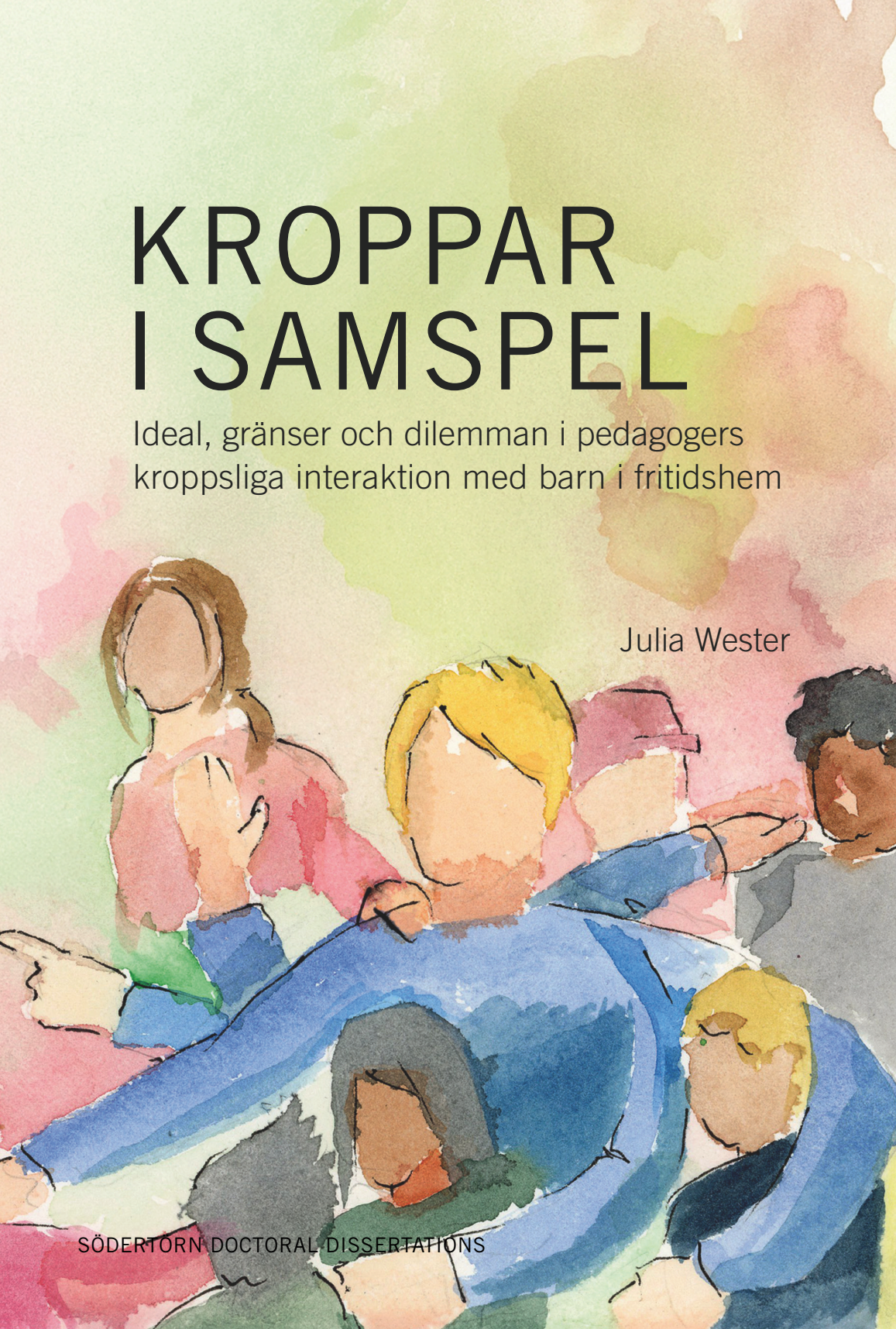


KROPPAR I SAMSPEL

Ideal, gränser och dilemman i pedagogers
kroppsliga interaktion med barn i fritidshem

Julia Wester

SÖDERTÖRN DOCTORAL DISSERTATIONS

A watercolor illustration of a group of people, including adults and children, sitting in a circle. The style is soft and painterly, with visible brushstrokes and a warm, colorful palette of greens, yellows, pinks, and blues. The figures are rendered with simple outlines and flat colors, suggesting a sense of community and interaction.

KROPPAR I SAMSPEL

Ideal, gränser och dilemman i pedagogers
kroppsliga interaktion med barn i fritidshem

Julia Wester

Ämne: Etnologi
Forskningsområde: Historiska studier
Institution: Institutionen för historia och samtidsstudier



Trycksak
3041 0865



Creative Commons Erkännande 4.0 Internationell (CC BY 4.0)
Bildmaterialet kan vara upphovsrättsskyddat

Södertörns högskola
(Södertörn University)
Biblioteket
SE-141 89 Huddinge
www.sh.se/publications

© Julia Wester

Omslagsbild: Peter Gahnström
Omslag layout: Jonathan Robson
Grafisk form: Per Lindblom & Jonathan Robson

Printed by E-Print, Stockholm 2026

Södertörn Doctoral Dissertations 256

ISSN 1652-7399

ISBN 978-91-89962-61-3 (tryckt)

ISBN 978-91-89962-62-0 (digital)

Abstract

Bodies in interaction – ideals, boundaries and dilemmas in educators' bodily interaction with children in school-age educare

This doctoral thesis aims to analyse the significance of norms, ideals, and organizational conditions for educators' bodily interaction with children in school-age educare centres. The thesis also aims to highlight how norms and ideals of care are created, negotiated, and challenged in this interaction. The empirical material consists of observations of the interactions between educators and children at school-age educare centres, as well as interviews with the educators. The material is analysed from body phenomenology and emotion theory, with additional perspectives drawn from theoretical work on age and childhood.

The analysis of the collected material demonstrates that the prevailing ideals of care expressed in bodily interactions between educators and children include being available to meet children's need for physical closeness, focusing on children's needs when they perform violent acts, and establishing order in a gentle and equalizing manner. The analysis also shows that ideals of care are expressed through emotion-related norms, such as being calm, neutral, physical, and welcoming to every child. These ideals, however, create dilemmas for the educators, especially when they feel the need to deny children physical closeness, use physical coercion or experience emotions outside of the expected norms. Organizational conditions within the centres, especially the incidence of large groups of children and insufficient support for children with additional needs, affected the extent to which educators could act in ways they perceived as ideal in their work. The thesis further shows how norms related to social categorizations can influence assumptions about bodily interactions between children and educators. One aspect of this is the scrutiny that boys and male educators face at these centres when it comes to affectionate closeness.

Keywords: children and educators, school-age educare, body, interaction, norms, ideals, work environment, emotions, phenomenology, care, violent acts, school discipline

Sammanfattning

Avhandlingens syfte är att analysera vilken betydelse normer, ideal och organisatoriska förutsättningar har för pedagogers kroppsliga interaktion med barn i fritidshem. Avhandlingen syftar även till att synliggöra hur normer och omsorgsideal skapas, förhandlas och utmanas i denna interaktion. Det empiriska materialet består av observationer av pedagoger och barn tillsammans på fritidshem och intervjuer med dessa pedagoger. Materialet analyseras utifrån kroppsfenomenologiska och känsloteoretiska perspektiv, samt teoretiska perspektiv på barn och ålder.

Avhandlingens resultat visar hur rådande omsorgsideal i den kroppsliga interaktionen innefattar att vara tillgänglig för barns behov av närhet, att rikta fokus mot barns behov när de utför våldsamma handlingar, samt att agera mjukt och maktutjämnande i ordningsskapande situationer. Analyserna visar hur dessa omsorgsideal uttrycks genom känslorelaterade normer, såsom att vara lugn, neutral, fysisk och varm gentemot alla barn. Dessa omsorgsideal skapade dilemman för pedagoger, till exempel när de upplevde att de behövde neka barn närhet, använda fysiskt tvång, eller kände känslor som låg utanför etablerade känslonormer. Organisatoriska förutsättningar, framför allt stora barngrupper och otillräckliga stödinsatser för barn i behov av stöd, påverkade i vilken utsträckning pedagoger hade möjlighet att agera på sätt som de uppfattade som ideala i arbetet. Avhandlingen visar vidare hur normer relaterade till sociala kategoriseringar präglar antaganden om hur olika barn och pedagoger kroppsligen kan interagera med varandra. I synnerhet ifrågasätts pojkar och manliga pedagoger när det gäller tillgiven närhet.

Nyckelord: barn och pedagoger, fritidshem, kropp, interaktion, normer, ideal, arbetsmiljö, känslor, fenomenologi, våldsamma handlingar, disciplin

Innehållsförteckning

Förord	11
KAPITEL 1 Inledning.....	15
Syfte och frågeställningar.....	19
Bakgrund – fritidshemmet som kontext	20
Forskningssammanhang.....	24
Etnologisk och antropologisk utbildningsforskning.....	25
Fritidshemsforskning.....	27
Professionsforskning om omsorgsrelationer	30
Teoretiska utgångspunkter	32
Fenomenologiska perspektiv på kroppen.....	32
Känslor och känslorarbete	38
Barn, barndom och ålder	40
Metod och material.....	44
Urval – platser och studiedeltagare	44
Ett etnografiskt och fenomenologiskt fältarbete.....	48
Reflexivitet.....	57
Etiska processer	59
Analysprocess och bearbetning av materialet.....	62
Avhandlingens disposition	66
KAPITEL 2 Pedagogkroppen och den tillgivna närheten.....	69
Närhetsideal över tid	70
Barns initiativ till närhet på fritidshemmen.....	73
Tankningsstationerna.....	77
Att ge barn vad de behöver.....	80
Passerade relationer med barn	83
Rytm och sväng.....	86
Barngruppens storlek – tempo.....	89
Drömmen om åtta händer.....	92
Ömsesidighet och personlighet.....	96
Att tycka om närheten på rätt sätt	98
Tillgiven och oberoende närhet – avslutande diskussion	99
KAPITEL 3 Närhetsmässiga gränser.....	103
Överskridna gränser	104
Den yttre känslomässiga framställningen	106

Lära ut samtycke	109
Bemöta barns känslor	111
Kollegialt förhandlade gränser	115
Socialt kategoriserade gränser	118
Kroppslig integritet och kön	120
Oproblematiska gränsoverskridanden	122
Delat närhetsutrymme med andra barn	125
Ordningsstörande närhet i matsalen	127
Den kännande, gränsdragande kroppen – avslutande diskussion	132
KAPITEL 4 Den misstänkliggjorda kroppen	135
Den misstänksamma blicken i det kollegiala samtalet	139
Unga killar	142
Barn i behov av omsorg	144
Inkorporerad misstänksam blick	145
Den farliga kroppen	149
Omlädningsrummet – farliga kroppar i farliga rum	153
Synliga och osynliga kroppar i levda rum	157
Förhandlingar av den misstänksamma blicken	159
Ofarliga kvinnokroppar?	162
Att bejaka en misstänksam blick – avslutande diskussion	166
KAPITEL 5 Erfarenheter av slag	171
Vad är våld och våldsamma handlingar?	174
Att kunna ”ta” ett slag	176
En kontrollerad kropp	179
Lågaffektivt bemötande	181
”Putta in” kollegor i rätt känslolinje	184
Känslarbetets baksida	186
Något annat än ett lugn	189
Oskyddade pedagogkroppar	193
En armlös kropp	194
Att göra anspråk på skydd	197
Spår av våld i omsorgsgivares linjer	199
Att bli van vid våldsamma handlingar	204
Med omsorg för våldsamma handlingar – avslutande diskussion	206
KAPITEL 6 Den ordningsskapande kroppen	209
Oviljan att vara den skrämmande vuxenkroppen	211
Att betraktas som vuxen	215
Uppställning och självkontroll	217
Den ordningsskapande kramen	221
Ett motvilligt fasthållande – moralisk dissonans	224
Fasthållning för föräldrarnas skull	229
Undantagstillstånd	235

Ordnade barn- och vuxenkroppar – avslutande diskussion	239
KAPITEL 7 Barnomsorgens kroppar – slutdiskussion	241
Omsorgsideal och motbilder	241
Omsorgsverktyget	245
Inkorporerade normer och blickar	246
Kroppsemotionellt arbete på fritidshem	248
Intrasslad samvaro	249
En (o)trygg skolmiljö.....	250
Summary	255
Chapter 1: Introduction	255
Chapter 2: The educator body and affectionate closeness	257
Chapter 3: The limits of closeness	258
Chapter 4: The suspected educator body	260
Chapter 5: Lived experiences of being hit	261
Chapter 6: The disciplining body	263
Chapter 7: Bodies in childcare: one final discussion	264
Referenser	267
Tryckta källor	267
Otryckta källor.....	290
Intervjuer	290
Informella samtal	290
Observationer	290

Förord

Den här avhandlingen är resultatet av det roligaste, mest spännande och givande jag har gjort i mitt arbetsliv, och den hade inte varit densamma utan följande personer.

Mitt första tack går till studiedeltagarna: pedagoger och barn på fritidshemmen, som i den här studien med en så generös och tillitsfull öppenhet gav mig möjlighet att förstå mer om de kroppsliga processer som pågår på fritidshem. Vad fint det var att få vara en del av era arbetsliv och skolliv en stund. Ert redande och delande av er kunskap i dessa frågor lärde mig så mycket och var avgörande för att den här avhandlingen skulle bli till, så tack för er klokhet, humor och gästvänlighet. Med önskan om att ni får fler kollegor, mindre barngrupper, återhämtning, och inte minst långa mötestider där ni inte behöver prata snabbare för att hinna med – ett stort tack.

Mina handledare, vad ni har läst! Utkast efter utkast, och tålmodigt diskuterat dem med mig. Ett särskilt tack till min huvudhandledare Maria Zackariasson, för att jag efter bara korta samtal med dig kände mig mycket mer på banan. Vad hade den här avhandlingen varit utan dig? Din uppmuntran gjorde att avhandlingsprojektet till och med kunde kännas lättsamt. Dessutom har du en förmåga att reda ut vilka problem som helst genom din intelligens, precision och klar tänkthet. Tack för skratt och karaokeduetter, för att du alltid varit så lätt att få tag i, och för din otroligt skärpta hjärna! Ett stort tack till min bihandledare Elisabeth Wollin, för din omtanke, konstruktiva feedback och goda råd om forskningsvärlden. Tack även för att du påmint mig om att det också finns andra saker än avhandlingen som spelar roll i livet!

Ett stort tack vill jag rikta till avhandlingens granskare under arbetets gång. Först till halvtidsläsaren Helena Hörnfeldt, som med pedagogiska frågor och noggranna synpunkter fick mig att känna att jag kunde fortsätta. Vid samma tillfälle läste även Maria Vallström och Petra Österlund vars uppmuntran och konstruktiva förslag gav stöd i arbetet. Avhandlingens slutseminarieläsare Martin Gunnarsson vill jag tacka för de insiktsfulla och fördjupade kommentarerna som hjälpte mig att förstå vad som behövdes göras för att slutföra arbetet – och för ditt sätt att prata ”fenomenologiska” på ett sätt som gör det både begripligt och angeläget. Slutligen vill jag rikta ett tack till avhandlingens sista

granskare, Magnus Öhlander, för dina kloka, konkreta och vägledande reflektioner under den sista etappen.

Jag vill tacka Vetenskapsrådet för förtroendet att få skriva den här avhandlingen som en del av forskarskolan *Utbildning, lärande och globalisering*. Forskar-skolans ledare Malin Ideland, Maria Zackariasson och Jenny Wiksten Folkeryd: med trygg hand har ni lotsat oss forskarskoledoktorander – tack för att ni är så oerhört kloka, roliga och bjussiga. Thank you also to my dear doctoral colleagues: Pia Cederholm, Philippa Brunner-Heywood, Sara Hellman, Nicole Pergament Crona, Rebecka Fingalsson, Musrifatun Nangimah, Morgan Deumier and Corinne Platten for all the interesting discussions and shared experiences.

På Södertörn har jag min etnologiska hemvist att tacka, med utöver tidigare nämnda personer: Kim Silow Kallenberg, Daniel Bodén, Jenny Gunnarsson Payne, Regina Skarp, Elin Lundqvist, David Gunnarsson och Florence Fröhlig – för er omfattande etnologiska kunskap och erfarenhetsbas att falla tillbaka på för att tolka och förstå forskarvärlden. Tack för era kommentarer på mina texter och viktiga råd genom åren. The department also includes my dear, fun and kind doctoral colleagues, with whom I have shared the process: Erika Zinders, Juan Aguirre Fernández-Bravo, Aleksandra Reczuch, Federico Vernarelli, Victor Trofimov, Dzmitry Sialitski och inte minst min bästa rumskamrat Nicole Pergament Crona, som jag delat ett tryggt kontorshem med under dessa år. Hur skulle någon kunna ersätta dig med din värme och humor?

Min andra hemvist är lärarutbildningen på Södertörn, som jag vill tacka för samfinansieringen av avhandlingen. Jag vill särskilt nämna fritidshemsprogrammet och programrådet, med ledning av Fia Fredricsson Flodin som har varit den stabila, varma kärnan i utbildningen, både under min kandidatutbildning och som arbetsledare. Thomas Backlund, John Björkman och Pia Påltoft: det är en fröjd att få undervisa i lärarlag med er, tack för era intresserade frågor om mitt projekt. Ida Agné Berg: som en omtänksam, kunnig och peppig fritidshemsstorasyster har du funnits vid min sida ända sedan vi båda började arbeta på fritidshemsutbildningen.

Bästa doktorander från olika håll: Jennie Plate Blomberg, Lotta Björkman, Carolina Ekman, Emma Björkum, Josefin Hellman, Niklas Törnsten, Mårten Michanek, Azul Romo Flores och alla andra lärarutbildningsdoktorander – ni är skolfesten och kollot man alltid vill åka på, tack för er stora kunskap och gemenskap! Sara Nyheim, Rebecka Fingalsson, Erika Zinders, Anna-Lena Borg och Maria Björklund: tack för att jag har fått dryfta både forskning och livet med er – ert kreativa sätt att tänka och lättsamhet är en ynnest att få ta del av.

