjuer inte erbjuder i samma utsträckning.

Analysen i föreliggande artikel baseras på data från fokusgruppintervjuerna med totalt 170 barn som var inskrivna på tolv olika fritidshem i sydvästra Sverige. I tabellen nedan visas de tolv fritidshemmen, antal genomförda intervjuer, antal intervjuade barn och det strategiska urvalet av fritidshem i olika områden och regi (Tabell 1).

Tabell 1*Fritidshem, antal intervjuer/intervjuade barn och deras ålder samt urval*

Fritidshem	Antal barn	Ålder	Antal intervjuer	Strategiskt urval av fritidshem
Antilopen	50	6-10	2 (4)	Landsbygd /privat skola
Björnen	100	6-13	2 (14)	Storstad/kommunal skola
Delfinen	73	8-10	4 (24)	Tätort/ privat skola
Elefanten	70	6-9	4 (9)	Storstad/ kommunal skola
Fisken	45	6-10	8 (35)	Tätort/ kommunal skola
Gorillan	90	8-10	2 (4)	Storstad/ kommunal skola
Haren	40	7-8	3 (8)	Landsbygd/ kommunal skola
Impalan	24	9-10	4 (16)	Storstad / kommunal skola
Koalan	90	6-9	2 (6)	Storstad / kommunal skola
Lejonet	100	8-11	6 (21)	Storstad / kommunal skola
Svanen	48	8-10	5 (15)	Tätort/ kommunal skola
Tigern	50	7-10	3 (14)	Storstad / kommunal skola

De tolv fritidshemmen representerar en variation av större och mindre kommuner, i storstad, tätort och på landsbygd. Fritidshemmen finns i både kommunala och privata skolor med varierande storlekar. Det strategiska urvalet av fritidshemmen representerar skillnader i förutsättningar i Sverige.

Etiska överväganden

Studien har stöd i de etiska riktlinjerna för forskning i Sverige (Vetenskapsrådet, 2017). I god tid innan intervjuerna genomfördes fick fritidshemmets personal och barnens vårdnadshavare skriftlig information om studien. Barnen informerades muntligt om studien vid en samling på varje fritidshem, där barnen erbjöds möjlighet att ställa frågor om studien. Varje barn fick själva muntligt samtycka till att delta i intervjuer. Alla barn som ville delta och som hade vårdnadshavares tillåtelse genom skriftligt samtycke gavs möjlighet att delta i intervju. Om något barn ångrade sig och inte ville delta kunde de när som helst avbryta sitt deltagande, även mitt under pågående intervju, vilket ett fåtal barn valde att göra. Alla namn på barn, personal och fritidshem som används i resultatframställningen är fingerade.

Analys

Intervjuerna genomfördes i smågrupper och dokumenterades digitalt för att sedan transkriberas. Totalt intervjuades 170 barn i 45 grupper (6–11 år) från tolv fritidshem. I linje med en teoretiskt informerad etnografisk analys (se Willis, 1997) har forskarna läst in sig på omsorgsteori och identifierat centrala begrepp som varit vägledande i analysen. I föreliggande artikel har begreppen omsorgsarbete, omsorgsrelationer och tid varit vägledande för de empiriska analyserna av elevernas uppfattningar och erfarenheter av rutinsituationer så som morgon och frukost, mellanmål samt stängning. I analysprocessen har således begreppen omsorgsarbete och omsorgsrelationer samt tid varit en viktig inspirationskälla som möjliggjort upptäckter av mönster i vårt empiriska material. Alvesson och Sköldberg (1994) beskriver arbetssättet som abduktivt då det i analysen: ”sker en alternering mellan (tidigare) teori och empiri, varvid båda successivt omtolkas i skenet av varandra” (s. 42).

Forskarna läste de transkriberade intervjuerna upprepade gånger och identifierade mönster, begrepp och tolkningar i relation till barns vardagsliv i fritidshem och hur barn erfar och upplever omsorg i rutinsituationer. Transkriptionerna möjliggjorde en närläsning av intervjumaterialet där nyckelord identifierades som sedan grupperades och utvecklades till teman. Analysen fångade därmed viktiga berättelser och mönster i relation till artikelns forskningsfokus. Tillvägagångssättet medförde en avgränsning och ett urval av citat för att forma enhetliga teman inom ramen för artikelns intresse. Slutligen sammanfördes och reducerades dessa teman ytterligare till att bilda tre

övergripande rubriker vilka är: *Att vandra mellan olika tidsrum morgon och eftermiddag*, *Mellanmålet strukturerat genom timglas och "fem tysta"* och *Inte så roligt att vara kvar till stängning*.

Resultat

I resultatavsnittet presenteras tre teman som visar hur tiden strukturerar omsorgsarbetet i fritidshemmen och de relationer som barnen blir delaktiga i. Centralt i barnens beskrivningar är hur de rör sig mellan olika tidsrum i samband med rutinsituationerna inom fritidshemmet och skolans lokaler samt att frukost och mellanmål är tidsmässigt strukturerade genom olika rutiner. Att vara ensam kvar på fritidshemmet till stängning utan vänner eller personalens uppmärksamhet upplevs av barnen som tråkigt vilket förstärks om de inte får vara i sina egna lokaler. Sammantaget ger dessa tre teman svar på artikelns forskningsfrågor.

Att vandra mellan olika tidsrum morgon och eftermiddag

Fritidshemmens organisering och lokalisering av rutiner och måltider tidiga morgnar och sena eftermiddagar medför ett flertal tidsmässiga övergångar med byten av lokaler och personal. Öppning, stängning och måltider sker i olika lokaler och hanteras av olika vuxna som möter barnen och slussar dem vidare. Övergångarna sker främst mellan kl. 6.00 och 8.00 på morgonen samt mellan kl. 16.00 och 18.00 på eftermiddagarna (beroende på fritidshemmens öppettider). Kännetecknande för övergångarna är att de genomförs i lokaler som inte hör till barnens ordinarie fritidshemsavdelning utan tillhör andra avdelningar, förskolor eller i en matsal i anslutning till berörd skola. Organiseringen innebär att det stora flertalet av de 170 barn som återfinns i föreliggande analys måste vandra mellan olika lokaler både morgon och kväll samt vid mellanmålet. Övergångarna i tid och rum försvårar för både personalens och barnens möjligheter att skapa omsorgsrelationer. I stället underordnas barnen i hög grad de vuxnas organisering och tidsstrukturerings där omsorgsarbetet kan beskrivas i termer av att bry sig om.

Nedan presenteras två exempel där barnen berättar om hur de vandrar och rör sig mellan olika lokaler tidig morgon och sen eftermiddag. Inledningsvis ser vi ett exempel där barnen kommer till sitt fritidshem tidigt på morgonen och då först får gå till idrottssalen för att sedan vandra vidare till nollornas (förskoleklassens) fritidshemsavdelning, innan de går till skolans matsal för att äta frukost och därefter får vänta utomhus tills skolan börjar kl. 8.00:

Intervjuare: ... men om man kommer väldigt tidigt på morgonen, vart går man då?

Barn: Man går först ... inte till fritids

Barn: Idrotten först

Barn: Nollornas fritids och sen så brukar dom ropa upp för att vi ska äta i matsalen och där får man sitta var man vill

Intervjuare: aha ok och sen då efter frukosten vad gör man då

Barn: Man får va ute

Barn: Man får vänta ute tills läraren kommer och öppnar

Intervjuare: ok

Barn: Och sen blir klockan åtta och då får vi gå in ...

(Barnintervju 1, Impalan)

I intervjuutdraget ovan beskriver barnen på fritidshemmet Impalan hur de får vandra runt mellan olika lokaler på morgonen både innan, under och efter frukost. Morgonens vistelse på fritidshemmet blir ur detta perspektiv mer en fråga om logistik än om omsorgsarbete genom att personalen delar upp morgonens rutiner kring lämning och frukost i olika tidsrum. Det medför att möjligheten att etablera eller vidmakthålla en omsorgsrelation utmanas och manifesteras genom vad som Tronto (1989) beskriver som att bry sig om, men inte sörja för. Ur Trontos (1989) perspektiv är det lärarnas ansvar att organisera och skapa förutsättningar för att ett omsorgsarbete skall kunna genomföras under morgonens lämning och frukost. Det ansvaret iscensätts i exemplet ovan av lärarna genom en linjär tidsorganisering (Davies, 1996) där barnen får vandra från rum till rum och möta olika vuxna i varje tidsrum. Avsaknaden av omsorgsrelationer på morgonen, där personalen sörjer för barnens välmående, blir således inte bara är ett tekniskt problem utan även ett moraliskt problem. Läraren har enligt Noddings (2002) en moralisk skyldighet att upptäcka barnens behov av omsorg och att möta det behovet. Omsorgsarbete bör då handla om att ta hand om och sörja för barnens välmående genom att organisera en morgon- och frukostrutin som en handling riktad mot dem. Omsorgsarbetet skulle då kunna bli en ömsesidig handling mellan läraren som ger omsorg och barnen som tar emot omsorg.

Intervjuerna med barnen visar inte bara på en strukturering av hur barnen rör sig mellan olika tidsrum utan också hur dessa tidsrum i sig är strukturerade av lärarna. Ett tydligt exempel på denna strukturering och rutinisering av tidsrummet ges av barnen på fritidshemmet Svanen som visar vad som kan beskrivas som disciplinering genom tystnad:

Intervjuare: hur är det på morgonen?

Barn: Då får man inte prata förrän klockan är kvart i åtta, det är jättetråkigt (lite oklart vad hon säger)

Intervjuare: jaha berätta varför får man inte prata då

Barn: Då kommer alla prata ...

Intervjuare: jaha men hur dags är frukosten då?

Barn: Jag tror den börjar tio, tjugo över åtta, sju

Intervjuare: tjugo över sju

Barn: Mm

Intervjuare: ... och så måste man sitta still och äta eller tyst och äta?