Det nationella fritidshemsnätverket med bland annat Helene Elvstrand, Lina Lago, Eva Kane, Karin Lager, Helena Ackesjö och Lasse Wallner – tack för att ni

FÖRORD

driver fritidshemsforskningen framåt med en sådan kraft, och för att jag fått förmånen att diskutera fritidshemsforskning med er. Anna-Lena Borg, Ilse Hakvoort, Sofia Persson och Anders Jacobsson – tack för så värdefulla och engagerade samtal om våld i skola och fritidshem.

Utanför akademien, men i fritidshemmet, finns Jonas, som för mer än tio år sedan lärde mig vad som är viktigt i arbetet på fritidshem och sedan stannade kvar som en nära vän att bolla avhandlingens teman med. Andra kära vänner och min bror: Simon, Magda, Klara, Adrian, Cornelia, Olivia, Hugo, Anna och resten av OYA – som gjorde det så betydelsefullt att komma bort från skrivandet för att vara med er i stället. Peter, tack för att du alltid är så intresserad, peppande, lösningsorienterad, och för att du är en oslagbar pappa till Alba. Och titta vilken fantastisk framsida han har gjort, va! Käraste pappa, mamma och Johanna som outtröttligt babblat om mänskligt beteende och skrivande vid matbord sedan 80-talet: Utan er – inget tänkande. Varje vecka har ni, pappa och mamma, hämtat barn på förskolan, vad gör man utan er? Sist, min älskade unge Alba, för att inget annat egentligen spelar någon roll.

Bagarmossen, april 2026
Julia Wester

Inledning

På fritidshem¹ runt om i Sverige möts dagligen lågstadiebarn och vuxna i samspel där omsorg, normer och ideal förhandlas. I dessa möten skapar individer från olika generationer och bakgrunder förståelse om sig själva och om andra. Inte bara är det en social mötesplats – dessa samspel sker även inom ramen för pedagogers tillsynsansvar, utbildningsmål och fostransuppdrag. Fritidshemmet är på så vis en arena där individer fostras och formas, både av varandra och av ovan ställda mål baserade på idéer om den ideala människan, samhällsmedborgaren och arbetstagaren.

I dessa samspel mellan pedagoger och barn² är omsorgsrelationen en central del. Omsorgsgivande har i forskning beskrivits som en handling som kräver engagemang och lyhördhet för den andres behov samt att kunna hänge sig till att ge skydd och stödja personen (Noddings, 2012; Tronto, 1998). Den som tar emot omsorg kan vara i en sårbar position och vara beroende av andras hjälp. Samtidigt kan omsorgstagares behov ibland vara svåra att möta, eller utmana vad som känns rimligt att ge för omsorgsarbetaren. Att ge omsorg är således en komplex och etisk balansgång mellan att tillgodose den andres behov och att sätta gränser (Noddings, 2012).

Sedan 1990-talet har dock nedskärningar i välfärdsyrken, och inte minst i fritidshemmet, reducerat utrymmet för anställda att ge god omsorg (Bornemark, 2018; Lager & Nyckel, 2025, s. 73). Inom barnomsorgen märks detta bland annat genom ett ökat antal barn per pedagog (Skolverket, 1998, 2009, 2025b), vilket ökar mängden omsorgsbehov en pedagog förväntas tillgodose. Samtidigt har pedagogers uppdrag utvidgats i såväl fritidshem

¹ Fritidshemmet (även kallat "fritids" i vardagligt tal) är en verksamhet i den svenska skolan som erbjuder omsorg, lärande och utveckling för barn mellan 6 och 13 år. Fritidshemmet används främst av lågstadiebarn mellan 6–9 år, där 84,5% av den åldersgruppen är inskrivna på fritidshem (Skolverket, 2025b). Denna del av fritidshemmet styrs av läroplanen och är fokus för avhandlingen. För barn i åldern 10–13 erbjuds i stället öppen fritidsverksamhet/fritidsklubb.

² I avhandlingen använder jag mig av begreppet barn för att ur ett etnologiskt perspektiv förstå relationen till pedagogerna som en del av barns vardag. För längre diskussion om detta: se avsnittet om metod.

som förskola. En följd av detta är att pedagoger kan uppleva en konflikt mellan att ge omsorg och bedriva annan form av undervisning (Memišević, 2024). Organisatoriska förutsättningar kan på liknande sätt försvåra eller möjliggöra genomförandet av det pedagogiska och samhällseliga projekt som fritidshemmet utgör. De organisatoriska förutsättningar som främst har betydelse för den här avhandlingen är hur barngruppsstorlek och personaltäthet, stödsatser för barn i behov av det, mötes- och planeringstid, kollegialt stöd och stress påverkar interaktioner mellan pedagoger och barn. Andra centrala aspekter av verksamhetens organisatoriska förutsättningar som påverkar praktiken på fritidshemmen är utformning av lokaler, anställningsvillkor, sammansättning av elevgrupper och antalet utbildad personal (Andishmand, 2017; Borg, 2024; Boström m.fl., 2015; Elvstrand m.fl., 2022b; Grewell, 2025; Lager & Nyckel, 2025; Skolinspektionen, 2018; SOU 2020:34, s. 207–228).

Komplexa situationer i skolan gör att skolpersonal ofta ställs inför etiska dilemman kring vilket som är det mest goda och rätta sättet att agera (Colnerud, 2017). Dessutom utmärks samtiden av specifika företeelser som också skapar dilemman. Omsorgsgivande innefattar ofta fysisk kontakt med omsorgstagaren, men sedan millennieskiftet har oron för att bli misstänkliggjord för sin fysiska närhet till barn ökat, främst bland manliga pedagoger (Hedlin, 2021). Därtill har ett allt större fokus på kroppslig integritet och samtycke i skolor växt fram, som ett led i arbetet med att skydda barn från övergrepp (Hulth, 2024). Samtidigt ökar en annan oro bland pedagoger och lärare: att bli anmäld för att ingripa fysiskt på ett för hårdhänt sätt när barn utför våldsamma eller ordningsstörande handlingar (Läraryrket, 2019; E. Olsson, 2019). En ytterligare utveckling i skolan är att antalet anmälda fall av hot och våld i skolan har ökat med 150% de senaste tio åren, varav en tydlig majoritet handlar om fysiskt våld från elever mot lärare (Arbetsmiljöverket, 2024). Att arbeta i skola och fritidshem idag innebär på så sätt att navigera i kroppsliga omsorgsmöten präglade av normer och etiska dilemman.

I avhandlingen undersöker jag därför hur pedagogers kroppsliga interaktioner med barn är genomsyrade av olika förståelser, avvägningar och intentioner färgade av normer och ideal. Med kroppslig interaktion syftar jag på kroppslig kontakt mellan pedagoger och barn och hur de för sina kroppar i relation till varandra. Främst belyser avhandlingen pedagogers upplevelser av denna interaktion: angående att tillgodose barns behov av fysisk närhet, att uppleva misstänksamhet mot sin egen fysiska närhet till barn, att ta emot slag och sparkar från barn, och att använda den egna kroppen för att skapa ordning i barngruppen. Med detta fästs blicken vid något som ofta tas för

givet, men som likväl är fyllt med innebörder: det kroppsliga i mellanmänskliga interaktioner (Wirzén & Čekaitė, 2025, s. 2). Är en kram mellan en pedagog och ett barn enkelt och självklart, eller är det egentligen en ganska komplex och mångbottnad handling? Vad upplever pedagoger att de får känna när de blir slagna av 7-åriga barn? Och hur gör pedagoger för att undvika att uppfattas som auktoritära när de ska skapa ordning i stora barngrupper?

Kroppen har således betydelse i mellanmänskliga möten för att erfara och förstå den andre, för att förmedla och tolka mening, samt för att navigera i normer, hierarkier, moral och känslor (Ahmed, 2006b; Leder, 1990; Merleau-Ponty, 1945/2023; Young, 2000). Enligt Merleau-Ponty *är vi våra kroppar* – det vill säga att kroppen utgör den utgångspunkt varifrån vi riktar oss ut i världen och erfar den (Merleau-Ponty, 1945/2023, s. 148, 191). Ur detta perspektiv är all interaktion kroppslig. Det är emellertid viktigt att specifikt uppmärksamma kroppens betydelse i mötet mellan pedagog och barn, för att undersöka vilken roll kroppen, som ett socialt medium, spelar såväl i pedagogyrket som i barndomen. Genom kroppen uttrycks både avsiktliga och oavsiktliga betydelser och den bär på olika kulturella innebörder som kan påverka hur den uppfattas och bemöts (Ahmed, 2000, 2006b; Leder, 1990). Av denna anledning benämner och specificerar jag interaktionen som just *kroppslig* i avhandlingen.

Kroppsfenomenologisk forskning med fokus på kroppslig interaktion visar att beröring kan förstås som ett mellankroppsligt möte som formas av sociala ordningar och normer, genom upplevelser av vem som får röra vid vem, på vilka sätt och hur (Čekaitė & Goodwin, 2021; Maclaren, 2014; Pröckl, 2020). Mellanmänskliga möten innefattar även normer kring känslor: vilka känslor som uppmuntras och inte vid olika tillfällen och hur dessa uttrycks och förkroppsligas (Hochschild, 2012; Holmbom Strid, 2023; Pröckl, 2020). Att rikta strålkastarljuset mot kroppslig interaktion är därmed ett sätt att få syn på hur sociala fenomen förkroppsligas, förhandlas med, inkorporeras och utmanas. Forskning om pedagogers kroppsliga interaktion med barn i barnomsorg har främst gjorts på förskolor (se ex. Bergnehr & Čekaitė, 2018; Eidevald, 2016; Gonçalves de Sousa, 2024; Hedlin m.fl., 2019b; Månsson, 2000; Pröckl, 2020; Wirzén & Čekaitė, 2025; Åberg m.fl., 2020) och i skolans idrottsundervisning (se ex. J. Andersson m.fl., 2018; Caldeborg, 2021; Piper m.fl., 2013; Öhman & Quennerstedt, 2017). I idrottsundervisning är kroppen givetvis central och i förskolan är kroppsspråk och beröring ett viktigt pedagogiskt verktyg, då barn i den åldern kan sakna ett utvecklat språk och ha ett större behov av omsorg och fysisk närhet (Pröckl, 2020; Wirzén &

Čekaitė, 2025). När barn sedan växer upp och börjar högstadium och gymnasium kan kroppskontakten med elever förändras och bli mer distanserad (Field, 2014, s. 63; Lilja, 2013, s. 89f). Som en fas mellan förskolebarns omfattande omsorgsbehov och äldre barns ökade autonomibehov är den vardagliga interaktionen mellan lågstadiesbarn och deras pedagoger på fritidshem särskilt intressanta att studera.

I avhandlingen är ett framträdande tema närheten mellan pedagoger och barn, vilket är ett begrepp som kan ha fler innebörder. I avhandlingen använder jag det som en fråga om fysisk kontakt, medan det i andra sammanhang kan användas för att beskriva fysiskt avstånd, eller karaktären på sociala relationer (Wistrand, 2023). Med närhet syftar jag främst på vad Disa Bergnehr och Asta Čekaitė (2018) kategoriserar som *tillgiven beröring*³ – det vill säga att krama, stryka, hålla barnet i handen eller ha det i knät som ett sätt att visa ömhet och uppskattning som pedagog. Jag breddar detta begrepp till att även innefatta när barn tar initiativ till den sortens närhet. Fysisk närhet kan också användas för att utöva kontroll. Jag utgår därför även från Bergnehr och Čekaitės kategorisering av beröring som *tillgiven kontroll*, det vill säga när pedagoger rör vid barn på ett omsorgsfullt och mjukt sätt i syfte att kontrollera eller styra barnet (Bergnehr & Čekaitė, 2018).

Avhandlingen behandlar således både den tillgivna och den kontrollerande närheten, och utöver det barns våldsamma handlingar, inom ramen för institutionella omsorgsrelationer. I denna kontext kan föreställningar om genuinitet och värme möta en yrkesmässig rationalisering av närhet, samtidigt som ideal och normer kan framträda som en del av pedagoger och barns vardag. På liknande sätt kan våldsamma handlingar aktualisera spänningar och dilemman i omsorgsycket på fritidshem, i relation till omsorgsideal, skydd och relationen till barnet.

³ I sin studie med filmade observationer av pedagogers fysiska beröring av barn på svenska förskolor identifierade Bergnehr och Čekaitė (2018) fem olika sorters beröring från pedagogerna: *tillgiven, kontrollerande, tillgiven kontroll, assisterande och pedagogisk beröring*.

Syfte och frågeställningar

På ett övergripande plan undersöks i denna avhandling sociala och organisatoriska villkor för omsorg inom ramen för fritidshemmet som välfärdsinstitution. Mer specifikt är avhandlingens syfte att analysera vilken betydelse normer, ideal och organisatoriska förutsättningar har för pedagogers kroppsliga interaktion med barn i fritidshem. Avhandlingen syftar även till att synliggöra hur normer och omsorgsideal skapas, förhandlas och utmanas i denna interaktion. Utifrån syftet vägleds avhandlingen av följande frågeställningar:

- Hur uppfattar och förhåller sig pedagoger till omsorgsideal och hur kommer det till uttryck i kroppslig interaktion med barn?
- Vilken betydelse har normer relaterade till sociala kategoriseringar för hur pedagoger erfar sina egna och barns kroppar?
- Hur kommer känslorelaterade normer till uttryck i kroppslig interaktion mellan pedagoger och barn?
- På vilka sätt skapar organisatoriska förutsättningar utrymme för eller begränsar kroppslig interaktion mellan pedagoger och barn?

Ett grundläggande antagande för studien är att pedagoger och barns samspel i barnomsorg är inlemmat i de kulturella⁴, politiska, historiska och ekonomiska sammanhang som dagens fritidshem tar plats i. Analysen i avhandlingen utgår främst från fenomenologiska och känsloteoretiska perspektiv som belyser hur människors kroppsliga erfarenheter görs i samspel med deras omvärld. Perspektiven betonar hur normer präglar hur något upplevs och känns, liksom vad som uppfattas vara möjligt att anta och göra i ett visst sammanhang (Ahmed, 2006b; Guenther, 2021; Hochschild, 2012). Med normer syftas här på sociala, ofta outtalade, styrande och samtidigt förändringsbara regler om hur personer förväntas bete sig, vilka former uppfattningar om vad som anses vara normalt och vad som anses vara avvikande. Normer begränsar och möjliggör vissa sätt att vara på och bidrar till hierarkiska ordningar mellan människor (Butler, 2006b, s. 24f, 59f; Martinsson & Reimers, 2020, s. 9–24). En sådan aspekt är normer om vilka känslouttryck som anses vara passande i olika situationer (Hochschild, 2012). I avhand-

⁴ Jag förstår ”kulturella” som ett samlingsbegrepp för mer eller mindre delade processer som påverkar hur vi uppfattar något som normer, vanor, föreställningar, ideal och värderingar, vilka är föränderliga, samskapade, förkroppsligade och kontextuella (Carlström m.fl., 2000; Gunnarson, 2016; Öhlander, 2019).

lingen fokuserar jag även på normer relaterade till sociala kategoriseringar. Med sociala kategoriseringar avses här hur människor delas in i kategorier efter kön, etnicitet, ålder, religion och så vidare, och hur dessa kategoriers betydelse formas av antaganden om egenskaper kopplade till dessa (Jenkins, 2000). I avhandlingen studerar jag även omsorgsideal, det vill säga visioner om eftersträvansvärda sätt att agera och resonera i mötet med den som ges omsorg, vilket skapar bilder av hur en god omsorgsgivare är. Ideal är ofta förankrade i samhällseliga och även internationella idéer om önskvärda sätt att vara på i olika kontexter (Englund, 2012, s. 14; Nordmark & Bolander, 2025). Omsorgsideal är nära knutna med uppfattningar om yrkesetik⁵, vilket i en skolkontext bland annat handlar om att skydda barn från skada och värna om deras integritet.

Empirin är insamlad på två stora fritidshem i förorter till Stockholm, genom intervjuer och informella samtal med pedagoger samt genom observationer av pedagoger och barn tillsammans. I fokus för studien är pedagogernas erfarenheter och ageranden i relation till barnen. Att främst fokusera på pedagogers perspektiv ser jag som en ingång till att både förstå vilka antaganden och förutsättningar som påverkar hur barn blir bemötta i barnomsorg och vilka sociala och organisatoriska villkor som pedagoger upplever påverkar deras arbete.

Bakgrund – fritidshemmet som kontext

Fritidshemmet och dess personal utgör en central del av i princip alla⁶ lågstadies barns vardag och omsorg i Sverige. För många barn är fritidshemspersonalen de första de möter på morgonen och de sista de säger hejdå till på eftermiddagen. Hur relationen mellan dessa pedagoger och barn tar sig uttryck kan därför vara betydelsefullt för barns uppväxt. Historiskt sett har fritidshemmet varit en omsorgsinstitution med syfte att ta hand om barn innan och efter den obligatoriska undervisningen när deras vårdnadshavare behöver arbeta eller studera (Holmberg, 2021, s. 128f; Skolverket, 2011, s. 20ff). Det centrala i fritidshemmets karaktär har varit att komplettera hemmets fostran genom ett stimulerande av sociala, emotionella och fysiska

⁵ Det vill säga en yrkesmässig tillämpning av mer allmänna etiska förhållningssätt om vad som är gott och ont (jfr Colnerud, 2015, s. 350).

⁶ Strax under 85% av alla barn i Sverige är inskrivna i fritidshem, och de barn som inte är det är under fritidshemspersonalens tillsyn och omsorg i sin skolvardag på raster, måltider, i klassrumsundervisningen och i övergångar till olika schemalagda pass.

förmågor i ett samspel mellan omsorg, lek och informella relationer (L. Haglund, 2019).

Sedan 1990-talet har fritidshemmet genomgått såväl skolpolitiska, som pedagogiska och organisatoriska förändringar. Från att ha varit en fristående socialpolitisk inrättning integrerades fritidshemmet in i skolan 1996, både lokal- och ledningsmässigt. Med detta gick fritidshemmet från att primärt vara en omsorgsinstitution till att bli en utbildningspedagogisk institution (Ackesjö & Haglund, 2021; Holmberg, 2021). Under 2010-talet har detta utbildningsperspektiv förstärkts med ett utvidgat fokus på lärande, genom ett kapitel för fritidshemmet i läroplanen, införandet av undervisningsbegrepp och en grundlärarutbildning mot arbete i fritidshem. Under dagens 2020-tal karaktäriseras fritidshemmet som ett möte mellan omsorg och lärande (vad som internationellt kallas för *educare*), där pedagogiken till stor del betonar praktiska och sociala aspekter av lärande (Ackesjö & Haglund, 2021; Lager & Nyckel, 2025, s. 76). En del av fritidshemslärarnas uppdrag är till exempel att stödja elevernas sociala utveckling med hjälp av bland annat grupper, konflikthantering och undervisning om normer och värden (Skolverket, 2023c). Främst är fritidshemmets omsorgstradition och omsorgsgivande relevant för den här avhandlingen, för att förstå den kontextuella aspekten av vardaglig kroppslig interaktion mellan pedagog och barn.

En annan aspekt av fritidshemmet som kan påverka vilken interaktion som möjliggörs mellan pedagog och barn är växlandet mellan frihet och styrning, liksom mellan formalitet och informalitet. Trots att fritidshemmet allt mer riktats mot utbildning och undervisning är barnen ofta mindre styrda i fritidshemmet än under den obligatoriska undervisningen i skolan. Det finns inga kunskapskrav och den fria leken är fortfarande betraktad som värdefull i verksamheten. Undervisningsmomenten i fritidshemmet är ofta frivilliga, och verksamheten täcks inte av skolplikten (Holmberg, 2021, s. 55–66; Holmberg & Kane, 2020; Ljusberg, 2018, s. 75). Samtidigt visar Alma Memišević (2024) i sin avhandling hur vissa fritidshem har blivit allt mer strukturerade likt den obligatoriska skoldagen, med följden att fritidshemmets undervisning är styrd och schemalagd även under eftermiddagen när den obligatoriska undervisningen är slut.

Som en del av att stödja elevers lärande deltar fritidshemspersonal ofta i den obligatoriska undervisningen och kan då anta en mer formell lärarroll. Samtidigt är det ofta fritidshemmets personal som vistas med barnen under mer informella delar av dagen, såsom på deras raster, måltider och övergångar till olika schemalagda pass, samt under eftermiddagens tid efter den obligatoriska skoldagen. Ur ett didaktiskt perspektiv innebär detta att peda-

goger i fritidshem kontinuerligt rör sig mellan både mer formella och mer informella lärarpositioner. De formella lärarpositionerna intas exempelvis i mer strukturerad undervisning i fritidshemmet eller i samverkan med klasslärare kring elevens lärande. De mer informella lärarpositionerna intas i stället i olika utforskande undervisningssätt, i vardagliga interaktioner eller under den fria leken (Ackesjö & Haglund, 2021; Holmberg, 2021, s. 171). När det kommer till styrning av fritidshemmen har samtidigt barnen en central position, då verksamheten enligt läroplanen ska utgå från barnets intresse, initiativ, erfarenheter och behov (Skolverket, 2022a). Dessa olika former av styrning och positioner främjar olika sorters interaktioner och relationer mellan pedagoger och barn (Lago & Elvstrand, 2019; Ljusberg, 2018). Generellt gör det fritidshemmet till en intressant skolverksamhet att studera utifrån vad som kan uppstå mellan dessa olika positioner av frihet och styrning (B. Andersson, 2014; Holmberg, 2021, s. 55–66; Ljusberg & Holmberg, 2019). Gällande interaktionen mellan pedagoger och barn kan det exempelvis spela roll när det kommer till initiativtagande, auktoritet och handlingsutrymme.

Spänningsfältet mellan fritidshemmets frihet och styrning kan även ha rent rumsliga innebörder som formar interaktionen mellan pedagoger och barn. Inomhusmiljön på fritidshem har ofta inslag som påminner om hemmet⁷, som ett kök, soffor och lekrum (se ex. B. Haglund, 2015). Under fritidshemstid rör sig dessutom barn mer fritt mellan rum än under den obligatoriska undervisningen i det mer rumsligt och temporalt strukturerade klassrummet. Där sitter barn ofta vid sina platser. Det familjära och vardagliga i fritidshemmets miljö kan därmed skapa särskilda möjligheter för spontan, kroppslig interaktion mellan pedagoger och barn, som att sitta i soffan tillsammans eller sitta nära varandra och pyssla. Även om fritidshemmets verksamhet främst förknippas med vissa lokaler är inte fritidshemsverksamheten endast lokaliserad till en plats, utan sker såväl på skolgården, i matsalen eller i gymnasalen. Som tidigare nämnt sker det också under den mer formella, obligatoriska och reglerade undervisningen. Dessa situationer

⁷ Inte minst kännetecknade detta fritidshem innan integreringen i skolans lokaler i slutet av 1990-talet (SOU 2020:34, s. 500). Andra etnologiska studier har visat hur andra institutioner också utformas med hemlika miljöer, som Öhlanders (1996) avhandling om gruppböende för dementa, Silow Kallenbergs (2016) avhandling om ungdomshem och Björklunds (2024) avhandling om psykiatrisk heldygnsvård. Från ett sociologiskt perspektiv belyser Hochschild (2012) hur flygvårdinnor uppmanas till att bete sig som att kabinen är deras hem, för att förmedla trygghet och avslappning för passagerarna. Ehn och Löfgren (2001, s. 26) skriver om hemmet som en symbol för det intima och privata, det man återvänder till, i jämförelse med det offentliga.

och platser innefattas av andra normer och förväntningar, vilka kan förändra vilken interaktion mellan pedagoger och barn som är möjlig och förväntad.

Vilken interaktion som är möjlig mellan pedagoger och barn på fritidshem påverkas även av mängden barn och pedagoger som är organiserade i samma grupp. Enligt Skolverket (2023b) gick det vid läsåret 2022/2023, det vill säga vid tiden för fältarbetet, i genomsnitt 36,3 elever per fritidshemsavdelning i Sverige. Variationen mellan olika fritidshem är dock stor. Vid en granskning jag gjorde av Skolverkets statistiska underlag från samma läsår visade det sig att bara 13,3% av landets avdelningar har 30–39 elever.⁸ Strax över 38% av avdelningarna har fler elever än så, som till exempel när det kommer till de två avdelningarna i studien där det gick 96 och 93 barn.⁹ Hur många barn som kan gå i samma grupp på fritidshem har idag inga riktmärken eller maxtak. Historiskt sett har det emellertid funnits begränsningar för storleken på barngrupper och personaltäthet. Under 1970- och 1980-talet fanns angivelser om att 2 vuxna behövdes för att arbeta med 15 barn på fritidshem, en riktlinje som försvann efter skolans decentralisering (B. Andersson, 2013, s. 83). Under den här tiden var dessutom fritidshemmet en annan sorts verksamhet än det är nu och uppdraget var inte lika omfattande och inte lika orienterat mot lärande.

Enligt fritidshemsforskarna Helene Elvstrand och Catarina Andishmand påverkas den pedagogiska kvalitén, relationerna, miljön och elevindividen negativt av för stora barngrupper. Vidare menar de att relationer mellan personal och elev tenderar att bli ytliga och anonyma och att elevens möjlighet till medbestämmande reduceras (SOU 2020:34, s. 517–542). År 2000 skrev fritidshem- och förskoleforskaren Inge Johansson angående att barngrupperna då hade ökat med 65 procent sedan 1990: ”Om den nuvarande trenden inte bryts finns stor risk att den pedagogiska verksamheten under eftermiddagstid försvinner och ersätts av en glesmaskig omsorg som innebär att fritidspedagogens roll under eftermiddagen blir att förhindra att barnen inte utsätts för alltför stora fysiska eller psykiska risker” (I. Johansson, 2000, s. 19). Idag, när det genomsnittliga antalet barn per avdelning i stället har dubblats sedan 1990 från 18 barn till 36 barn per avdelning (Skolverket, 2009, 2023b), visar forskning hur pedagogers roll i stora barngrupper i många fall mycket väl har reducerats till att främst vara en övervakare (B. Andersson, 2013, s. 94; Andishmand, 2017, s. 101ff).

—

⁸ Underlaget finns att hitta på Skolverkets sida ”Statistik och utvärderingar” (<https://www.skolverket.se/statistik-och-utvarderingar>).

⁹ I Boström och Elvstrands (2025) studie ingick fritidshem med så många som 250 barn.

Ökningen av dessa barngrupper kan förstås i relation till att den svenska skolan (tillsammans med välfärden och offentlig verksamhet i stort) har genomgått stora besparingar och nedskärningar sedan 1990-talet (Borne-mark, 2018; Lager, 2020). Skolan har omstrukturerats efter en nyliberal syn på marknad med fokus på bland annat effektivitet och konkurrens (B. Andersson, 2013, 2014; Andishmand, 2017, s. 23ff; Näsman, 1995, s. 279). I en nyliberal samhällsordning förläggs ansvar i högre grad på den enskilda individen, än på kollektivet och staten (Brown, 2008, 184ff). Detta får effekter på hur arbetstagare handlar i sitt, arbete, speciellt när de ställs inför utmanande situationer (Björklund, 2024, s. 273ff; Wikman, 2026, s. 56–65). Enligt Anneli Frelin (2013) har detta dessutom gjort att relationen mellan lärare och elev mer fått karaktären av ett ekonomiskt ansvar, snarare än ett tidigare moraliskt. Detta skapar nya relationer och positioner mellan skola och hem där vårdnadshavare och elever får rollen som kunder. Enligt Frelin formar det även lärares praktik till att de aktar sig för att företa sig ”riskabla projekt” (Frelin, 2013, s. 19).

Sammantaget har denna bakgrund belyst fritidshemmets omsorg och lärande, frihet och styrning, informalitet och formalitet, rumsliga miljö och rörelsefrihet samt organisatoriska villkor präglade av nedskärningar och nyliberala värden. Dessa aspekter av fritidshemmet utgör således en kontext som kan villkora vilka kroppsliga interaktioner som är möjliga och mindre möjliga mellan personal och barn.

Forsknings-sammanhang

Den här etnologiska avhandlingen befinner sig i skärningspunkten mellan fritidshemsforskning, etnologisk och antropologisk utbildningsforskning, och tvärvetenskaplig professionsforskning om omsorgsrelationer. Vad gäller fritidshemmet är det ett område som från ett etnologiskt perspektiv endast har beforskats i marginell grad. Mötet mellan etnologi och fritidshem gör således denna avhandling till ett bidrag till både fritidshemsforskning och etnologisk forskning. Det tredje forskningsfältet jag tar avstamp från, professionsforskning om omsorgsrelationer, utgör viktig kunskap om det komplexa i mötet mellan anställda omsorgsgivare och personer i behov av omsorg. Genom att betona likheter och skillnader mellan dessa omsorgskon-
texter bidrar avhandlingen till kunskap om omsorgsyrken i stort.

I det här avsnittet har jag valt att avgränsa mig till en nordisk och framför allt svensk forskningskontext som ett sätt att placera mig i det närmaste forsknings-sammanhanget kring omsorgsrelationer i svenska fritidshem.

Detta motiveras av att det svenska fritidshemmet är unikt i sin form jämfört med liknande verksamheter i andra länder och därför främst kan förstås utifrån sin nationella kontext gällande utbildning och omsorg. I avhandlingen i stort förhåller jag mig även till studier från andra nationella kontexter.

Etnologisk och antropologisk utbildningsforskning

Inom svensk etnologisk och antropologisk forskning går det att utträna ett fält av studier om utbildning, förskola och skola. Dessa studier har fokuserat på aspekter som normer och ideal, vardagsliv och organisatoriska förutsättningar, socialt samspel, identitetsprocesser, makt och historiska perspektiv på skolan. Studierna har gjorts i förskola/daghem (Ehn, 1983; B. Lindqvist, 2019; Nordberg, 2005a; Ronström m.fl., 1998), låg- och mellanstadiet (Bartholdsson, 2008; Gustafsson, 2003; León Rosales, 2010; Runfors, 2003), högstadiet (Lundgren, 2000; Nygren, 2021), gymnasium (Ambjörnsson, 2004; Bäckman, 2003; Zackariasson, 2023), religiös friskola (Gustafsson, 2004) och högre utbildning (Ehn & Löfgren, 2013; Zackariasson, 2015; Zackariasson & Magnusson, 2024; Åberg, 2008). Vidare har det skrivits etnologiska antologier om skola och utbildning, som *Det komplexa uppdraget: Kulturanalytiska perspektiv på skola, förskola och fritidshem* (Zackariasson m.fl., 2023) och *Kulturnavigering i skolan* (Arvastson & Ehn, 2007). Därtill har skolan analyserats ur historiska perspektiv i *Ljusnande framtid: Skola social mobilitet och kulturell identitet* (Frykman, 2014).

Etnologen Bjørg Kjærers forskning är det som främst utgjort det nordiskt etnologiska forskningsbidraget till fritidshem. Hennes avhandling *Børn og barndom på fritidshjem: Et folkløst studie af fortolkning og forhandling om barnlig identitet* (2005) handlar om hur föreställningar om barndom och vuxenhet, kön, ålder och etnicitet och tar sig uttryck främst i interaktionen mellan barn, men även mellan pedagoger och barn på danska fritidshem. Till skillnad från min avhandling har hon fokus på barnens perspektiv och hur de förhandlar med dessa normer relaterade till sociala kategoriseringar. Vidare har Kjær med kollegor gjort övergripande studier om styrningen av fritidshem och skolefritidsordning i Skandinavien (Falkner m.fl., 2022; Øksnes m.fl., 2014).

Utöver detta har etnologen David Gunnarsson (2023) skrivit kapitlet *Religion, existentiella frågor och empati: medvaro, undervisning och ledarskap i fritidshemmet* om hur grundlärare i fritidshem i Sverige hanterar religionsfrågor i fritidshemmet. I kapitlet visar han hur religion tar sig olika uttryck i det vardagliga samtalet mellan elev och lärare på fritidshem beroende på i

vilka geografiska områden fritidshemmen ligger, och vilka strategier lärare använder för att bemöta elevernas frågor om religion.

Framför allt har etnologiska och antropologiska utbildningsstudier om kropp, normer och ideal i den svenska skolan och förskolan influerat min avhandling. Etnologen Marie Nordberg undersökte i sin avhandling *Jämställdhetens spjutspets? Manliga arbetstagare i kvinnoyrken, jämställdhet, maskulinitet, femininitet och heteronormativitet* ”vilka begränsningar, villkor och möjligheter” manliga arbetstagare möter inom kvinnligt kodade yrken såsom barnomsorg, sjuksköterskeyrket och frisöryrket (Nordberg, 2005a, s. 15). Bland sina manliga studiedeltagare hade hon två fritidspedagoger som studiedeltagare. Hon visar bland annat hur män i barnomsorg både förväntas leva upp till idén om en riktig man och samtidigt utmana den. Ett sätt Nordbergs studie bidrar till den här avhandlingen är genom att belysa hur manliga pedagoger i barnomsorg upplever att bli misstänkliggjorda för sin interaktion med barn och hur de hanterar omvärldens antaganden om män i barnomsorg. I och med att Nordbergs studie gjordes omkring 20 år innan den här studien bidrar min avhandling till ett utbildningsetnologiskt perspektiv genom att relatera 2020-talets samhällskontext till misstänkliggörande av manliga pedagoger.

Etnologen René León Rosales (2010) studerade i sin avhandling *Vid framtidens hitersta gräns: Om maskulina elevpositioner i en multietnisk skola* bland annat hur eleverna för sin kropp i skolan. Han analyserar hur elever kroppsligen disciplineras och hur det kan tolkas som en del av den dolda läroplanen, till exempel att eleverna inte kan röra sig fritt i skolans lokaler eller att de har skolplikt. Detta är ett viktigt perspektiv för att förstå det kroppsliga ordningssystem elever befinner sig i genom att vara i skolan, redan innan de interagerar med skolpersonal. Han använder begreppet koreografi för att beskriva hur elever kroppsligen rör sig och intar rum efter genuskodade regler. Begreppet synliggör hur olika normer och värderingar påverkar elevernas beteenden och positioner, och hur dessa koreografier bidrar till att forma deras identiteter.

Andra utbildningsstudier som har berört kroppen utifrån normer är bland annat den danska antropologen Anna Lærkes studie i en engelsk skola, där hon genom att själv försöka sätta sig in i rollen som barn upplevde hur mycket barns kroppar blev dragna i, förflyttade och begränsade (Lærke, 1998, 2010). Hon visar på så sätt hur barn kroppsligen disciplineras i skolan och hur det reproducerar föreställningar om barn och social hierarki. När det kommer till ordningsskapande i den svenska skolan analyserar antropologen Åsa Bartholdsson (2008) vidare i *Den vänliga maktutövningens regim* hur

moderna omsorgsideal har influerat pedagogers arbete med att skapa ordning. Hon visar hur lärare använder sig av mjuka och subtila former av kontroll, till exempel genom vänliga uppmaningar och känslomässig styrning, snarare än auktoritära medel. Hon menar att detta döljer maktutövningen och förmedlar ideal om den normala eleven.

Vidare visar etnologiska studier hur sociala identiteter reproduceras genom hur barn kategoriseras i skolan i Sverige. Ann Runfors (2003) avhandling *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar: En studie av hur invandrarbarn formas i skolan* handlar om hur elever kategoriserades som invandrarbarn av lärare och hur det dikterade villkoren för dessa elever. Eva Schwarz och Beatriz Lindqvist (2018) artikel *Exploring the Phenomenology of Whiteness in a Swedish Preschool Class* handlar om hur normer om vithet reproduceras och utmanas i en förskoleklass. I Maria Bäckmans (2003) avhandling *Kön och känsla: samlevnadsundervisning och ungdomars tankar om sexualitet* studerar hon hur föreställningar om kön och sexualitet tar plats i sex- och samlevnadsundervisningen på gymnasiet. I andra etnologiska studier är i stället fokus på hur normer påverkar lärares arbete och självbild. Anna Sofia Lundgren (2000) visar i sin avhandling *Tre år i g: perspektiv på kropp och kön i skolan* hur heteronormer påverkar lärares undervisning, självkänsla och sätt att agera samt hur dessa normer är inflettade med plats, kultur, etnicitet, ålder och kön. Etnologisk forskning har även uppmärksammat vårdnadshavares roll för att upprätthålla normer i skolan. Maria Zackariasson (2015) visar i artikeln *Caught between expectations: Swedish student teachers' experiences of working with gender and sexuality issues* hur föreställningar om vårdnadshavares syn på ämnen kring kön och sexualitet kan påverka vilka pedagogiska och didaktiska val som görs i verksamheten.