Barn: Ja tills klockan är

Barn: Fast vissa brukar ändå viskprata

(Barnintervju 1, Svanen)

Som ovan exempel visar får barnen inte prata med varandra under morgonen och frukosten innan kl. 7.45. Att inte få samtala vid frukosten medför en strukturering och rutinisering¹ av både tid och rum som i hög grad påverkar det omsorgsarbete som genomförs. Den rutinisering som barnen beskriver gör att det blir svårt för barnen att ha omsorgsrelationer med både kamrater och lärare. Ett annat exempel på denna form av tids och rumsliga rutinisering tydliggörs genom nedan intervjuutdrag där barnen på fritidshemmet Delfinen beskriver hur det ser ut en eftermiddag inför stängning. Även här får barnen vandra mellan olika avdelningar:

Barn: ... och då går man först till lilla fritids, sen går man till mellanfritids och sen går man ner till förskolan och sen så går man upp till mellanfritids och upp till lilla fritids, om man är kvar

Intervjuare: och kl. 18 stänger ni?

Barn: den stänger sex

Barn: ja vet och förskolan också,

Barn: ja jag vet men jag menar upp till skolgården,

¹ När regler och resurser är relaterade till varandra skapas strukturer som binder samman sociala praktiker över tid och rum. Både lärare och elever använder sig av strukturens regler och resurser och reproducerar eller förändrar genom sitt handlande strukturerna. Det sociala livets rutinisering består av regelbundna och återkommande rutiner, traditioner och beteenden vilket skapar en trygghet i vardagslivet.

Intervjuare: vad då skolgården?

Barn: jo man går upp till skolgården

(Barnintervju 2, Delfinen)

I utdraget från intervjun på Delfinen framgår även här att barnen får transportera sig mellan olika lokaler och verksamheter i en rörelse som kan beskrivas som en logistikkedja. Som exemplen visar inom temat framträder barnens ständiga förflyttningar i tid och rum. Rörelsen i tidrumsrummen i fritidshemmens rutinsituationer skapar stora utmaningar för både barns och vuxnas omsorgsarbete, vilket påverkar deras möjligheter att utveckla omsorgsrelationer till varandra som bygger på ömsesidig omsorg. Alla de övergångar och rörelser genom olika rutinsituationer som tycks prägla vardagsarbetet i fritidshemmen bidrar inte till ett omsorgsarbete där lärarna förmår sörja för barns välmående då det saknas ömsesidighet och dialog dem mellan. I stället framträder ett omsorgsarbete där lärarna bryr sig om barnen, vilket enligt Tronto (1989) är mer generellt och abstrakt, jämfört med att *sörja för* som handlar om ett intresse och ett faktiskt genomfört omsorgsarbete.

Mellanmålet strukturerat genom timglas och "fem tysta"

Det stora flertalet av de intervjuade barnen äter sina mellanmål i skolans matsal. Barnen upplever oftast att organiseringen av mellanmålet i matsalen är svårt att hantera, att mellanmålssituationen är både stökig och stressig. Många av barnen upplever att de gör fel men vet heller inte hur de ska göra rätt. Empirin visar dock några få undantag i form av fritidshem med tillgång till egna lokaler. De barn som upplever mellanmålet som positivt visar en annan organisering, där mellanmålet äts i fritidshemmets lokaler eller utomhus och organiseras av en lärare där barns samspel, prat och samvaro uppmuntras. Barnen görs vid dessa tillfällen också delaktiga i själva utförande av mellanmålet och tilldelas ansvar både i förberedelser och under själva måltiden.

Kännetecknande för mellanmålet i skolans matsal är en stark strukturering av tiden och utmärks av att det är både stökigt och högljutt. För att hantera mellanmålet i matsalen med ett stort antal barn väljer personalen att arbeta med olika tidstrukturerande strategier för att skapa en lugn och tyst matmiljö. Den ena strategin är att arbeta med timglas. Som citatet nedan från fritidshemmet Lejonet visar används timglas som tidsgivande instrument för barnen som visar hur lång tid de har på sig att äta upp och vara tysta. Den andra strategin är "fem tysta" vilket innebär att barnen inte

får prata på fem minuter. Oftast används ett timglas som visar 20 minuter men det kan även vara fem minuter eller femton minuter för den tid de har på sig att äta klart mellanmålet:

Intervjuare: skulle ni kunna berätta hur det är när ni äter mellanmål på fritids?

Barn: Det är lite så där högljutt, ibland, ibland är örat där gult och ibland är det den röda i mitten

Barn: Vi har fem minuter eller femton

Barn: Eller tjugo, på ett timglas

Intervjuare: ... så om ni inte är tysta så får

Barn: Då får vi vända en gång till

Intervjuare: ... och va tysta menar de

Barn: Det är faktiskt rätt skönt

Intervjuare: ... men får man inte prata alls då

Barn: Nä

Barn: Nä

(Barnintervju, Lejonet)

Som intervjuutdraget ovan visar har barnen blandade känslor inför timglas och andra strategier för att få ned ljudnivån. Ett barn tycker att det är skönt med tystnaden medan ett annat barn påtalar att de får vända på timglasets om de inte är tysta vilket kan ses som en form av stark tidsstrukturering av mellanmålet. Samtidigt kan noteras att mellanmålet som rutinaktivitet på fritidshemmet, genomfört i skolans matsal, oftast inte kan beskrivas som en miljö som präglas av omsorgsrelationer utan mer som en aktivitet strukturerad genom en linjär tidsorganisering med många barn som deltagare.