Sammantaget har dessa etnologiska och antropologiska utbildningsstudier inspirerat min avhandling genom att de uppmärksammar hur normer iscensätts genom kroppar och påverkar hur individer kroppsligen tolkas, för sig och interagerar med varandra. Studierna har således visat hur normer upprätthålls och utmanas i det vardagliga mötet mellan skolpersonal och mellan dem och barn.

Fritidshemsforskning

Forskning om svenska fritidshem är ett ungt men växande fält där främst pedagogik och barn- och ungdomsvetenskap är representerade ämnen. Det svenska fritidshemmet skiljer sig från liknande verksamheter i andra länder, som skolefritidsordning i Norge och Danmark eller eftermiddagsverksamhet i Finland, då det arbetar undervisande lärare i de svenska fritidshemmen och

de styrs av en läroplan och skollag (Elvstrand m.fl., 2024, s. 174; Falkner m.fl., 2022). Den forskning om fritidshemmet som främst har spelat roll för den här avhandlingen är de studier som handlar om omsorgsrelationen mellan personal och elever, om normer och ideal och om organisatoriska förutsättningar i verksamheten.

En central del av fritidshemmets praktik och tradition utgörs av den omsorg som bedrivs där. Maria Hjalmarsson och Annica Löfdahl (2014) beskriver i sin artikel *Omsorg i svenska fritidshem: fritidspedagogers etiska förmåga och konsekvenser för barn* fritidspedagogers förmåga till omsorg som en fråga om att göra etiska avvägningar och möta krav på omsorg i verksamheten. De framhåller även möjligheten för barn att utveckla en egen omsorgskompetens i fritidshemmets verksamhet och vara delaktiga i att utforma omsorgen. I Liza Haglunds (2019) artikel *The Need for Care: A Study of Teachers' Conceptions of Care and Pupils' Needs in a Swedish School-Age Educare Setting* hävdar grundlärare i fritidshem att det finns ett utökat omsorgsbehov hos dagens fritidshemsbarn, som tidigare tillgodosågs av föräldrar. Haglund argumenterar även för att de behov som barn uttrycker behöver förstås som formade av den sociokulturella kontext de vistas i, och inte en direkt avspegling av vad de behöver.

Som tidigare nämnt är fritidshemmet en verksamhet där organisatoriska förutsättningar för att genomföra omsorg och pedagogik på många håll är begränsade (se ex. Jonsson, 2021; Lager, 2020; Lager & Nyckel, 2025; SOU 2020:34). I Andishmands (2017) avhandling *Fritidshem eller servicehem? En etnografisk studie av fritidshem i tre socioekonomiskt skilda områden* undersöker hon hur socioekonomiska faktorer påverkar fritidshemmets organisering och verksamhet. Hon visar hur stora barngrupper har en negativ påverkan på relationen mellan pedagoger och barn, att pedagoger mer får en övervakande roll och att fritidshemmet blir en plats för tillsyn av barnen, snarare än ett utrymme för pedagogisk verksamhet. Liknande visar Birgit Andersson (2013) i sin avhandling *Nya fritidspedagoger – i spänningsfältet mellan tradition och nya styrformer* hur decentraliseringen av skolan, tillsammans med nedskärningar och integreringen av fritidshemmet i skolan har halverat personaltätheten och dubblerat barngruppsstorleken. Med stöd i sin empiri visar hon hur barngruppernas storlekar försvårar för pedagoger att skapa nära relationer till barnen. Dessa två avhandlingars resultat har varit viktiga för att förstå vilka organisatoriska förändringar som ligger till grund för förutsättningarna i fritidshemmet och hur fritidshemmets organisatoriska villkor kan påverka relationen och interaktionen mellan pedagog och barn på fritidshem. I min avhandling lyfter jag mer specifikt vilken

betydelse organisatoriska förutsättningar har för den *kroppsliga* interaktionen, som vilken fysisk omsorg som är möjlig i stora barngrupper.

En annan forskare som belyser hur organisatoriska förutsättningar påverkar kroppslig interaktion på fritidshem är Anna-Lena Borg (2024) som i sin avhandling *Trygga och otrygga platser. En etnografisk studie om våld och utsatthet bland barn i fritidshem* studerar hur pedagoger hanterar våld och kränkningar mellan barn. I en av avhandlingens artiklar skriven tillsammans med Karin Lager framhåller de hur brist på tid och en hög stressnivå hos personalen gör att våld mellan barn ignoreras och normaliseras. Även i denna artikel beskrivs hur den låga personaltätheten reducerar personalens arbete till övervakning och försvarar för pedagogerna att skapa goda relationer till barn (Borg & Lager, 2024). Därtill visar Borg (2023) hur plats är en relevant analyskategori för att förstå det våld som uppstår i skolan, som när hon synliggör hur barn förhåller sig till platser de upplever som otrygga. Förutom hennes avhandling har även Hjalmarsson och Odenbring (2023) undersökt hur fritidshemslärare förhåller sig till barns våldsamma handlingar mot varandra och andra former av kränkningar mellan barn i fritidshemmet. Mitt bidrag till forskning om våld på fritidshem är att jag i stället studerar barns våldsamma handlingar mot de anställda i fritidshemmet.

De organisatoriska förutsättningarna påverkar även hur barn på fritidshem uppfattas av pedagoger. I artikeln *Is There an "I" in "We?": Children as Individuals or Group Subjects in School-Age Educare Staff's Collegial Conversations* analyserar Sanna Hedrén och Lina Lago (2023) i vilken mån pedagoger betraktar barn i stora barngrupper på fritidshem som individer. De åskådliggör att barn i dessa barngrupper först förstås som individer när de utmärker sig från massan som avvikande. De visar med andra ord hur barn på fritidshem antingen uppfattas som grupp eller som avvikande, och att detta konstrueras genom kollegiala samtal där personalen tillsammans skapar detta synsätt.

När det kommer till relationen och interaktionen mellan pedagog och barn spelar även normer relaterade till sociala kategoriseringar roll. I en artikel av Hjalmarsson och Löfdahl Hultman (2017) analyserar de kvinnliga och manliga pedagogers resonemang om omsorg i fritidshemmet, och pekar på att samtliga pedagoger i studien upprätthåller omsorg som ett viktigt uppdrag i yrket. Detta menar de utmanar föreställningar om omsorg som en kvinnligt kodad uppgift. Enligt dem är det snarare ett fokus på mätbarhet, lärande och kvalitetskontroll i fritidshemmet som motarbetar möjligheten att ge omsorg.

Dessa studier åskådliggör sammantaget fritidshemmet som en arena där omsorg är centralt, men där bristande organisatoriska förutsättningar utmanar utrymmet för omsorg. Detta visar sig bland annat i svårigheter att etablera relationer mellan pedagoger och barn, att våld möjliggörs, samt i vilken mån barn blir sedda som individer.

Professionsforskning om omsorgsrelationer

Omfattande forskning har gjorts om yrkesmässiga omsorgsrelationer i Sverige, men särskilt vissa studier har relevans för min avhandling. I det följande avsnittet fokuserar jag på etnologiska och andra näraliggande ämnen som antropologi och praktisk kunskap. Inom etnologi har till exempel studier gjorts inom svensk demensvård (Öhlander, 1996), tvångsvård på ungdomshem (Silow Kallenberg, 2016), palliativ vård (Karlsson, 2008), och psykiatrisk vård (Björklund, 2024; L.-E. Jönsson, 1998). I tidigare avsnitt om utbildningsforskning har jag redogjort för etnologiska studier om barnomsorg. Utöver den antropologiska omsorgsforskning som tidigare nämnts inom utbildning har även antropologiska studier bland annat gjorts inom sjukvård (Sachs, 1983), äldreomsorg och demensvård (Lutz, 2016; Strandroos & Antelius, 2017; Stranz & Sörensdotter, 2016; Sörensdotter, 2008). Inom praktisk kunskap har studier till exempel gjorts inom svensk barnomsorg (Pröckl, 2020), äldreomsorg (Alsterdal, 2011; Victor Tillberg, 2007) och inom sjukhusvård (Alsterdal, 2001; Gunnarson, 2016). Utifrån dessa tre forskningsämnen har jag i följande del valt att lyfta fram tre avhandlingar av Renita Sörensdotter, Maria Björklund och Maria Pröckl som särskilt relaterar till min forskning när det kommer till kroppslig interaktion, normer, omsorgsideal, dilemman, emotionellt arbete och våldsamma handlingar. Dessa studier belyser komplexa processer som uppstår i omsorgsyrken mellan personer som har makt och ansvar över personer som i olika grad behöver stöd i sin vardag.

En företeelse som har lyfts fram i dessa och andra omsorgsstudier är det emotionella arbetet och vilken karaktär det arbetet har i omsorgsarbete jämfört med servicesektorn. Detta perspektiv använder sig Sörensdotter (2008) av i sin antropologiska avhandling *Omsorgsarbete i omvandling: Genus, klass och etnicitet inom hemtjänsten*. I avhandlingen analyserar hon hur diskurser om genus, sexualitet, etnicitet och klass påverkar arbetet i hemtjänsten. Likt i barnomsorg har fler män börjat arbeta inom hemtjänsten vilket gör att normer förskjuts och att nya spänningar skapas i yrket. Hennes analyser av omsorgsideal, hur närhet och distans förhandlas i omsorgsrelationen, omsorgstagares aggressivitet och våldsamhet, gränser, känslor

arbete, stress och personalens ironiska skämt om arbetet har varit viktiga för analysen i min avhandling för att förstå dessa aspekter av omsorgsarbetet. Hon analyserar hur omsorgsideal om godhet gör att personalen undviker att handla på sätt som utmanar idealen, och att de upprätthåller idealen genom att prata om vårdtagarna som goda empatiska människor, även när de är aggressiva. Hon belyser hur ansvaret att hantera svåra situationer förskjuts till den individuella omsorgspersonalen.

En annan avhandling om omsorgspraktiker som uppmärksammar det emotionella arbetet är *Psykiatri och pastoral makt: En etnologisk studie av samtida psykiatrisk heldygnsvård* av Björklund (2024). Hennes avhandling har även andra likheter med Sörensdotters (2008) avhandling, genom att hon analyserar hur vårdgivare skämtar i yrket och hanterar omsorgstagares aggressivitet och våldsamhet. Björklund (2024) belyser hur ideal om frihet och godhet gör att de anställda upplever det som emotionellt krävande att utföra tvångsåtgärder. Utifrån Nikolas Rose analyserar hon hur de anställda allt mer görs personligen ansvariga för omsorgen, och således även för om något går fel. Detta menar hon skapar en riskmedvetenhet och självövervakning för personalen i det vardagliga arbetet. Utöver detta tolkar hon vårdgivarnas ironiska skämt om arbetet som ett sätt att leka och förhandla med känsloregler och att få emotionell distans till arbetet. Av relevans för den här avhandlingen är även att hon synliggör hur olika rum möjliggjorde och begränsade olika relationer och maktutövningar.

En avhandling i praktisk kunskap som i hög grad har influerat denna avhandling är *Tyngd, sväng och empatisk timing: förskollärares kroppsliga kunskaper* av Pröckl (2020). Med ett fenomenologiskt perspektiv har hon undersökt hur förskolelärare använder kroppen i arbetet och i interaktion med barnen. I sin avhandling har hon ett fokus på fysisk närhet och gränser, institutionell omsorg av barn, mellankroppslighet och kroppen som framträdande. Pröckls avhandling har varit ett viktigt teoretiskt och empiriskt bidrag för att förstå den levda pedagogiska kroppen som ger omsorg till barn och hur detta arbete kräver avvägningar och kunskap. I min avhandling använder jag mig även av hennes begrepp rytm och sväng. Som ett bidrag till Pröckls fenomenologiska dansanalys introducerar jag begreppet *tempo* för att analysera hur den kroppsliga interaktionen påverkas av organisatoriska förutsättningar (se kapitel två). Utöver detta undersöker jag pedagogers kroppsliga interaktion med barn i fritidshemmets verksamhet, i stället för förskolan, där äldre barn delvis aktualiserar andra omsorgspraktiker än förskolebarn.

Tillsammans bidrar dessa avhandlingar med förståelse för omsorgskontexten i stort och hur dilemman, gränser, normer och ideal präglar dessa verksamheter oavsett omsorgstagarens anledning till omsorg. I min avhandling visar jag även hur vissa aspekter kan skilja sig mellan omsorgsarbeten, till exempel beroende på omsorgstagarens ålder och föreställningar om denna.

Teoretiska utgångspunkter

För att analysera vilken betydelse normer, ideal och organisatoriska förutsättningar har för pedagogers kroppsliga interaktion med barn i fritidshem utgår jag huvudsakligen från fenomenologiska och känsloteoretiska perspektiv i avhandlingen. Mitt fenomenologiska ramverk består av kropps-fenomenologi och kritisk fenomenologi med stöd främst i Sara Ahmed, Drew Leder, Maurice Merleau-Ponty, Iris Marion Young, Lisa Guenther, Scott Marratto och Kym Maclaren. De centrala fenomenologiska begreppen i avhandlingen är mellankroppslighet, inkorporering, levda rum och erfarenheter, linjer, och kroppen som dys-framträdande. De känsloteoretiska perspektiven består främst av Arlie Russell Hochschilds interaktionistiska analys av emotionellt arbete, där de centrala begreppen jag använder är känsloregler, emotionell dissonans, djupagerande och ytagerande. Utöver detta kompletterar jag även dessa perspektiv med teoretiska perspektiv på föreställningar om barn och barndom, främst med stöd i Allison James, Chris Jenks, Alan Prout, Gunilla Halldén, Helene Brembeck, Barbro Johansson och Jan Kampmann.

Fenomenologiska perspektiv på kroppen

Med ett fokus på individens varseblivning och erfarenhet är fenomenologiska perspektiv väl lämpade för att analysera hur pedagoger på olika sätt upplever och erfar kroppslig interaktion med barn på fritidshem. Ett grundläggande förhållningssätt inom fenomenologiska perspektiv är att studera världen så som den framträder för individerna i den. Världen och dess fenomen betraktas därmed inte som att de har en objektiv och fast innebörd, utan studeras utifrån hur individer upplever dem (Merleau-Ponty, 1945/2023). Ett centralt fokus är på hur något *levs* och uppfattas (Ahmed, 2006b; Merleau-Ponty, 1945/2023). I avhandlingen ger detta ett perspektiv på pedagogers kroppsliga interaktion med barn som (upp)levd på olika sätt av pedagoger, vilket gör att såväl individuella som kollektivt levda erfarenheter kan synliggöras.

Merleau-Ponty (1945/2023) framhåller att kroppen utgör själva utgångspunkten för vår erfarenhet och upplevelse av världen, och att det är genom kroppen vi engagerar oss i och förhåller oss till den. Vi är sammanflätade med vår omvärld, vilket gör att vi samtidigt skapas av den och skapar den. Det går på så sätt inte att förstå människan utan dess omvärld och vice versa, då världen är tillgänglig för oss genom hur vi uppfattar den som fylld av mening. Med ett fokus på kroppen problematiserar Merleau-Ponty en cartesiansk uppdelning mellan kropp och medvetande, och menar i stället att kropp och medvetande är integrerat i ett förkroppsligat medvetande. Enligt honom är vi levda kroppar, förkroppsligade medvetanden, som sträcker ut och projicerar oss själva i världen (Bengtsson, 2001, s. 69ff; Merleau-Ponty, 1945/2023).

Med Merleau-Pontys fenomenologi betonas den intersubjektiva dimensionen av mänsklig existens i världen, där människors förståelse om sig själva och sin omvärld färgas av andras handlingar och erfarenheter (Merleau-Ponty, 1945/2023, s. 27, 433ff). Genom att analytiskt rikta fokus mot kroppen kan de intersubjektiva dimensionerna av pedagogyrket tolkas som en fråga om *mellankroppslighet* (intercorporeality). Begreppet har utvecklats av olika fenomenologer och kan beskrivas som människors mottaglighet för andras förhållningssätt, känslor, perspektiv, behov och viljor. Den mellankroppsliga dimensionen gör att vi prereflexivt upplever och förstår den andre genom våra kroppar. Det går därför att beskriva oss som porösa, eller genomträngliga för vår omvärld, som intersubjektiva varelser som är receptiva för andras känslomässiga tillstånd och perspektiv (Magri & McQueen, 2023, s. 113ff; Marratto, 2020, s. 198; Merleau-Ponty, 1968). Marratto (2020) beskriver det som att individers handlingar och beteenden är förlängningar av andras handlingar och beteenden. Samtidigt betonar han, liksom andra, att mellankroppslighetens dimension innefattar både ett sammanflätande och ett särskiljande (Diprose, 2002; Folkmarson Käll, 2013; Leder, 1990; Marratto, 2020). Vi är med andra ord både en del av varandra och enskilda.

Begreppet betonar således kroppsliga och relationella dimensioner av samspel med andra, där individer både blir varse om sig själva och andra som förkroppsligade subjekt (jfr Marratto, 2020, s. 197; Merleau-Ponty, 1968). Mellankroppslighet har till exempel använts som begrepp för att beskriva hur barn på förskolan kan bli stressade av att känna av förskolelärares stress (Pröckl, 2020, s. 189), eller hur individer genom att känna eller föreställa sig den andres blick på sig kan känna skam (Lönn, 2018, s. 80), genom upplevelsen av sympati och attraktion (Marratto, 2020, s. 198), och hur individers kroppsuppfattning kan påverkas av att se andras kroppar (Weiss, 1999, s. 3).

Mellankroppslighet som begrepp kan även beskriva hur vi själva kan dra ihop kroppen och utbrista ”aj” när vi ser någon skada sig.

Genom egna kroppsliga erfarenheter kan pedagoger på fritidshem till exempel förnimma vad barn vill när de söker fysisk kontakt, i form av vad de upplever som förväntningar eller behov. Det kan även handla om den kollegiala dimensionen, genom hur pedagoger kan få förståelse för sig själva i yrket genom kollegors erfarenheter och förhållningssätt. Dessutom präglas den mellankroppsliga dimensionen av normer, makt och ideal, vilka påverkar hur vi uppfattar den andre och oss själva i relation till varandra (Magri & McQueen, 2023, s. 107ff; Marratto, 2020). En sådan aspekt är hur pedagoger kan uppfatta barns handlingar på olika sätt beroende på hur de socialt kategoriseras, och även hur pedagogen ser på sig själv i den kulturella och yrkesmässiga kontexten.

En ytterligare aspekt som relaterar till människans erfarende av världen och dess fenomen är *temporalitet*. Tid är något vi upplever på olika sätt, beroende på våra erfarenheter och vilken kontext vi befinner oss i, var vi är i livet, hur många saker vi behöver hinna göra på en dag, hur vi upplever när inget särskilt händer och så vidare. Merleau-Ponty resonerar kring tid som att det förkroppsligade subjektet lever i ett nu där dess förflutna och framtid är förbundna. Studiet av hur tid upplevs kan därmed förstås som en ingång till människans relation till världen (jfr Merleau-Ponty, 1945/2023, s. 496ff, 508ff). I avhandlingen belyser jag tid som något personer sträcker sig ut i och utvidgar sitt varande genom, utifrån hur levda erfarenheter och visioner om framtiden tar plats i nuet. Därtill resonerar jag kring hur fritidshemmens organisatoriska förutsättningar skapar en viss temporalitet, genom att diskutera begreppet tempo som en fråga om vilka möjligheter kroppen har att harmoniera med omgivningens krav.

Kroppens närvaro och frånvaro

Hur kroppen levs i fritidshemmet kan även analyseras utifrån vad som kan beskrivas som kroppens frånvaro och närvaro. Merleau-Ponty beskriver kroppen som en vanligtvis tyst och förgivettagen del av människan, som ”den mörka salong som krävs för den belysta scenen” (Merleau-Ponty, 1945/2023, s. 141). I *The absent body* illustrerar Leder (1990) kroppen på liknande sätt, men poängterar att kroppen endast är bekvämt frånvarande vid de tillfällen individen rör sig utan problem i sammanhanget den vistas i. Den kräver inte någon särskild uppmärksamhet eller skapar reaktioner hos andra. När kroppen skadas, blir sjuk, skiljer sig från normen eller uppfattas som problematisk framträder i stället kroppen och blir noterbar. Den blir det individen behöver

rikta sitt fokus mot, snarare än att vara det individen riktar sig ut i världen från (Leder, 1990, s. 83f). När detta sker i sociala sammanhang beskriver Leder det som att kroppen *socialt dys-framträder*. Han menar att detta kan skapa en obekvämlig upplevelse av den egna kroppen som ett främmande objekt, något som inte överensstämmer med hur individen vill interagera med världen (Leder, 1990, s. 96). Såväl Leder som Ahmed (2006b) har belyst hur kulturella och kontextuella dimensioner påverkar detta, till exempel hur olika vanor eller sociala kategoriseringar av kroppar gör att individer står ut eller passerar på olika sätt i olika sammanhang. Leder beskriver det som att kroppen är som mest osynlig ”när den ser ut och handlar precis som alla andra” (Leder, 1990, s. 97). Innebörden av detta är relevant för att förstå hur normer relaterade till sociala kategoriseringar får vissa kroppar att framträda i barnomsorg, som när det kommer till misstänkliggörande av manliga pedagogers närhet till barn.

Kritisk fenomenologi

En kritik som har riktats mot ”klassisk” fenomenologi är att dess förespråkare inte i tillräcklig grad har uppmärksammat hur individens upplevelser och erfarenheter påverkas av maktstrukturer (Guenther, 2020, s. 12; Magri & McQueen, 2023, s. 127ff; Young, 2000, s. 265ff). Flera feministiska, anti-rasistiska och queera forskare har därför fördjupat fenomenologiska perspektiv på kroppen som levd, och visat att individens erfarenheter och upplevelser behöver förstås utifrån hur den specifika kroppen socialt kategoriseras i samhället (Ahmed, 2000, 2006b; Beauvoir, 1949/2002; Fanon, 1997; Young, 2000). En maktkritisk fenomenologi med fokus på normer har väglett flera etnologiska studier, vilka även har bidragit till den teoretiska förståelsen i den här avhandlingen, bland annat Martin Gunnarssons (2016), Erika Lundells (2014), Emma Eleonorasdotters (2021) och Signe Bremers (2011) avhandlingar.

Det går att samla dessa fenomenologiska perspektiv under ett relativt nytt koncept: kritisk fenomenologi (de Boer & Zeiler, 2024; Guenther, 2021; Magri & McQueen, 2023). Kritisk fenomenologi uppmärksammar och reflekterar kring de maktstrukturer levd erfarenhet görs inom, vilket påverkar hur vi förstår oss själva, våra upplevelser, vår värld och andra personer i den (Guenther, 2020, s. 15–16, 2021, s. 6; Weiss m.fl., 2020, s. xiv). Inom detta ryms en intersektionell förståelse av hur olika maktordningar korsas i komplexa nät som formar upplevelser och skapar ojämlikheter (Magri & McQueen, 2023, s. 4). I avhandlingen analyserar jag till exempel hur normer kring kön och ålder samspelar i synen på pojkar som söker

mycket närhet. Som fenomenologisk inriktning betonas begrepp som intersubjektivitet, mellankroppslighet och inkorporering och hur dessa fenomen präglas av normer (Guenther, 2020; Marratto, 2020). Kritisk fenomenologi fokuserar på hur individen verkar och formas i en social värld, där den aldrig är autonom från andra, men samtidigt fortfarande är otvivelaktigt sin egen. När det kommer till kroppen belyser således kritiska fenomenologiska perspektiv hur normer och makt sätter sig i kroppen och hur det begränsar eller möjliggör olika kroppars handlingar, närvaro och samspel (Ahmed, 2000, 2006b; Magri & McQueen, 2023, s. 47–82; Weiss m.fl., 2020, s. xiv).

En kritik som har riktats mot kritisk fenomenologi är emellertid att det inte tillför ett nytt perspektiv, då även vad som beskrivs som ”klassisk” fenomenologi möjliggör en kritisk analys (Rodemeyer, 2022). Icke desto mindre bidrar kritisk fenomenologi till att tydliggöra den kritiska potentialen i fenomenologi genom att betona hur kulturella och historiska strukturer påverkar våra erfarenheter. För avhandlingen är kritisk fenomenologi centralt för att förstå hur normer och ideal kan påverka hur pedagoger erfar sina och barns kroppar i mötet med varandra.

Ett viktigt begrepp inom det här perspektivet och i avhandlingen är *inkorporering*. Merleau-Ponty (1945/2023) skriver om hur människan inkorporerar verktyg och gör dem till en oreflekterad del av sig själv, vilket han exemplifierar med den blinde mannens käpp och att kunna skriva på tangentbordet utan att titta. Han beskriver det som att dessa ting blir en förlängning av kroppen (Merleau-Ponty, 1945/2023, s. 190ff). Tinget blir då något individen erfar världen genom och upphör därför att upplevas som just ett ting, utan snarare som ett ”medel för att utvidga och omgestalta vår värld” (Bengtsson, 2001, s. 80). I kritisk fenomenologi används även inkorporering för att beskriva sociala processer och hur normer genomsyrar vårt varande och sätter sig i kroppen (Malmqvist & Zeiler, 2010). Enligt Erik Malmqvist och Kristin Zeiler (2010) blir inkorporerade normer något vi prereflexivt upplever världen utifrån, något vi tar för givet och som nästintill är osynligt för oss. Vi riktar oss ut i världen från dem, mer än att vi riktar fokus mot dem – de har satt sig i kroppen och blivit en del av oss. Den temporala aspekten av detta består av övning och vana av det som sedan blir ett sätt att handla och förstå världen på (Leder, 1990, s. 32; Malmqvist & Zeiler, 2010, s. 143; Merleau-Ponty, 1945/2023, s. 190). Först när något särskilt inträffar, när det inkorporerade utmanas, kan vi bli medvetna om dessa vanemässiga handlingar och även förändra dem. Denna medvetandeprocess kallar Malmqvist och Zeiler (2010) för exkorporering. Genom ett synsätt på normer som

inkorporerade går det till exempel att analysera hur normer kring kön uttrycks genom hur pedagoger rör sig eller rör vid olika barn, och blir en utgångspunkt för att förstå sig själv och sin omvärld.

Studier inom kritisk fenomenologi har även åskådliggjort hur normer påverkar upplevelsen av den egna kroppen. Inom ramen för detta har Merleau-Pontys filosofi kritiserats för att utgå från en universell förståelse av individers möjlighet till subjektskap och möjligheter att leva sin kropp som ett förkroppsligat subjekt (Rodemeyer, 2022, s. 106; Young, 2000). Maktkritiska fenomenologer har i stället diskuterat hur vissa individer lever sina kroppar mer som objekt, beroende på hur de socialt kategoriseras i samhället. Ett exempel på det är Youngs (2000) studie om kvinnokroppen, där hon analyserar hur objektifieringen av kvinnokroppar i ett patriarkalt samhälle gör att även kvinnan inkorporerar upplevelsen av sin kropp som ett objekt. Hon visar hur objektifieringen av kvinnor bidrar till att kvinnor begränsar sin kropps kapacitet och sin tillgång till det rumsliga utrymmet (Young, 2000, s. 260–276). Helena Dahlberg beskriver detta som att personen ”är eller lever inte självklart sin kropp utan betraktar den snarare utifrån” (Dahlberg, 2019a, s. 126). I avhandlingen använder jag Youngs (2000) perspektiv på kroppsuppfattning och normer för att förstå hur normer och ideal påverkar pedagogers syn på sig själva och sina kroppar i fråga om objektskap eller subjektskap, samt hur de kroppsligen förhåller sig till olika rum.

Detta leder in till fenomenologiska synsätt på rum och hur människor kroppsligen förhåller sig till och skapar mening i olika rum. Kritiska fenomenologer menar att upplevelsen av rum påverkas av normer och maktstrukturer, vilka framträder på olika sätt beroende på vilka kroppar som vistas i rummet. Detta sker i ett samspel mellan kroppar och rum där de formar och formas av varandra (Ahmed, 2006b, 2010). På så sätt skapas och förändras det levda rummet beroende på vem som upplever det. Ahmed (2006b) beskriver det som att människor *orienteras* i relation till maktstrukturer, vilket gör vissa saker nåbara och andra inte. Hon använder begreppet orientering för att analysera hur kroppar förhåller sig till rum, objekt och andra kroppar. Hon menar att personer kan förstås som *orienterade* när rum och världar upplevs för dem som bekanta, trygga och ”hemtama” och hur detta upprepas genom hur individen sträcker ut sig i rummet (s. 5ff). I denna avhandling analyserar jag bland annat hur olika rum kan skapa olika förutsättningar för vad pedagoger upplever är kroppsligt möjligt att göra där, beroende på vilka normer som blir verksamma i mötet mellan pedagog, barn och rum. Därigenom synliggörs hur normer kan göra

att pedagoger har olika upplevelser av hemmahörande i olika rum och bekvämlighet i relation till andras kroppar.

I Ahmeds (2006b) queera fenomenologi är även *linjer* ett centralt begrepp. Enligt henne innebär följandet av linjer att normativt röra sig i samma riktning som andra, att genom repeterade handlingar följa samma mönster. Genom att följa dem engageras vi i sätt att förstå och sträva efter vad linjen erbjuder: vi kan identifiera oss genom dem och upplever vissa saker som meningsfulla (Ahmed, 2006b, s. 14ff). I ljuset av avhandlingens fokus på kroppslig interaktion kan linjebegreppet till exempel relateras till att Tiffany Field (2014) menar att kvinnor i högre grad fostras till att uppmuntra och ta emot närhet. Följden av detta kan bli att en flicka kan upplevas som mer i linje när hon söker upp närhet från pedagoger än när en pojke gör det. När det kommer till pedagogerna kan det betyda en annan sak för en manlig pedagog att vara nära ett barn än det gör för en kvinnlig pedagog, utifrån normer kring kön och omsorg. Att följa linjen uppfattas som det normala, medan att bryta den framstår som udda. Som jag förstår Ahmed (2006b) tolkar jag det i avhandlingen som att pedagoger kan ”putta in” varandra på eller förhålla sig till linjer i yrket. Pedagoger kan även putta in barn i mer normativa linjer. Genom att använda begreppet ”putta” i stället för ”rikta” är min avsikt att synliggöra mer påtryckande aspekter av normer.

Det tar dessutom tid och energi att följa en linje. Ett frångående av tidigare följda linjer betyder därför att ett investerat sätt att leva på upphör. Linjer är performativa, och existerar bara så länge individer fortsätter följa dem. De kan med andra ord förändras genom att nya linjer kan skapas och andra försvinna (Ahmed, 2006b, s. 16ff). Förväntningar på manliga pedagoger i barnomsorg ser till exempel inte ut på samma sätt idag som det gjorde för 40 år sedan, vilket kan skapa andra möjligheter och begränsningar att vara manlig pedagog på idag (Hedlin, 2021). Det finns således stora likheter mellan linjer och förståelser om normer. Bremer (2011, s. 42) beskriver skillnaden mellan dessa som att Ahmed riktar fokus mot den fenomenologiska upplevande kroppen, och att linjebegreppet kan förstås som en ”spatialisering av normbegreppet”. Att vara i linje har i och med detta en relation till upplevelsen av olika kroppar och deras möjligheter i olika rum (Bremer, 2011; Nilsson Folke, 2017, s. 97).

Känslor och känslöarbete

I mötet med barn på fritidshem arbetar pedagoger med att dämpa och förstärka såväl sina egna som barns känslor. Känslor är ett sätt att skapa stämningar och riktningar, och kan också betraktas som en ingång för män-

niskor till att förstå vad som händer i olika situationer. Känslor har i och med detta en särskild roll i just mellanmänskliga omsorgsyrken och inte minst i mötet mellan pedagoger och barn (jfr Björklund, 2024; Holmbom Strid, 2023; Persson & Hakvoort, 2025; Pröckl, 2020; Sörensdotter, 2008; Wistrand, 2023). I enlighet med bland annat Hochschild (2012) och Ahmed (2014) tolkar jag känslor som sociala och kulturella praktiker, snarare än som enbart biologiska fenomen. Utifrån detta perspektiv färgas känslouttryck och upplevelsen av dem av kulturella förståelser om vad som anses lämpligt att känna i olika situationer (Hochschild, 2012). Vilka känslor som uttrycks, hur de dämpas eller frammanas, kan därmed visa hur individer uppfattar sin omgivning. Känslor funderar även som ett sätt att skapa mening kring vad vi upplever, vilket engagerar oss till att handla på olika sätt (Hochschild, 2012, s. 24–34). Ahmed (2014, s. 7) beskriver det i sin tur som att känslor är intentionella eftersom vi känner en känsla *för* någon eller något, och denna känsla får oss att orientera oss mot eller bort från detta. Hon beskriver därför känslor som ett sätt vi tar ställning i världen.

En viktig aspekt för avhandlingen är vilken roll känslor har i arbetslivet, vilket Hochschild (2012) skriver om i sin bok *The managed heart*. Med begreppet *emotionellt arbete* visar hon hur känslor i dagens arbetsmarknad kan ses som en försäljningsbar vara av personligheten. Enligt Hochschild innebär ett yrkesmässigt emotionellt arbete att på ett synligt sätt framkalla eller hämma känslor för att förmedla organisatoriskt föreskrivna känslor till den kund eller klient den anställde möter (Hochschild, 2012, s. 7). Framför allt använder hon flygvärdinnor som exempel, men hon diskuterar även hur det emotionella arbetet görs i omsorgsyrken och nämner specifikt arbetet med och relationen till barn (Hochschild, 2012, s. ix, xiii, 52–53). Hon skiljer på ett *ytagerande* (surface acting); som en medveten ytlig framställning av känslor i yrket, och ett *djupagerande* (deep acting); som att försöka förändra den egna känslan. Enligt henne uppmuntras anställda alltmer till att själva känna de känslor de förväntas förmedla i yrkets syften (Hochschild, 2012, s. 49ff).

Även om ett emotionellt arbete kan ses som en central del av yrket med att arbeta med människor, och inte minst med barn, är det enligt Hochschild (2012) påverkat av ideal och normer. Hon beskriver normer om vilka känslor som anses lämpliga i olika sammanhang som *känsloregler*, vilka reglerar vid vilka tillfällen det anses befogat att till exempel vara ledsen eller arg och när det inte är det. Som exempel lyfter hon begravningar, bröllop, framgång och hur vi förhåller oss till andra människors glädje och sorg. Känsloregler är på så vis kontextbundna: det som uppfattas som rimligt i en situation kan

uppfattas som helt orimligt i en annan. I arbeten handlar det om vad som anses vara rätt att känna inom yrkesrollen, vilket enligt henne skapar en yrkesmässig standardisering av känslor (Hochschild, 2012, s. 56–75, 186).

Om den instinktiva, egna känslan skiljer sig från det som förväntas förmedlas, menar hon att det kan skapa ett främlingskap hos individen inför sig själv (Hochschild, 2012, s. 7). Den diskrepans som kan finnas mellan den inneboende känslan och den utåt framställda känslan beskriver Hochschild som en *emotionell dissonans*. Tillsammans med andra har hon visat att det kan skapa emotionell trötthet, stress och utmattning (Ashforth & Tomiuk, 2000, s. 185; Biszczanik & Gruber, 2021, s. 56; Delgado m.fl., 2017, s. 72; Hochschild, 2012, s. 90, 153). I avhandlingen visar jag hur pedagoger använder sig av ett emotionellt arbete i mötet med barn till exempel när det kommer till våldsamma situationer, eller när pedagoger inte vill vara fysiskt nära med barn.

Det finns dock invändningar mot att Hochschilds teori om emotionellt arbete skulle kunna översättas direkt från serviceyrken till omsorgs- och utbildningsyrken (Biszczanik & Gruber, 2021, s. 55; Horner m.fl., 2020, s. 3). I skolans värld och i andra omsorgsyren har emotionellt arbete en annan karaktär än för de serviceyrken Hochschild främst beskriver, där de anställda gör det emotionella arbetet inom relationer som sträcker sig över flera år, ofta genom dagliga möten med elever eller patienter. Pedagoger och lärare betyder mer för barns och deras familjers liv, jämfört med exempelvis vad en anställd i en affär gör (Horner m.fl., 2020, s. 3; Landahl, 2015, s. 109). En viktig aspekt med att analysera pedagogers emotionella arbete är därmed att belysa vad som karaktäriserar emotionellt arbete just inom fritidshems-kontexten.