Det skulle också kunna noteras att de barn som upplever timglasets som skönt, påvisar att något behöver göras åt situationen. Ljudnivån är ett problem för både barn och vuxna, men struktureringen och rutiniseringen med timglas leder inte till andra omsorgshandlingar än att bry sig om. Att sörja för vuxna och barns välmående torde innebära en annan strategi.

Den andra strategin, som nämndes tidigare i syfte att hantera en stökig och högljudd mellanmålsmiljö, är fem tysta minuter och som används i flera av de medverkande fritidshemmen. Fem tysta innebär att barnen skall äta under tystnad i fem minuter och har stora likheter med ovan nämnda timglas men skiljer sig åt genom att tiden tas med klocka och att tiden inte går att förlänga så som exemplet visar:

Intervjuare: hur är det att äta mellanmål tycker ni?

Barn: det är bra

Barn: jag tycker det är bra men när de säger att det är fem tysta så är det alltid treorna som sitter vid ett bord längst dit

Intervjuare: berätta vad är fem tysta?

Barn: ... fem tysta är när vi har fem minuters tystnad för att vi inte får prata, man ska så här, man pratar då kan man inte prata direkt med mat i munnen då hör man ju inte direkt vad man säger så om man inte pratar då blir det mycket lättare att äta

Intervjuare: så då ska man vara alltså så här extra tyst i fem minuter

(Barnintervju, Björnen)

Fem tysta minuter är, som beskrivs ovan, en strategi för att hantera ljudnivån under mellanmålet i fritidshem. Under dessa fem minuter skall barnen äta under tystnad vilket skapar en form av måltidsdisciplinering. Mellanmålet organiseras således genom en linjär tidsorganisering och har en hög grad av ett tekniskt rationellt förhållningssätt (Ve, 1982). En teknisk rationalitet vilar på individuella intressen och uppkommer i interaktioner och relationer vars huvudsyfte är kontroll och prestation av något slag. I detta fall är det att prestera ett mellanmål under tystnad och utan stök. En teknisk rationalitet uppstår ofta i situationer där det finns intresse motsättningar mellan interaktionsparterna, där den ena parten har ett maktövertag gentemot den andra parten, som i det ovan nämnda mellanmålet. Rationaliteten och förhållandet mellan barn och vuxna skapar en miljö där dialog, samspel och omsorgsrelationer står inför stora utmaningar.

Som en kontrast till ovan beskrivningar av mellanmålet framträder i vår empiri även bilden av ett mellanmål där barnen äter i egna fritidshemslokaler. Denna variant av mellanmål är dock en minoritet i empirin jämfört med antalet mellanmål i skolans matsal. Under mellanmålet i egna fritidshemslokaler framträder en delvis annan bild av fritidshemmets verksamhet, organisering och därmed också omsorgsarbete. Allt från att baka mellanmålsfrallor till att få ansvar för dukning och bordsplacering:

Intervjuare: ... så då äter ni mellanmål här på avdelningen?

Barn: Vi brukar typ längta till fredagarna för vi tycker mellanmålet är äckligt

Intervjuare: så det är godare, har Ines bakat själv då?

Barn: Ja hon bakar frallor

Barn: Mellanmålsfrallor

Barn: Och om man gör typ bröd med Ines som man ofta får

Intervjuare: ni får vara med och baka?

Barn: Ja då kan man göra så här, göra sin egen bokstav, typ om jag och Lisa gör

Barn: Och jag

Barn: Men det är ju bara två, så om jag och Lisa gör några bröd så kan vi fråga Ines om vi får göra så här vår egen bokstav så svaret är oftast ja, så jag brukar göra ett E och han ja, dom andra brukar göra sin bokstav och så här så det är roligt ... Ibland gör man tex om Sara och jag är bästa, bästa vänner ... och sen så bakar du frallor, eh får jag göra Saras bokstav ...

Intervjuare: är det nåt annat som är annorlunda?

Barn: Dom som är ansvarsvärdar får bestämma platser var dom andra ska sitta

Intervjuare: aha ok

Barn: Ansvarsvärdarna får också typ så här lägga ut lappar, och ibland kan ju fröknarna tycka att det är dåliga platser för att, ibland kan det vara så här värsta killbordet där nere, killbordet då blir det ju så här, eller tjejbordet då blir det ju oftast mycket ljud, skratt och sådant här

(Barnintervju 1, Impalan).

Utdraget ovan visar på en annan erfarenhet av mellanmålet där den stora skillnaden mot tidigare exempel inom temat är att barn och lärare äter mellanmål tillsammans i egna fritidshemlokaler. Barnens vandrande mellan olika tidsrum återfinns därför inte i denna berättelse. Likaså är barnen delaktiga i mellanmålet i både bakande och dukning tillsammans med personal och kamrater. Organiseringen skapar förutsättningar för ett omsorgsarbete med jämlika förhållanden där barnen inte på samma sätt är underordnade de vuxnas bestämmande. Mellanmålet på eget fritidshem tenderar i högre grad, än i skolans matsal, vara organiserat genom processtid vilket möjliggör för barnen att kunna samspela och prata med varandra under en trevlig stund. Tiden och rummet ser alltså ut att vara betydelsefullt för vilket omsorgsarbete som kan pågå och vilka relationer som ges möjlighet att skapas, både för barn och för vuxna. När tiden är processtyrd och rummet är organiserat för samspel och relationer kan också ett omsorgsarbete baserad på att sörja för barnens välmående framträda.

Inte så roligt att vara kvar till stängning

Att vara kvar på fritidshemmet fram till stängning uttrycker barnen ofta som tråkigt. Att vara kvar så sent på fritidshemmet innebär att barnen är utan tillgång till vänner, till sina saker och till leksaker som är anpassade till deras ålder eller intressen. Samtidigt uttrycker några barn att det är en lugn

stund på dagen till skillnad från övrig tid i fritidshemmet. Barnen beskriver dock ofta att det är tråkigt att behöva gå i väg till en fritidshemsavdelning som samlar upp de sena barnen till en stängningsgrupp:

Intervjuare: om man är kvar så här efter fem

Barn: Man går över till a-spåret

Barn: Och blir som, då tar man så här frukt om man vill och spelar spel

Barn: slappa

Barn: jag tycker det är roligare om a-spåret kunde gå över till oss

Barn: ja det var exakt det jag skulle säga

Intervjuare: var det, så ni tycker inte om att

Barn: nä vi tycker inte om att gå över och så för dom får ju liksom stanna kvar och fortsätta i sin lek medan vi får liksom avbryta våran och gå över dit och sen behöver vi så här börja igen och börja om på leken

(Barnintervju, Tigern).

Att behöva byta avdelning inför stängning innebär att barnen behöver avbryta sin lek för att gå till en stängningsavdelning. På dessa stängningsavdelningar känner sig de flesta av barnen ensamma och de tycker att det är tråkigt eftersom de saknar lekkamrater och leksaker för rätt ålder. Det innebär att många av barnen inte tycker att det är roligt av vara på avdelningen som ansvarar för stängningen:

Intervjuare: hur tycker du att det är då (att vara kvar till stängning)

Barn: inte så roligt där

Barn: för det är inga kompisar

Barn: det är bara bebisar

Barn: det är bara mindre barnleksaker

(Barnintervju, Delfinen)

Stängningsavdelningarna tenderar att ta emot barn från flera fritidshem och barn i olika åldrar. Flertalet av barnen på Delfinen liksom många andra fritidshem går hem runt klockan fyra på eftermiddagen. Som utdraget ovan visas tycker många av de kvarvarande barnen att det är tråkigt att vara kvar till stängning på fritidshemmet eftersom de saknar kompisar i sin ålder:

Intervjuare: Är det någon som är sent kvar på eftermiddagarna?

Barn: jag brukar vara det, jag är kvar typ till halv fem, halv fyra ... men det är lite tråkigt, för vissa är, många är inte där så sent, alla går typ hem fyra halv fyra, tre någonting, eller när skolan slutar och då blir det lite tråkigt

(Barnintervju 2, Delfinen).

Många barn upplever att det inte känns roligt att vara kvar till stängning då det inte finns något att göra samt att det bara är ett fåtal barn kvar:

Barn: jag brukar vara kvar till sex någon gång

Intervjuare: hur är det då?

Barn: det är bra, det är inte så många kvar så det finns typ inget att göra

Intervjuare: jaha så det finns inget att göra men det är väl någon vuxen kvar?

Barn: jo men de spelar spel

(Barnintervju Elefanten)

En intressant notering att göra i relation till ovan utdrag är att personalen på fritidshemmet Elefanten inte ägnar sig åt eller bryr sig om barnen utan spelar spel utan att barnen är med. Detta skulle kunna indikera att de inte uppmärksammar barnens behov av omsorg eller har kunskap om hur de skapar en omsorgsrelation och därigenom sörjer för barnens välmående. Oavsett orsak till att personalen väljer att spela spel i stället för att uppmärksamma barnens behov och intressen framträder ett omsorgsarbete som torde bli ett moraliskt problem för personalen vid en kritisk reflektion över verksamhetens genomförande. Sammantaget återfinns även inom detta tema en tids- och rumslig strukturering av slutet på dagen där barnen, liksom på morgonen, ofta får gå till andra lokaler än sina egna fritidshemsavdelningar. Barnen uppger dessutom att de ofta saknar kamrater att leka med samtidigt som det inte finns vuxna tillgängliga som uppmärksammar barnens behov av omsorg. Slutet på dagen kännetecknas således av ett omsorgsarbete som i vissa fall har svårt att nå upp till nivån *bry sig om*, än mindre att *sörja för* barnens välmående och behov av omsorg.

Diskussion

Föreliggande artikels syfte var att undersöka och analysera omsorgsarbetets villkor och innehåll genom en analys av 45 gruppintervjuer med totalt 170 barn genomförda i 12 fritidshem. Barnens beskrivningar av fritidshemmens rutinsituationer med mellanmål, tidiga morgnar och sena eftermiddagar har analyserats med avseende på omsorgsarbete, relationer, samt tid och rum.