Andra har kritiserat Hochschilds teori för att överskatta hur mycket kontroll arbetsgivare och organisationer faktiskt har över de anställdas känsloliv och personlighet. Till exempel visar studier att anställda är mer känslomässigt autonoma än vad hon implicerar (Lopez, 2006). Med bakgrund av detta är min ambition att analysera hur känslor i arbetet kan förstås som påverkade av organisatoriska förutsättningar, utan att för den delen påstå att de anställda saknar känslomässig agens. Därtill analyserar jag inte känsloregler som endast ovanifrån-och-ned-styrda, utan synliggör även hur känsloregler kommuniceras och regleras mellan anställda.

Barn, barndom och ålder

Utöver dessa fenomenologiska och känsloteoretiska perspektiv tar jag även stöd i teoretiska perspektiv på ålder och åldersfaser som barndom och

vuxenhet, som ett sätt att belysa hur föreställningar kring detta kan influera den kroppsliga interaktionen. En aspekt av kulturella synsätt på barn är vilken betydelse uppfattningar om ålder har i olika sammanhang. Vid sidan om den kronologiska och biologiska aspekten där kroppen befinner sig i ett oundvikligt åldrande, har ålder även sociala och kulturella aspekter och kan förstås som performativ (Lipscomb, 2021). Ålder bedöms till exempel ofta genom begrepp som ”mognad”, ”barnslighet” och ”ungdomlighet” med olika innebörder. Enligt Gry Heggli (2004) fungerar ålder samhällsmässigt och kulturellt som en strukturerande princip där föreställningar om ålder skapar gränser om vad personer anses vara för unga eller för gamla för. Hon menar att dessa gränser framför allt handlar om kulturella förståelser om autonomi och vilka åldersfaser som tillskrivs det och inte. För avhandlingen spelar dessa perspektiv roll för att analysera hur ålder används i fritidshemmets sammanhang för att socialt kategorisera och bedöma olika personers handlingar, och hur personer uppfattas när de rör sig utanför dessa ramar.

Barn och barndom

Genom historien har olika uppfattningar förekommit om vad en barndom bör innehålla, vad som uppfattas som normalt när det kommer till barns varande och vad ett barn är kapabel till. Enligt James och Prout (2015) kan konceptet barndom därför förstås som en social konstruktion: det vill säga att uppfattningar om vad en barndom ska innefatta skapas i samspel med sin kontext och samhälle och de kulturella föreställningar som finns där. I stället för att ur ett biologiskt eller utvecklingspsykologiskt perspektiv betrakta barndom som en uppsättning oundvikliga steg, förstås barndom som situerat i kulturella och historiska kontexter (Cook, 2020). Med detta perspektiv ifrågasätts och synliggörs föreställningar om barn, och hur dessa kan skapa olika villkor för barn. Min avhandling utgår från ett fenomenologiskt perspektiv snarare än ett socialkonstruktivistiskt, men med mitt kritiskt fenomenologiska perspektiv betonas hur normer och maktstrukturer påverkar hur vi förstår oss själva, våra upplevelser, vår värld och andra personer i den. Att förstå hur varseblivandet av barn kan präglas av dessa aspekter är på så sätt relevant även från ett kritiskt fenomenologiskt perspektiv.

Halldén (2007, s. 10ff) menar att kulturella föreställningar om barn bland annat formar vuxnas synsätt på barn, hur barn förväntas bete sig och vad de anses behöva. Detta tar sig sedan uttryck i läroplaner, pedagogiska ideal och lagar. Hur vi ser på barn i ett visst samhälle hänger även samman med andra kulturella grundfrågor om hur livet bör levas, till exempel vad som uppfattas som ont och gott, eller naturligt och onaturligt (Dahl, 1984, s. 15). Två

rådande synsätt på barn som har uppmärksamrats i forskning är att se på barnet som beroende, sårbart och i behov av skydd eller att se på barn som kompetenta och autonoma (Brembeck m.fl., 2006, s. 21, 166; Halldén, 2007, s. 14; Lindgren & Halldén, 2001).

Brembeck, Johansson och Kampmann (2006) skriver att det kompetenta barnet är ett integrerat synsätt i de nordiska välfärdsstaterna och att denna syn på barn har växt fram under de senaste 100 åren. De beskriver att idén om det kompetenta barnet bygger på ett självständigt barn som kan ta ansvar, uttrycka sina behov och känslor, är kunnig och söker kunskap, är självreglerande och självdisciplinerande och är en värdig deltagare att lyssna på inom såväl politik som i familjen (Brembeck m.fl., 2006, s. 7–24). Anna-Lena Ljusberg (2018, s. 66) beskriver synsättet som en norm i barnomsorg. Enligt Halldén (2007) har synen på barns kompetens influerat såväl skolpolitiken som pedagogiken. Barns aktörskap och kompetens har dock villkorats av att endast vissa handlingar har förståtts som kompetenta. Lindqvist (2019) skriver att det kompetenta barnet i skolsammanhang både förväntas vara självständig och samtidigt göra vad som av vuxna anses vara rätt. I avhandlingen diskuterar jag synen på barn som kompetenta i relation till hur de framställs när de söker närhet. I begreppet kompetenta barn inkluderar jag föreställningar om barns handlingskraft och känslor, att som barn veta vad man vill och kunna agera på sina egna behov när det kommer till sin egen omsorg.

Att i stället se på barn som behövande, beroende och oskyldiga kan ses som sätt att betona barns sårbarhet och behov av skydd och omsorg. Chris Jenks (2005) liknar detta föreställda barn vid Apollo, ”arvingen av solsken och ljus” (s. 64, förf. övers.), som ett barn som skrattar och leker utan vetskap om ondska i världen. Inom ramen för detta synsätt på barn blir de vuxnas uppgift att behålla barn i detta skyddade stadium (Jenks, 2005, s. 65). Denna kulturella syn på barn som oskyldiga och sårbara har sina rötter i uppfostningsfilosofi på 1700-talet (James m.fl., 1998, s. 13f), men fick sitt stora genomslag i västvärlden under sekelskiftet 1800–1900 då barn genom avskaffningen av barnarbete blev ”ekonomiskt värdelösa – men känslomässigt ovärderliga” (P. Lindqvist & Nordäng, 2009, s. 144). Det här sättet att se på barn har problematiserats för att legitimera att vuxna tar beslut om barn utan att de görs delaktiga (Qvortrup, 1994). Katherine Brown Rosier (2009) skriver om att synen på barn som utsatta, oskyldiga och sårbara kan relateras till en ökad medvetenhet om risker i barns liv. Hon redogör för hur bilden av barn som oskyldiga och i starkt behov av vuxnas omsorg har sitt ursprung i den tid då barn i allt högre grad vistades i hemmet tillsammans med familjen.

I avhandlingen diskuterar jag hur den här synen på barn används som motiv för att ge omsorg, eller när pedagoger uttryckte behov av att skydda barnen från obehagliga upplevelser och känslor.

Det går att kritisera idén om dessa två sätt att se på barn som en forskningsmässigt skapad dikotomi, där det ena synsättet framställs som oförenligt med det andra. Halldén och Lindgren (2001) beskriver det som att framlyftandet av barns autonomi och beroende fyller olika funktioner i olika situationer i barnets liv och används av vuxna därefter. I avhandlingen visar jag därför när ett synsätt särskilt betonas, men också att de båda synsätten, och även andra, förekommer parallellt i barnomsorgen.

Relationen till vuxenheten

I ljuset av synsätt på barn utmejslas även en annan kategori: vuxenheten. Vuxenhet och barndom framställs ofta som dikotoma åldersfaser med ett beroendeförhållande där vuxenheten ges makt och tillskrivs ansvaret för barnets fostran (Halldén, 2007, s. 32; James m.fl., 1998, s. 10–12; Närvänen, 2009, s. 24). Olika attribut som ofta tillskrivs vuxenhet är rationalitet, autonomi, impulskontroll, auktoritet, erfarenhet, moral och kunnighet. Detta kan förstås som åtråvärda egenskaper som legitimerar vuxnas makt över barn, vilka i sin tur förknippas med ”o-mognad, o-kunnighet och o-förmåga” (Näsman, 1995, s. 286). Men även barndomen tillskrivs egenskaper som kan vara eftertraktansvärda, som renhet, oskuld, magi och frihet från plikter. Trots att dessa egenskaper kan uppfattas som positiva har det sättet att se på barn problematiserats för att essentialisera och mystifiera barn (James m.fl., 1998, s. 13ff).

Det finns därmed en relationell aspekt av föreställningar om vuxenhet och barndom, där dessa positioner skapas i relation till varandra (Krekula, 2021, s. 63ff). Ett särskilt sätt att förstå barn skapar samtidigt en specifik förståelse av och förväntan på vuxna. Utifrån föreställningar om barn skapas bilder av hur vuxna förväntas stödja, fostra och skapa relationer till barn, vilket i sin tur skapar uppfattningar om vad som är normalt och avvikande (Brembeck m.fl., 2006; Halldén, 2007). Enligt Halldén (2007) kan detta till exempel forma vilka uppfattningar som finns om omsorg, genom vilka omsorgspraktiker som betraktas som passande för att tillfredsställa barnens behov.

Dessa perspektiv på ålder, barndom och vuxenhet bidrar således till att synliggöra hur pedagoger i min studie såg på sin egen roll när det kom till att ge omsorg till barn, vilken omsorg de ansåg att barnen behövde och hur de bedömde att de själva behövde agera för att tillgodose det. Med detta

synliggörs även gränser mellan barndom och vuxenhet och vad som händer när dessa gränser överskrids.

Metod och material

I denna etnografiska undersökning har två fritidshemsavdelningar på två kommunala skolor i Stockholmsområdet deltagit. I avhandlingen benämns dessa skolor med pseudonymerna¹⁰ Tallbarrskolan och Nyponskolan. Totalt deltog 14 pedagoger och 95 barn som vid tillfället för studien var mellan 7 och 8 år gamla. Materialet består av 61 dagars deltagande observationer av pedagoger och barn, samt 15 semistrukturerade intervjuer med pedagoger, genomförda enskilt och i grupp. Under observationerna förde jag även många informella samtal med både pedagoger och barn, varav fem av dessa samtal med pedagoger hade en mer intervjuliknande karaktär. Fältarbetet inleddes med en kortare pilotstudie på Nyponskolan under två dagar i november 2021. Det huvudsakliga fältarbetet genomfördes av mig mellan januari 2022 och januari 2023.

Urval – platser och studiedeltagare

Det finns stora variationer mellan verksamheter på olika fritidshem i Sverige när det kommer till omsorg och undervisning (Andishmand, 2017; Djurberg, 2025; Lager & Nyckel, 2025, s. 75). Min intention med att välja två olika fritidshem var att undersöka variationer i arbetslag, elevgrupper och organisatoriska förutsättningar. Jag sökte därför efter två grundskolor med fritidshem. Genom att se vad som gjordes på det ena fritidshemmet men inte det andra kunde det mest vardagliga, vad som sågs som självklarheter och för-givettaganden, bli synligt (jfr Ehn & Löfgren, 2001, s. 15ff; Richardson, 1990, s. 17f). Att se hur och om något utspelade sig i två olika miljöer gjorde det möjligt att få en fördjupad bild av fenomenet. De två kontexterna gav på så vis sken över varandra. Jag har dessutom själv erfarenhet av att arbeta som grundlärare i fritidshem, och genom de två verksamheterna kunde jag få syn på nya aspekter av yrket för mig och samtidigt få distans till min yrkeserfarenhet.¹¹ För att geografiskt möjliggöra frekventa besök sökte jag efter skolor i Stockholmsområdet.

Under våren 2021 kontaktade jag en tidigare kontakt på utbildningsförvaltningen i Stockholms stad, samt andra förvaltningar, skolor och bekanta

¹⁰ Mer om pseudonymisering under *Etiska processer*.

¹¹ Mer om hur min erfarenhet påverkat forskningsprocessen under *Reflexivitet*.

inom skola och fritidshem. Jag presenterade den studie jag planerade att genomföra, och frågade skolor om de ville delta och förvaltningar om de hade några tips på fritidshem att tillfråga. Från utbildningsförvaltningen i Stockholms stad fick jag en lista med namn på skolor samt tillhörande rektorer och fritidshemsansvariga som kunde vara intresserade. De skolor som slutligen deltog i studien fanns båda med på denna lista.

Skolorna och fritidshemmen

De två skolorna är kommunala F-6-skolor och ligger i förorter med tunnelbaneförbindelse till centrala Stockholm. Båda förorterna där skolorna är belägna etablerades på 1950-talet, då även de båda skolorna byggdes. Områdena består huvudsakligen av flerbostadshus med hyreslägenheter. I dessa två förorter är medelinkomsten cirka 100,000 kr lägre än genomsnittet i Stockholm, vilket under det år fältarbetet genomfördes var 471 800 kr per år (Stockholms stad, 2023). Förorterna i sig räknas inte som utsatta områden, men ligger båda enligt Polismyndigheten (2023) nära områden som gör det och kan därför antas ha dessa som del av sina upptagningsområden.

Jag vistades på en avdelning per skola, där båda avdelningarna som var med i studien bestod av en årskurs med fyra klasser. På Nyponskolan var jag i klass ett och på Tallbarrskolan var jag i klass två. På Nyponskolan bestod fritidshemsavdelningen av sju-åtta pedagoger (en pedagog slutade och blev inte ersatt) och 96 barn. På Tallbarrskolan bestod fritidshemsavdelningen av sju pedagoger och 93 barn. På båda avdelningarna arbetade även fyra klasslärare, en per klass. Dessa personer arbetade inte på fritidshemmet, men samverkade i varierande grad med fritidspersonalen kring den obligatoriska undervisningen.

Barnantalen på dessa avdelningar kan ur ett nationellt sammanhang förstås som höga. Vid tiden för fältarbetet, år 2022, gick det genomsnittligen 36,3 elever per fritidshemsavdelning i Sverige (Skolverket, 2023b). I Stockholm var motsvarande siffra högre, med ett genomsnitt på 44,8 elever per avdelning samma läsår. Cirka 15% av de kommunala fritidshemmen i Stockholm hade det året avdelningar med över 80 barn per grupp.¹² Mot denna bakgrund kan studiens fritidshem betraktas som mer representativa för stora fritidshem än för genomsnittliga fritidshemsavdelningar i Sverige eller Stockholm.¹³ Eftersom storleken på fritidshemsavdelningar har ökat

¹² Utifrån Skolverkets utbildningsstatistik från 2023, vilket begärdes ut via mailkontakt med *Enheten för förskole- och grundskolestatistik* på Skolverket i november 2023.

¹³ Statistiken kan dock inte helt förstås som jämförbar, då information om barnantal bygger på vad skolorna har rapporterat utan en tydlig definition av vad som utgör en avdelning.

kraftigt de senaste decennierna, är det relevant att undersöka hur interaktionen mellan pedagog och barn sker i dessa stora fritidshem.¹⁴

Trots flera likheter mellan skolorna fanns vissa skillnader. Antalet elever per lärare var högre på Tallbarrskolan i stort, med i genomsnitt 15,4 elever per lärare, jämfört med Nyponskolan där den genomsnittliga siffran var 12,9, enligt Skolverkets statistikdatabas.¹⁵ På just fritidshemsavdelningarna var antalet barn per pedagog strax över 13 barn. På Tallbarrskolan hade cirka 43% av eleverna utländsk bakgrund¹⁶, medan motsvarande siffra på Nyponskolan var 32%. Min uppfattning var att Tallbarrskolan hade sämre resursmässiga förutsättningar än Nyponskolan, som även de hade resursmässiga utmaningar. Fritidsarbetslaget på Tallbarrskolan fick dela på endast en dator, deras planeringstid hade reducerats till en timmes gemensam planering/möte i veckan och enligt personalen var sjukfrånvaron bland de anställda hög: både på avdelningen och generellt på skolan. Till skillnad från Nyponskolan hade Tallbarrskolan emellertid egna fritidshemslokaler. Ofta består lokalerna i ett fritidshem bland annat av barnens klassrum, vilket var fallet på Nyponskolan.

Pedagoger och barn

På skolorna var jag intresserad av att komma i kontakt med pedagoger på fritidshem som arbetade med barn i åldern 7–8 år.¹⁷ Arbetslagen blev inledningsvis tillfrågade att delta i studien av biträdande rektor på Nyponskolan och utvecklingslärare i fritidshem på Tallbarrskolan. Det gav i sin tur en ursprunglig grupp på tre pedagoger från årskurs ett på Nyponskolan, och fem pedagoger från årskurs två på Tallbarrskolan. Resterande sex pedagoger i studien blev kort därefter tillfrågade av mig, då jag frågade alla i arbetslagen om de ville delta.¹⁸ En pedagog tackade nej till att delta och är därför inte med

¹⁴ Som tidigare nämnt har antalet barn per avdelning i fritidshem ökat med 100%, från 18 barn per avdelning år 1990 till 36,3 barn per avdelning år 2022 (2015 var denna siffra 40,9) (Skolverket, 2009, 2023b).

¹⁵ Genomsnittet för antalet barn per lärare i Sverige var samma år (2022/2023): 12,0 enligt Skolverkets statistikdatabas.

¹⁶ Det vill säga antingen född utomlands eller född i Sverige med två utomlandsfödda föräldrar, enligt Skolverkets statistikdatabas. Detta motsvarar 27,2% av alla elever på grundskolor i Sverige.

¹⁷ Detta motiverar jag i det här kapitlets första inledningsavsnitt med att omsorgsarbetet med lägstadiet barn särskilt kan vara intressant att studera som en åldersfas mellan förskolebarns tydliga omsorgsbehov och äldre barns ökade autonomibehov. Därtill finns ett behov av att undersöka pedagogers kroppsliga interaktion med barn just i fritidshem, då ämnet tidigare främst har beforskats inom förskola och idrottsundervisning.

¹⁸ Jag skriver mer om hur pedagoger och barn tillfrågades att delta i studien under Etiska processer.

i studien. Ett dilemma i valet av studiedeltagare är att kontakten med dem kan avgöras av så kallade ”grindvaktare”, i det här fallet skolledning och samordnare. Risken är att forskaren ges kontakt till de personer grindvaktaren tycker är mest lämpliga att delta i forskning (Hammersley & Atkinson, 2019, s. 51f; Silow Kallenberg & Björklund, 2022, s. 74). Detta kan vara av olika skäl. I kontakten med ledningen på de olika skolorna kunde jag både få uppfattningen att de ville att ”det bästa” arbetslaget skulle vara med, eller att de valde arbetslag i syfte att det kunde bidra till deras yrkesmässiga utveckling. För att undvika att skolledningen hade valt just vissa pedagoger var det viktigt för mig att fråga samtliga i arbetslaget om att delta.