Resultatet framträder i tre teman: *Att vandra mellan olika tidsrum morgon och eftermiddag*, *Mellanmålet strukturerat genom timglas och "fem tysta"* och *Inte så roligt att vara kvar till stängning*. Resultatet i de tre temana väcker en rad frågor om omsorgens villkor och organisering samt personalens förutsättningar att erbjuda barnen en god omsorg. Att dessa tre teman belyses ur barns perspektiv är av stor betydelse eftersom barnen upplever rutinsituationerna kring frukost, mellanmål och stängning som tråkiga och stökiga utan möjligheter till några djupare omsorgsrelationer med vare sig vuxna eller kamrater. I stället framträder ett omsorgsarbete där personalen rationellt har organiserat mellanmålet och frukosten utan att sörja för barnens omsorgsbehov. Dessutom framträder olika former av disciplineringsstrategier för att hålla ljudnivån nere och för att få logistiken runt måltiden att fungera. Resultatet visar tre vanligen förekommande disciplineringsstrategier i de undersökta fritidshemmen: *fem tysta minuter*, *timglas* och *att inte prata före kl. 07.45*.

När rutinsituationerna struktureras med disciplinering framstår det som svårt att etablera ett omsorgsarbete som bygger på balanserade, personliga och ömsesidiga relationer (Wearness, 1984). I stället ger barnens berättelser stöd för ett omsorgsarbete som kan beskrivas som att bry sig om och som saknar dialog och ömsesidighet. Genom barnens berättelser framträder också en bild där barnen är underordnade en linjär tidsstruktur som inte möjliggör skapandet av omsorgsfulla relationer (Davies, 1996). Ömsesidigheten i omsorg tycks till stora delar saknas i de rutinsituationer som barnen berättar om i intervjuerna, bortsett från när mellanmålet görs i ordning och äts i egna fritidshemslokaler. Anmärkningsvärd är den fragmentering av tid och rum som barnen beskriver kopplat till framför allt tidig morgon och sen eftermiddag där barnen får vandra genom ett antal olika tidsrum i en logistikkedja med ständiga personalbyten och nya kamrater. Barnen anpassar sig till situationen men uppger samtidigt att de tycker att det är tråkigt och att de många gånger, särskilt sena eftermiddagar, saknar kamrater. Vuxnas strukturerings av rutinsituationer och deras anpassning till situationerna ser ut att sakna förutsättningar för att utveckla omsorgsrelationer och mening samtidigt som detta mönster verkar vara relativt oreflekterat och pågå utan alternativ. Barnen socialiseras således in i omsorgslösa och meningslösa rutiner.

Ur ett vuxenperspektiv framstår det som lätt provocerande att äta lunch till ett timglas som räknar ner tiden för måltiden eller att inte få prata med en kollega på kafferasten. Resultatet ställer därav viktiga frågor om personalens moraliska ansvar för att organisera rutinsituationerna så att

omsorgsrelationer kan erbjudas till alla barn och att de i sin tur kan få och ge omsorg till varandra (jämför Hjalmarsson & Löfdahl, 2014). För att detta skall kunna ske krävs det dock att rutinsituationerna struktureras på ett annorlunda sätt än det som framträder.

En annan fråga berör personalens förmåga, eller oförmåga, att ta det moraliska ansvaret för att organisera och samla resurser som möjliggör ett omsorgsarbete. Eller är de vuxna, liksom barnen, fast i en linjär och teknisk rationell organisering av fritidshemmets rutiner som överordnas omsorgsarbete och relationsarbete? Så som tidigare nämnts i denna artikel har fritidshemmen länge varit utsatta för, och är allt jämt utsatta för, en kraftig nedmontering med förändrade och försämrade arbetsvillkor för både barn och personal, vilket skulle kunna vara en förklaring till den ganska mörka bild som träder fram i vår analys.

En ljusglimt i vår empiri är dock den berättelse som finns om att äta mellanmål i egna fritidshemslokaler. Exemplet ger en annan tidsmässig men också omsorgsmässig inramning till de relationer som etableras vilket öppnar upp för en omsorg mellan barnen där de sörjer för varandras välmående. Här återfinns berättelser från barnen om omsorg, glädje och värme som står i stark kontrast till de andra berättelserna. I dessa få utsagor är barnen delaktiga med ansvar för verksamheten och mellanmålet. Berättelsen ger uttryck för ett mer jämlikt förhållande mellan personal och barn med en omsorg som sörjer för den andres välmående (Wearness, 1984). Här iscensätts också omsorgen inom vad som kan beskrivas som processtid, vilket är mer eller mindre ett krav för att omsorg skall kunna uppstå (Davies, 1996).

Tidigare forskning om omsorg i fritidshem visar inte samma entydiga resultat som vår studie. Hjalmarsson och Löfdahls studie (2014) visar till exempel att fritidshemmet är en arena där barn kan utveckla sin omsorgsförmåga eftersom lärarnas fokus är ett hållbart omsorgsklimat. Detta är ett resultat som vi enbart ser i några enstaka empiriska exempel där lärare skapar ett hållbart omsorgsklimat eller har ambitioner att skapa trygghet. En förklaring som delvis skulle kunna kasta ljus över de skilda resultaten är en institutionell variation mellan olika fritidshem som har skilda förutsättningar gällande antal personal, dess utbildningsnivå samt antalet inskrivna barn. En annan förklaring som är lite mer spekulativ är kopplad till den nedmontering av fritidshemmet som har skett över tid och att det nästan skiljer 10 år mellan Hjalmarsson och Löfdahls studie (2014) och denna analys.

Likaså visar Haglunds (2019) resultat hur lärares ambitioner är att skapa trygghet för barn i omsorgsarbetet. Holmberg (2017) visar i sin tur på lärarledda rådssituationer inom fritidshemmet. Till skillnad från nämnda studier används i föreliggande studie barns perspektiv, i stället för lärares, på de rutinsituationer som är ständigt återkommande i barns fritidshemsvardag. Således finns det starka argument för att det behövs mer forskning som lyfter fram just barnens perspektiv på att vara barn i fritidshem. Precis som Klerfelt och Haglund (2014) argumenterar finns det en tradition i fritidshemmet av att ta barns perspektiv men det är brist på forskning som tar just barnens perspektiv. Därav utgör föreliggande studies resultat ett viktigt bidrag i den fortsatta forskningen om villkor för fritidshemmen att erbjuda barn en meningsfull fritid. Den välfärdskris som Dahl och Hansen (2021) beskriver inom välfärdssektorn inom de så kallade ”omsorgsvänliga” nordiska länderna är inte tidigare belyst i fritidshemmet. Börjar vi nu se effekterna av en långtgående nedmontering i termer av omsorgskris?

En del av de berättelser som vi har fått ta del av kan troligtvis förklaras med personalens bristande kunskaper och kompetens i att skapa förutsättningar och organisera omsorgsarbetet. En annan trolig förklaring är personalens arbetssituation med stora barngrupper, dåliga och icke ändamålsenliga lokaler eller kanske ännu värre — att det saknas egna lokaler för fritidshemmets verksamhet, vilket troligen skapar en situation som personalen upplever som frustrerande. I så fall är det inte enbart personalen som bär det moraliska ansvaret för att barnen inte får erfara omsorgsfulla rutinsituationer. Det moraliska ansvaret bör även kopplas till policy och ekonomi inom huvudmännens organisation där grundläggande strukturella förutsättningar för en meningsfull fritid, rekreation och omsorg tycks saknas. Ett moraliskt ansvar behöver därav utkrävas även på organisation- och samhällsnivå eftersom omsorg om varandra också är grunden för vår känsla av rättvisa och som enligt Noddings (2002) utgör en viktig kraft i samhället. Därför bör vi ställa oss frågan om inte barn i fritidshem, liksom i övriga samhället, har rätt till en god omsorg och social gemenskap.

Artikeln bidrar med kunskap om hur barn upplever tre rutinsituationer som tidigare har utgjort en central omsorgsverksamhet i fritidshemmet men som nu framstår som oerhört rationell och rutiniserad. Rutinsituationerna ser ut att ha blivit en börda för verksamheten där mellanmålet tycks tappat sin socialiserande och omsorgsgivande funktion. Ett fortsatt arbete i frågan om omsorg i fritidshemmets rutinsituationer föranleder att som forskare i nästa steg observera rutinsituationer

och följa barnen genom de olika tidsrummen. Ett sådant tillvägagångssätt skulle fördjupa kunskapen ytterligare. Omsorg och barns perspektiv är viktiga utgångspunkter i fortsatta diskussioner om fritidshemmets verksamhet.

Konklusion

Sammanfattningsvis framträder fritidshemmets rutinsituationer som omsorgslösa för barnen och moraliskt utmanande för personalen. Ett fysiskt omsorgsarbete där personalen bryr sig om barnens välbefinnande framträder möjligen, men det emotionella omsorgsarbetet där personalen sörjer för barnen blir enbart synligt i enstaka fall. Om det är så att omsorg innebär att ta på sig en börda - vad är det för börda som personalen bär på? Å ena sidan framträder en bild där personalen inte tycks ha kompetens och kunskap om hur de bör organisera och skapa förutsättningar för omsorg om barn, å andra sidan framträder en utmanande arbetssituation som kan betraktas i ljuset av den omsorgsskris som diskuteras av Hansen et al. (2021). I så fall kan bristen på omsorg i fritidshemmets rutinsituationer förstås i termer av styrning och ekonomi. Om rutinsituationerna har blivit ett nödvändigt ont i stället för en plats för omsorg och välbefinnande, är då barnens möjligheter till trygga och goda relationer i fritidshem hotade?

Referenser

- Ackesjö, H., & Haglund, B. (2021). Fritidspedagogisk undervisning: En fråga om intentionalitet, situationsstyrning och inbäddning. *Utbildning och Lärande*, 15(1), 69–87.
- Alasuutari, M., Markström, A-M., & Vallberg Roth, A-C. (2014). *Assessment and documentation in early childhood education*. Routledge.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Andersson, B. (2020). Fritidshemmets utveckling ur ett styrningsperspektiv. I B. Haglund, J. Gustafsson Nyckel & K. Lager (Red.), *Fritidshemmets pedagogik i en ny tid*. (s. 35-58). Gleerups.
- Blumer, H. (1969.) *Symbolic interactionism, perspective, and method*. University of California press, Ltd.