Utifrån hur jag uppfattade de vuxna studiedeltagarna och hur de beskrev sig själva tolkar jag dem som nio kvinnor och fem män. Under analysens gång visade sig föreställningar om kön vara relevanta som analyskategori på olika sätt. Av denna anledning har jag valt att beskriva studiedeltagarna utifrån kön när jag har bedömt det som analytiskt relevant, baserat på en förståelse av hur antaganden och förväntningar på kön kan påverka människors handlingar, självbild och sätt att resonera (Butler, 2006b; Young, 2000). Urvalet av studiedeltagares kön var inte ett medvetet val i studien, utan skedde i relation till vilka som för tillfället arbetade på fritidshemsavdelningarna och som ville delta i studien. Denna fördelning är emellertid representativ för hur könsfördelningen generellt såg ut på fritidshem i Sverige under tiden för fältarbetet, då det utifrån en tvåkönsuppdelning arbetade omkring 70% kvinnor och 30% män (Skolverket, 2023b).

De vuxna studiedeltagarna var under fältarbetet mellan 25 och 63 år gamla, och hade olika utbildningar och erfarenhet. Fem av dem var utbildade grundlärare mot fritidshem.¹⁹ Två av de anställda hade lärarutbildning från andra länder. Fem av de anställda var utbildade barnskötare/elevassistent/socialpedagog. Två av de anställda hade ingen eftergymnasial utbildning. Två av de kvinnliga studiedeltagarna var arbetslagsansvariga för respektive fritidshem. Personernas erfarenhet av arbete inom barnomsorg sträckte sig mellan några månader och 25 år, men de flesta av dem hade arbetat i barnomsorg i omkring två till fem år. Fem av personerna hade mer än tio års erfarenhet.

Som en beteckning beskriver jag de vuxna studiedeltagarna främst som ”pedagoger” för att samla dem under ett begrepp som går utöver specifika yrkestitlar. Detta har jag gjort dels för att få en övergripande förståelse för den personalgrupp som arbetar på fritidshem och dels i syfte att upprätthålla

¹⁹ I vissa citat förkortar jag det till ”fritidshemslärare”, vilket är en något mer informell titel på yrket.

konfidentialitet. Ett problem med beteckningen ”pedagoger” är att det i fritidshemmets kontext kan associeras till den specifika yrkesgruppen fritidspedagog, en utbildning som nu är ersatt av en grundlärautbildning. Med ”pedagog” syftar jag i stället på att leda och ge omsorg till barnen, och hur detta arbete formas av ideal om att vara en god pedagog, vilket kan prägla de anställdas syn på sitt arbete oavsett utbildning.

De barn som deltog i studien tillfrågades eftersom de var elever på de avdelningar där undersökningen gjordes. Av totalt 189 tillfrågade barn på de två avdelningarna deltog 95 barn i studien, vilka jag uppfattade som 53 flickor och 42 pojkar. Sex vårdnadshavare nekade till sitt barns deltagande med hjälp av samtyckesblanketten. För de återstående 94 barnen som inte deltog fick jag inte tillbaka samtyckeslappen, trots generella påminnelser. Detta har jag behandlat som ett indirekt nekande. Samtliga barn i studien var födda samma år, och fyllde åtta år under det år fältarbetet gjordes. I avhandlingen benämner jag dem som ”barn”, vilket kan jämföras med att beskriva dem som ”elever”. Denna benämning har jag valt för att förstå relationen till pedagogerna som en del av barns vardag, inkluderat de olika normer och ideal som kan påverka dessa relationer, snarare än att fokusera på pedagogiska och didaktiska praktiker inom utbildning.

Ett etnografiskt och fenomenologiskt fältarbete

I enlighet med Martyn Hammersley och Paul Atkinsons (2019) beskrivning av etnografiska metoder har jag samlat in data genom att vara på plats i studiedeltagarnas arbetsliv och skolvardag och ställt frågor till dem. Etnografi kan förklaras som ett sätt att beskriva ett socialt och kulturellt fenomen från ”insidan”, ofta genom att som forskare själv uppleva fenomenet och fråga personer som lever fenomenet om deras synsätt på det. Etnografiska metoder är således fruktbara för fenomenologiska studier, med forskningsintresse för subjektiva uppfattningar av fenomen (Fetterman, 2020). I synnerhet kan intervjuer ses som ett viktigt verktyg för att med en fenomenologisk ansats ta del av studiedeltagarnas perspektiv och upplevelser. I enlighet med detta var min ansats med att göra intervjuer att få ta del av hur de beskrev sina upplevelser, erfarenheter och antaganden kring kroppslig interaktion med barn. Även observationer är en viktig metod i studier med en fenomenologisk ansats (Ferm, 2004, s. 89f). Enligt Martin Hugo (2007, s. 58f) behöver den fenomenologiskt orienterade forskaren uppleva fenomenet tillsammans med studiedeltagarna för att komma nära det levda och få en djupare förståelse för studiedeltagarnas erfarenheter. På så sätt har jag tagit del av livet på dessa

fritidshem, för att få en levd insyn i relationer, förutsättningar, rutiner och rytm.

Intervjuer

Av de 15 intervjuer som gjordes under fältarbetet var fyra gruppintervjuer och elva enskilda intervjuer. Den primära anledningen till att jag gjorde fler enskilda intervjuer var att det visade sig vara svårare att frigöra flera pedagoger samtidigt från verksamheten, än att låna en i taget för en intervju.²⁰ I gruppintervjuerna var två till tre pedagoger från samma arbetslag närvarande, med undantag för ett intervjutillfälle då fem pedagoger deltog. Intervjuerna var oftast mellan 1 och 1,5 timme långa. På Nyponskolan gjordes nio intervjuer och på Tallbarrskolan gjordes sex intervjuer. Att fler intervjuer gjordes på Nyponskolan berodde på att pilotstudien gjordes där och att jag upplevde att fler uppföljningsintervjuer krävdes, då jag ville ställa mer fördjupande frågor för att utveckla deras svar. Det var bland annat en följd av att jag själv utforskade hur jag skulle närma mig ämnet. Pedagogerna på Nyponskolan hade även fler organisatoriska möjligheter att lämna arbetet för att delta i intervjuer. Intervjuerna gjordes främst på deltagarnas arbetstid i syfte att bevara deras reflektioner kring verksamheten så aktuella som möjligt. Ett alternativt arbetssätt hade varit att i stället göra fler intervjuer på deltagarnas fritid, vilket hade kunnat ge fler möjligheter för längre intervjuer.

Under intervjuerna utgick jag från fördjupade versioner av min allmänt formulerade intervjuguide. Inför varje intervju hade jag förberett frågor specifikt för de personer som deltog, baserat på vad de tidigare hade berättat för mig och vad jag hade observerat. Dessa frågor fungerade som utgångspunkt och vägledning för samtalet, men jag var samtidigt flexibel inför vilka andra berättelser och reflektioner som studiedeltagarna valde att lyfta (jfr Hammersley & Atkinson, 2019, s. 185f; Kvale & Brinkmann, 2014). Intervjuerna spelades in på min smartphone genom en app för röstmemon som enbart lagrar data lokalt på telefonen. Efter att ha laddat ned dem till en säker server raderade jag dem från telefonen.

Stimulera fördjupade återgivelse

Eftersom jag undersöker vad som sker i den icke-verbala, kroppsliga interaktionen har jag reflekterat över hur man får människor att tala om vad de kroppsligen gör utan att tänka på det, det som kan tas för givet. Gunn Engelsrud och Susanne Rosberg (2019) diskuterar detta som ”det mödosamma i att sätta ord på det kroppsligt levda” (s. 248). Ibland var det svårt att

²⁰ För ett längre resonemang om det, se nästa avsnitt ”Stimulera fördjupade återgivelse”.

få studiedeltagarna att beskriva kroppens roll i arbetet, som när en av pedagogerna svarade på frågan om hur de gör när de tolkar att ett barn inte vill ha beröring: ”Alltså jag tänker inte ens på det utan det sker bara på automatik, jag vet när han behöver och inte behöver. Man tänker inte ens tanken” (gruppintervju, 0507). Ett sätt att förstå sådana svar är att de kan ge insikt om vilken roll kroppslig interaktion, och i detta fall beröring, har i verksamheten: som självklart och outtalat.

För att stimulera fördjupade reflektioner hos studiedeltagarna ställde jag många frågor om specifika exempel och situationer, som en utgångspunkt för reflektion (Kvale & Brinkmann, 2014). Enligt Engelsrud och Rosberg (2019) är stimulerad erinring (stimulated recall) en givande metod för att få intervjupersonerna att utveckla sina svar om kroppens roll i interaktion. Detta innebär att intervjuaren lyfter exempel från observationer för att ta del av intervjupersonens reflektioner kring dessa situationer (Engelsrud & Rosberg, 2019). I intervjuer har jag på detta sätt återvänt till händelser där pedagogerna själva har agerat i en situation. Jag har även använt exempel från mina egna möten med barnen på fritidshemmen under fältarbetet, samt med andra barn i mitt arbetsliv som grundlärare i fritidshem.²¹ Genom att lyfta situationer som jag själv eller någon jag känner varit med om, upplevde jag att det också blev lättare att kunna diskutera potentiellt känsliga situationer.

Metodvalet att genomföra gruppintervjuer gjordes också med ambitionen att stimulera återgivelser. Genom gruppintervjuer kan studiedeltagare bygga vidare på varandras svar, vilket gör intervjuaren till mer av en moderator och deltagande observatör. Genom detta är det möjligt att få en inblick i hur deltagare resonerar tillsammans kring frågorna (jfr Bäckman, 2003, s. 36; Hagström & Nylund Skog, 2022, s. 131). I de flesta fall var detta givande i min studie, men inte alltid. Som Donna Eder och Laura Fingerson (2011) påpekar kan vad som sägs i gruppintervjuer påverkas av relationer inom gruppen, bland annat i form av maktrelationer eller inbördes konflikter. Efter en kortare gruppintervju där så många som fem personer deltog, berättade en av pedagogerna för mig att hen hade valt att vara tyst under intervjun för att höra vad de andra svarade. Detta fick mig att börja tveka kring att fortsätta med gruppintervjuer, särskilt med fler än två eller tre deltagare. Jag upplevde också att det var enklare att få deltagarna att hålla sig till ämnet vid enskilda intervjuer, och att de då delade med sig av mer personliga och fördjupade resonemang (jfr Hammersley & Atkinson, 2019, s. 117).

²¹ Se diskussion om hur detta kan ha påverkat forskningsprocessen under *Reflexivitet*.

För att få studiedeltagarna att prata mer öppet under intervjuerna valde jag platsen för intervjun med omsorg. Min avsikt var att intervjun skulle ske på en plats där vi inte blev avbrutna och där studiedeltagarna kunde känna sig bekväma (jfr Alvesson, 2011; Hagström & Nylund Skog, 2022, s. 135). Jag försökte därför undvika lokaler där skolledningen kunde höra vad som sades, för att minska risken att intervjusvaren blev tillrättalagda. I stället genomförde jag intervjuer i mer informella lokaler på skolan, på caféer i närheten, eller genom att promenera med intervjupersonen.

Kunskapsanspråk

När det gäller vilket kunskapsanspråk som kan göras genom intervjuer bör intervjusvaren inte betraktas som en direkt representation av den intervjuades inre tankar och åsikter. Bättre uttryckt behöver svaren förstås som ett samskapande mellan forskare och studiedeltagare, i det kulturella och sociala sammanhang dessa personer och ämnet för intervjun tar plats i (Hammersley & Atkinson, 2019, s. 159ff, 166ff; Klein, 1990, s. 44; Nunkoosing, 2005). Intervjusituationen är för många en relativt onaturlig situation, där deltagare förväntas ge fördjupade svar till en förhållandevis obekant person. Samtidigt kan intervjun ge viktiga insikter om synsätt, upplevelser och hur människor i en viss kontext väljer att framföra sina resonemang.

Hammersley och Atkinson (2019) framhåller att vad en intervjuperson säger i en intervju kan påverkas av vilken ”publik” den upplever sig ha. Publikerna kan vara forskaren själv, andra deltagare i situationen eller icke-närvarande personer som deltagaren kan ha i tanke. Mats Alvesson (2011) beskriver metaprocesser som kan pågå i en intervjusituation, såsom att studiedeltagaren svarar utifrån vad hen *tror* att intervjuaren egentligen menar med frågan. Oscar Pripp (2001) beskriver ett liknande fenomen som ”den tredje närvarande”, vilket syftar på när intervjupersoner svarar på förväntade frågor och fördomar, snarare än på de frågor forskaren faktiskt ställer. Med en av mina studiedeltagare tog samtalet ofta sådana oväntade vändningar. När jag till exempel kommenterade att många barn kom och kramade hen, svarade personen att ”många barn tycker om mig, det är inte jag som är felet” och började prata om arbetsplatskonflikter. Eftersom hen tidigare hade blivit kritiserad i sitt arbete tolkade jag svaret som ett sätt att förekomma potentiell kritik. Trots dessa tvära kast gav intervjun insikter i hens upplevelse av arbetet.

Det går även att problematisera hur val av metod lyfter och tystar vissa röster. En röst som saknas i avhandlingen är barnens, då jag inte har gjort

intervjuer med dem. Ur ett maktkritiskt perspektiv på barnforskning kan detta betraktas som ett reproducerande av maktrelationer, där barn inte får komma till tals i forskning som handlar om dem (James & Prout, 2015). I avhandlingen har jag velat undersöka (makt)relationen mellan vuxna och barn utifrån pedagogernas resonemang om hur de erfar barnen och sig själva i relation till dem. Jag har därför sett det som relevant att intervjua pedagoger för att ta del av uppfattningar och normer kring barn, pedagogers roll och samspelet mellan dessa. Vidare forskning kan med fördel bidra med ett fokus på barns perspektiv på den kroppsliga interaktionen med pedagoger.

Observationer

De 61 dagar jag observerade på fritidshemmen var förlagda ett par dagar i veckan per skola. Sammanlagt var jag på Nyponskolan under 5 månader och på Tallbarrskolan under 3 månader. För att få en övergripande bild av pedagogernas och barnens vardag samt hur dagarna strukturerades, var jag i början av min tid på skolorna närvarande under hela dagar. Jag har således observerat olika rutiner och händelser som fritidshemstid på eftermiddagen, raster, klassrumsundervisning, lunch och mellanmål i matsalen, övergångar och närvarokontroller. Jag var med på olika utflykter: skogen, parklek, Skansen, kyrkan, bowling – med dess tunnelbaneresor och gå-i-led-struktur; olika aktiviteter på skolan: fritidsgympa, biblioteket, fritidsråd/stormöte, teater i aulan, talangjakt, värdegrundslektioner i ”Stopp min kropp”, Fritidshemmens dag med ansiktsmålning och hinderbana, skolavslutning, jullunch och nobellunch, brandövning, verksamhet under lov; och olika personalaktiviteter: personalmöten, planeringstid och personalraster.

Jag valde att göra observationer för att se hur den kroppsliga interaktionen mellan pedagoger och barn på fritidshem gick till: vilka personer som deltog, i vilka situationer och på vilka platser interaktionen skedde, vem som tog initiativet och hur den andre svarade. Genom observationer går det att få syn på vad som görs, dels för att se det som kan vara svårt att sätta ord på i intervjuer, dels som ett komplement till vad personer *säger* att de gör i intervjuer (Dankić & Lundquist, 2022, s. 175). Jag observerade bland annat beröring, närhet, kittel, hjälp med påklädnad, bäranden, försanden, fasthållning av barn, slag och sparkar från barn. Därtill observerade jag interaktioner där barn och pedagoger inte var i direkt fysisk kontakt, men kroppsligen förhöll sig till varandra: om de vuxna exempelvis satt på huk när de pratade med barnen, om de lekte med varandra, gester och teckenspråk samt klappramsor för att barnen skulle vara tysta. Under observationerna förde jag ofta samtal, främst med pedagogerna, men även med barnen. Att låta peda-

gogerna prata om vad som hände för stunden i verksamheten var ett effektivt och nästan oundvikligt sätt att ta del av och förstå händelser som skedde direkt och som inte kunde återskapas i beskrivningar med samma detalj och reaktioner i efterhand (jfr Hammersley & Atkinson, 2019, s. 104f). Detta hade inte varit möjligt om jag enbart hade gjort intervjuer.

På ett sätt är det oundvikligt att den etnografiska forskaren som vistas med studiedeltagare påverkar vad som sker, bara genom att vara där. Vilken grad av deltagande forskaren har kan emellertid variera, i relation till studiens kunskapsmål och praktiska omständigheter (Gunnarson, 2019, s. 235ff). Även om jag var deltagande genom min närvaro och genom att prata med både pedagoger och barn, var min inställning under observationer främst att hålla mig i bakgrunden för att låta fenomenet träda fram. Det var särskilt viktigt för mig som arbetat som grundlärare i fritidshem att ta en annan roll, för att se yrket från nya perspektiv (jfr Gunnarson, 2019, s. 236). I kontrast till detta har andra utbildningsetnologer tagit en mer aktivt deltagande roll, främst av att vara "hjälp lärare" (se ex León Rosales, 2010; Lundgren, 2000). Att gå in i rollen som hjälp lärare tror jag kan riskera att skapa särskilda relationer, där forskaren kan hamna i en annan sorts ansvarsposition och förväntansrelation gentemot barn och lärare. Materialet kan då betraktas som producerat som en del av den kontexten, där forskaren av sina studiedeltagare kan bli sedd som kollega, eller av barn som en lärare, och vad det innebär ur ett maktperspektiv. Min strävan var i stället att i möjliga mån göra rollen som forskare tydlig, till exempel genom att hjälpa barnen att hämta en pedagog när de behövde hjälp med konflikter eller liknande.