- Borg, A-L. (2023). 'This place does not feel safe': safe and unsafe spaces in Swedish school-age educare. *Children's geographies*, 21(6), 1044-1057. DOI: 10.1080/00222216.2023.2268622
- Boström, L., Elvstrand, H., & Orwehag, M. (2022). In search of didactics in school-age educare centres: To conceptualize what exists but has not yet been found. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8(1). DOI: 10.23865/ntpk.v8.3335
- Boström, L., Elvstrand, H., & Orwehag, M. (2022). Didactics in school-age educare centres – An unexplored field but with distinctive views. *Social Sciences & Humanities Open*, 6(1). DOI: 10.1016/j.ssaho.2022.100333
- Dahl, H. M., & Hansen, L. L. (2021). Introduction: A care crisis in the Nordic welfare states? I L. L. Hansen, H. M. Dahl & L. Horn (red.), *A care crisis in the Nordic welfare states?* (pp. 1-19). Cambridge University Press.
- Davies, K. (1996). *Önskingar och realiteter: om flexibilitet, tyst kunskap och omsorgsrationalitet i barnomsorgen*. Carlsson.
- Haglund, B. (2004). *Traditioner i möte: en kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- 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(10), 1556–1568. DOI: 10.1080/03004430.2015.1009908
- Haglund, L. (2019). The need for care: A study of teachers' conceptions of care and pupils' needs in a Swedish school-age educare setting. *International Journal for Research on Extended Education*, 7(2), 191-206.
- Hansen, L.L., Bjørnholt, M., & Horn, L. (2021). Fraser's care crisis theory meets the Nordic welfare societies. I L. L. Hansen, H. M. Dahl & L. Horn (red.) *A care crisis in the Nordic welfare states?* (pp. 39-59). Cambridge University Press.
- Hedré, S. (2022). *Fritidshemmets (mellan)mål och mening: Positioneringar i kollegialt samtalande mellan fritidshemspersonal*. [Doktorsavhandling, Högskolan Väst].

- Hennik, M. M. (2014). *Focus group discussions*. Oxford University Press.
- Hjalmarsson, M. (2018). The presence of pedagogy and care in leisure-time centres' local documents: Leisure-time teachers' documented reflections. *Australasian Journal of Early Childhood*, 43(4), 57-63. DOI: 10.23965/AJEC.43.4.07
- Hjalmarsson, M., & Löfdahl, A. (2014). Omsorg i svenska fritidshem: fritidspedagogers etiska förmåga och konsekvenser för barn. *BARN*, 32(3), 91–105.
- Holmberg, L. (2017). Lärande genom demokratiska önskemål – pastoral omsorg i fritidshem. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 22(1-2), 28-50.
- James, N. (1992). Care = organisation + physical labour + emotional labour. *Sociology of Health & Illness*, 14(4), 488–509.
- Klerfelt, A., & Haglund, B. (2014). Presentation of research on school-age educare in Sweden. *International Journal for Research on Extended Education*, 2(1) 45–62.
- Lager, K. (2020). Possibilities and impossibilities for everyday life: Institutional spaces in school-age educare. *International Journal for Research on Extended Education*, 8(1), 22-35. DOI: 10.3224/ijree.v8i1.03
- Lager, K., & Gustafsson-Nyckel, J. (2022). Meaningful leisure time in school-age educare: The value of friends and collective strategies. *Education in the North*, 29(1), 84-100. DOI: 10.26203/spn0-8f76
- Lago, L., & Elvstrand, H. (2019). ”Jag har oftast ingen att leka med”: Sociala exkludering på fritidshem. *Nordic Studies in Education*, 39(2), 104-120.
- Merriam, S.B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Studentlitteratur
- Moss, P. (2018). What place for 'Care' in early childhood policy? I L. Miller, C. Cameron, C. Dalli & N. Barbour (Red.), *The SAGE handbook of early childhood policy*. SAGE.
- Noddings, N. (2002). *Starting at home: caring and social policy*. University of California Press.
- Noddings, N. (2012) The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771-781.

- Orwehag, M. (2020). Didaktik i fritidshemmet. I B. Haglund, J. Gustafsson Nyckel, & K. Lager (Red.), *Fritidshemmets pedagogik i en ny tid* (s.139–170). Gleerups.
- Skolinspektionen. (2010). *Kvalitet i fritidshem*. Skolinspektionens rapport 2010:3.
- Skolinspektionen. (2018). *Undervisning i fritidshemmet inom områdena språk och kommunikation samt natur och samhälle*. Skolinspektionens rapport.
- SOU 1997:21. *Växa i lärande. Förslag till läroplan för barn och unga 6–16 år*. Delbetänkande av Barnomsorg och skolakommittén. Utbildningsdepartementet.
- SOU 2020:34. *Stärkt kvalitet och likvärdighet i fritidshem och pedagogisk omsorg*. Betänkande av Utredningen om fritidshem och pedagogisk omsorg. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2020/06/sou-202034/>
- Tronto, J. (1989). Ethics and aging: Bringing the issues home. *Generations: Journal of the American Society on Aging*, 22(3), 15-20.
- Ve, H. (1982). Makt, intresse och socialisation. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 3(2), 23–32, 67.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. (Reviderad utgåva). Vetenskapsrådet.
- Warin, J. (2014). The status of care: Linking gender and ‘educare’. *Journal of Gender Studies*, 23(1), 93–106.
- Wearness, K. (1984). The rationality of caring. *Economic and Industrial Democracy*, 5(2), 185-211.
- Willis, P. (1997). TIES: Theoretically informed ethnographic study. I S. Nugent & C. Shore (Red.), *Anthropology and Cultural Studies* (pp. 182-192). Pluto Press.