För att dokumentera observationerna antecknade jag i ett mindre spiralblock. Till en början var min inställning att anteckna diskret för att inte störa händelsen eller göra personerna för självmedvetna av mitt antecknande (jfr Hammersley & Atkinson, 2019, s. 232ff). Jag kände mig även själv obekvämt i rollen som nedtecknande observatör. Efter att ha läst Andishmands avhandling, där hon menar att anteckningsblocket kan användas som ett sätt att påminna deltagare, inte minst barn, att forskning pågår valde jag att göra anteckningarna synligt (Andishmand, 2017, s. 67; se även Herbert, 2018, s. 28). Jämfört med skrivna anteckningar kan en videoinspelad observation bidra till större detaljrikedom och möjlighet att visuellt "återvända" till fältet (jfr Jobarteh, 2025, s. 52). Samtidigt är en kameras vinkel och uppfattningsförmåga, likt forskarens, begränsad och registrerar inte allt som händer i ett rum (Hammersley & Atkinson, 2019, s. 241). Vidare kan en kamera i ett stimmigt fritidshem ha svårt att fånga upp samtal, samt distrahera forskaren från att uppleva situationen och vara

uppmärksam på vad som händer i resten av rummet, utanför kamerans vinkel.²² Med bakgrund av detta valde jag att skriva anteckningar i stället för att filma.

Tid på fältet

Genom att löpande vistas i studiedeltagarnas arbetsliv kan vardagen träda fram med fler variationer, där det över tid kan bli mer synligt vilka situationer som tillhör det normala och vilka som inte gör det. Dessutom får frågeställningen om fenomenet växa fram och etableras i såväl forskare som studiedeltagare (Dahlberg, 2019b; Engelsrud & Rosberg, 2019; Hammersley & Atkinson, 2019, s. 176). Jag upplevde att deltagarna i min studie spontant började fundera utifrån mina frågor och att de kunde söka upp mig på skolan med ett: ”Jag tänkte på det där om...” eller uppmärksamma mig på saker som hänt under tiden jag varit borta från fältet. De informella samtalen initierades på så vis ofta av studiedeltagare. Detta gör att studiedeltagaren i ett längre fältarbete kan bli mer av en medskapare till forskningen, som när en studiedeltagare lite skämtsamt mitt i ett samtal med mig sa: ”Varför antecknar du inte, jag säger ju jätteviktiga saker!”.

Tiden på fältet kan även göra att forskaren anammar synsätt från fältet och börjar se på fenomen från deltagarnas perspektiv (Fetterman, 2020; Gunnarson, 2019, s. 245f). För mig blev detta märkbart när jag började se vissa situationer från synsätt jag hade delgetts från studiedeltagare, till exempel som i den situation jag återger i kapitel fyra om att jag plötsligt uppfattade manliga pedagoger i ljuset av en misstänkliggörande blick. Detta kan dras lärdomar från om forskaren löpande kritiskt granskar sina egna reflektioner och analyser för att få syn på vilka antaganden de grundar sig i (Dahlberg, 2019b, s. 58f). För mig gav detta ett deltagarperspektiv på de normer och motstånd som utspelade sig, vilket jag upplevde gav en djupare förståelse för vad som skedde. Av detta skäl finns även fördelar med att jag lämnade fältet när jag gjorde, då en risk med att gå upp i fältet är att tappa bort det vetenskapliga perspektivet (Hammersley & Atkinson, 2019, s. 143ff).²³

En annan fenomenologisk och etnologisk aspekt av tid på fältet är upplevelsen av tidens gång, som del av studiedeltagarnas levda värld och

²² Därtill lyfter Hammersley och Atkinson (2019, s. 240f) att det kan störa studiedeltagarna mer än anteckningar, samt att det skapar ett mycket stort material som är tidskrävande att transkribera och bearbeta.

²³ Vad som i metodlitteratur kallats för att bli för ”native”. Detta uttryck har dock kritiserats för att ge koloniala associationer (Farahani, 2011).

vardag (Dahlberg m.fl., 2019, s. 41–43; Ehn & Löfgren, 2001, s. 110f). Jag upplevde tiden på fritidshemmen som mer kompakt och omedelbar än i mitt arbete och vardag. I sin fysiska form fylldes tidsutrymmet till brädden på fritidshemmen med en intensiv intrycksmiljö med höga ljud, stress, många barn och pedagoger; ofta i rörelse på väg mot gemensamma schemalagda mål som idrott, rast, lektion eller mellanmål. Dagarna fylldes med händelser, konflikter, uppgifter, lekar och olika sociala möten. Framför allt gav tidsupplevelsen mig känslan att jag i fältarbetet behövde återskapa relationer och ta igen förlorad tid bara efter en veckas frånvaro från avdelningen. Pedagoger kunde säga till mig ”Nu har du missat mycket!” och barn kunde undrande titta på mig och fråga ”Hur vet du mitt namn?” trots att vi bara någon vecka tidigare pratat med varandra. Detta gjorde det extra viktigt för mig att göra löpande besök på avdelningarna, även om det bara var för kortare stunder, för att behålla relationerna med studiedeltagarna.

Tidens gång markerade även de tillfällen pedagoger och barn fick lämna platsen och inte, vilket jag inte var bunden av. När jag skulle gå ifrån fritidshemmet för dagen, för att renskriva anteckningar eller arbeta på annat, hände det att pedagoger sneglade på klockan som att jag gick tidigt, eller sa: ”Ska du gå hem nu?” som att de trodde att jag skulle sluta jobba helt för dagen. Det kunde även ske när jag lämnade stressade situationer, som när en pedagog lite uppgivet men skämtsamt sa till mig: ”Ska du lämna mig här själv nu?”, även fast jag bara hade observerat situationen. För mig som tidigare arbetande grundlärare i fritidshem aktiverade detta små reflexer av skuld, med känslan av att jag borde vara på plats – trots att jag inte utförde deras arbetsuppgifter när jag var där. Jag började därför försöka vara extra tydlig med att säga att jag skulle gå i väg och skriva eller berätta om många av mina övriga arbetsuppgifter, för att inte skapa en känsla av distans mellan oss där jag fick lämna medan de var låsta vid platsen och arbetet (se även Björklund, 2024, s. 52f). Tid blev därmed något jag förhöll mig till för att skapa förtroende med studiedeltagarna. Genom att tona ned en temporalt och rumsligt privilegierad position där jag kunde röra mig mer fritt i tid och rum än dem, hoppades jag att tona ned eventuella maktasymmetrier.

Den fältarbetande kroppens erfarenhet

Avhandlingens kroppsfenomenologiska grund visar, som tidigare nämnts, att kroppen är central för våra upplevelser (jfr Merleau-Ponty, 1945/2023). Med andra ord spelar även forskarens kroppsliga upplevelser roll i materialinsamlingen (Dahlberg, 2019a, s. 115ff; Dankić & Lundquist, 2022, s. 181). Med detta avsnitt vill jag medvetandegöra mina kroppsliga erfarenheter

och upplevelser under fältarbetet, som ett sätt att synliggöra hur analytiska insikter har kroppsliga dimensioner. Genom den intrycksintensiva miljö som ett fritidshem utgör upplevde jag att mina sinnen och kropp var påtagligt närvarande under insamlingen (jfr Pink, 2009). Utöver att se och höra om den kroppsliga interaktionen blev jag själv fysiskt involverad: jag blev kramad, dragen i, fick håret flätat, vaktade toalettbesök och frös i utflyktsled. I mitt fältarbete har jag befunnit mig nära barn i stark affekt, ledsamhet och behov av närhet. Jag har sett pedagoger gråta, skratta, vara uppgivna och arga, och själv känt glädje, obehag och oro för barn och pedagoger. Även andra sinnen, som doft, är en del av samvaron på fritidshem. En pedagogs närvaro som ger sig tillkänna genom en parfym eller en cigarettdoftande jacka, eller insikten om att ett barn har satt sig nära mig genom doften av tvättmedel från hans kläder. Etnografin som jag har gjort på fritidshemmen kan därför på många sätt beskrivas som stökig, nära, fysisk, känslomässig, rörlig, väderbiten, högljudd, social och direkt.

Under fältarbetet blev jag tidigt inbjuden i en kroppslig samvaro på fritidshemmen vilket bidrog till en djupare förståelse av fenomenet. Det tog omkring två timmar på båda skolorna innan jag fick min första kram av barn. En flicka som jag inte pratade så mycket med kramade mig varje dag jag var där. Det var som att det var där vår relation existerade. En pojke klättrade över bord för att ”krama forskaren”, en flicka slet i mig för att få mig att följa med och leka och en flicka som mycket ofta ville kramas sa ”Jag önskar du var min mamma så jag kunde pussa dig!” (observation, 31 mars; 22 dec). Dessa är bara några av den mängd av fysiska samspel jag har blivit inbjuden till av barn.

Ibland blev jag förvånad över det något gränslösa sätt barnen rörde vid mig, där några av barnen gick över intima gränser som att lyfta på min klänning och titta under, men också att många av barnen faktiskt inte verkade se begränsningar för dem att ha fysisk tillgång till min kropp. Jag förvånades också över hur lite jag behövde ”ge” för att barn skulle ta initiativ till närhet med mig, trots att jag aldrig själv initierade den eller var särskilt fysisk tillbaka. Detta är exempel på att den grad av deltagande forskaren väljer att ta som observatör kan vara något studiedeltagare förhandlar med eller inte accepterar (Gunnarson, 2019, s. 234f). Hur barnen fysiskt förhöll sig till mig blev även relevant för att förstå och få syn på den kroppsliga, relationella tillvaron på fritidshemmen (jfr Pink, 2009). Levda och kroppsliga erfarenheter av fältarbetandets fysiska dimension får på så sätt en betydelse analysen av materialet (Fine & Deegan, 1996, s. 5). För mig gav min kroppsliga

erfarenhet på fältet analytiska insikter om hur (åtminstone vissa) vuxnas kroppar i kontexten bemöttes för barn.

Reflexivitet

Forskning utförs alltid av *någon* med redan existerande perspektiv på världen, vilket innebär att den förstås behöver i relation till sin situation i historiska, personliga och kulturella sammanhang (Haraway, 1988).²⁴ Det är forskaren som väljer vad den ska titta på, är den som styr samtalet genom att ställa frågor och som sedan har makten att analysera, framställa och publicera det som studiedeltagaren säger och gör (Kvale & Brinkmann, 2014). Av den anledningen är det viktigt att forskaren är transparent kring forskningsprocessen, till exempel hur den egna personen och förförståelsen kan ha påverkat forskningen (Hughes Tidlund & von Unge, 2022, s. 49f; Tracy, 2010, s. 842).

Som tidigare nämnt har jag en generell förförståelse av liknande verksamheter, då jag är utbildad grundlärare i fritidshem och har arbetat på fritidshem i två år.²⁵ Eftersom jag har egna arbetserfarenheter av det ämne jag studerar kan jag ha förutfattade meningar om vad som sker, vilket i sin tur kan göra att fenomen osynliggörs eller förstärks i min på förhand formade blick (jfr Luker, 2008; Greene, 2014). Jag har därför arbetat med att försöka ”förfrämliga” yrket för att kunna se det på nytt (jfr Ehn & Löfgren, 2001; Frykman, 2014). Exempelvis har jag varit extra noggrann med att inte ta det studiedeltagare sagt för givet, utan i stället ställt följdfrågor för att de skulle förtydliga vad de menade.²⁶ Att göra mig själv okunnig var även relevant för att inte framstå som den kunniga i mötet med pedagogerna, vilket hade kunnat tysta deras resonemang och få dem att känna sig mer granskade. Även om pedagogerna visste att jag hade arbetat som grundlärare i fritidshem upplevde jag inte att detta tog stort utrymme i vår interaktion. Till exempel frågade de inte mig om att vara bollplank i diskussioner eller bad mig om råd eller hjälp.

²⁴ I den positivistiska traditionen, där strävan efter objektivitet och neutralitet har framhävts, har forskarkroppen och forskarjaget i stället varit märkbart och strategiskt frånvarande (Dahlberg m.fl., 2019).

²⁵ Jag har dock ingen tidigare relation till studiedeltagarna och har inte arbetat på skolorna som är med i projektet.

²⁶ För mig gav själva rollen som fältarbetande forskare ett nytt perspektiv på platsen, där fältet framträdde på andra sätt för mig med hjälp av ett fokus på frågeställning och vetenskapliga metoder på platsen. Forskningsprocessens kollektiva granskningar, genom andra forskares läsningar av mina forskningsresultat, har även bidragit till att se fritidshemmet mer från ett outsider-perspektiv.

En förkunskap om fältet kan även betraktas som en tillgång (Greene, 2014). I fältarbetet har jag upplevt att denna insiderkunskap har hjälpt mig i observationer, i att förstå verksamheten, i formulering av frågor och som en gemenskapande resurs i relationen med studiedeltagarna. Min arbetserfarenhet har därmed varit något jag har förhandlat med, genom att vid vissa tillfällen tona ner den för att göra andra röster hörda och vid andra tillfällen använda den för att fördjupa forskningsrelationer och min förståelse.

Min person i mötet med studiedeltagare

Olika identitetskonstruktioner såsom kön, etnicitet, ålder och utbildning påverkar på integrerade sätt hur en person uppfattas i en särskild kontext (Ahmed, 2006b, s. 136f; Krekula m.fl., 2005). Dessa aspekter påverkar även forskningsprocessens samspel mellan forskare och deltagare. Vid olika tillfällen kunde jag uppleva att min person och identitetsmarkörer, som då 33-årig vit kvinna, doktorand, förälder och utbildad grundlärare i fritidshem, både kunde öppna och stänga dörrar (Farahani, 2011; Herbert, 2018, s. 27). Kombinationen av att vara kvinna, förälder och relativt ung tror jag till exempel kan ha bidragit till att jag tolkades som ofarlig. Till skillnad från andra vuxna som vistades med barn under dagen i skola blev jag till exempel inte tillfrågad av skolorna om att visa belastningsprotokoll. Det fanns även en lättsamhet i hur vissa av deltagarna förhöll sig till mig. Delvis kan detta ha påverkats av att jag hade, eller såg till att hitta, gemensamma kulturella och arbetsmässiga referensramar med studiedeltagarna vilket skapade relationer till dem (jfr Zackariasson, 2001, s. 21ff). Men lättsamheten kan även ha påverkats av hur jag uppfattades utifrån dessa nämnda kategorier. En av studiedeltagarna kunde till exempel i situationer skämtsamt utmana forskningens seriositet genom att kalla samtyckespappret för ”stalkerpapper” och kunde peka ut mig för de andra ”titta, där sitter hon och skriver”. Det är möjligt att de hade förhållit sig på ett annat sätt till mig om jag hade varit en äldre man (jfr Lundell, 2014, s. 45). Om studiedeltagare avdramatiserar materialinsamlingen i för hög grad finns det en risk att de delar med sig av saker till forskaren utan att beakta att det kommer användas i forskning.

I andra situationer kunde jag i stället uppleva att jag som doktorand blev tilldelad auktoritet. Det kunde handla om vilket utrymme jag upplevde att jag fick i informella gruppsamtal, eller att jag fick komma och gå som jag ville till avdelningen – trots att pågående pandemi gjorde att föräldrar inte fick komma in. Pedagoger kunde även säga att de tyckte synd om mig när jag gjorde observationer på skolgården för att det var så kallt ute, nästan som att jag förtjänade något bättre än deras arbetssituation. En oro jag hade var att

en upplevelse av auktoritet skulle leda till mer tillrättalagda svar och handlingar under min vistelse, om pedagogerna upplevde att jag var där för att kontrollera att de gjorde ”rätt”. Lars Kaijser (1999) skriver om liknande dubbelhet i hur han bemöttes av personer under fältarbetet, som antingen ”professorn” eller ”pryoeleven”, vilket han beskriver som ett sätt för personer på fältet att begripliggöra forskarens vistelse.

Jag som kvinna kan även ha påverkat materialproduktionen på andra sätt när det kommer till möten med olika studiedeltagare. I samtal med manliga pedagoger kunde de till exempel visa mig hur det är att vara anställd man i barnomsorg och vilka svårigheter det kan innebära. I samtalen blev jag den lärande och utomstående utan liknande erfarenheter. I samtal med kvinnliga pedagoger kunde vissa av dem uttrycka misstänksamhet mot män i barnomsorg, på sätt som kanske inte hade fått utrymme om jag som intervjuare själv hade varit man.

Etiska processer

Arbetet med etik i ett forskningsprojekt som detta handlar till stor del om avvägningar mellan forskningens skydd av studiedeltagare och nyttan med forskning.²⁷ Med andra ord handlar det om *forskningsetik*, att visa hänsyn för de som bidragit till forskningen, och *forskaretik*, att producera relevant och tillförlitlig kunskap (Hughes Tidlund & von Unge, 2022, s. 48; Kalman & Lövgren, 2019, s. 13). I studier där barn är studiedeltagare krävs inte minst att forskaren gör väl avvägda val om hur barns integritet kan skyddas. Ett väsentligt skäl till detta är den maktdynamik som i generella drag finns mellan vuxna och barn och hur barn kan sakna erfarenhet och förståelse för innebörderna av att delta i forskning (Alderson & Morrow, 2011).

Informerat och pågående samtycke

Att samla in samtycke för deltagande i en forskningsstudie sker både formellt och processuellt. Det formella samtycket innefattar de blanketter som fylls i efter inledande information, medan det processuella samtycket handlar om att göra avvägningar i varje situation om studiedeltagare vill delta och att ha en löpande dialog med dem om hur långt samtycket sträcker sig (Kvale & Brinkmann, 2014). I frågan om det formella samtycket blev samtliga studiedeltagare i den här studien muntligt och skriftligt informerade av mig om forskningsetiska principer som deltagandets frivillighet, sin möjlighet att avsluta sitt deltagande och skyddet för deltagarnas konfidentialitet (jfr

²⁷ Forskningsprojektet har etikprövats och godkänts med diarienumret 2020-06947.

Vetenskapsrådet, 2024). Det processuella samtycket samlades in genom att exempelvis fråga deltagarna vid situationer om jag kunde vara där och observera, vid bokning och uppstart av intervju och vid frågan om tillåtelse att spela in. I synnerhet var det viktigt för mig att vara lyhörd inför barnens processuella samtycke, om de på andra sätt än verbalt visade att de inte ville vara med.

På båda skolorna hade jag inledande möten med arbetslagen där jag informerade pedagogerna om studien, gav dem chans att ställa frågor och gav dem skriftlig information med samtyckesblanketter. Jag erbjöd dem betänketid för sitt deltagande. När ytterligare pedagoger tillfrågades att delta i projektet fick de skriftlig och muntlig information från mig om studien. De hade även pratat med mig på ett mer informellt sätt om studien genom att jag redan hade startat upp fältarbetet.

När det kom till barnen inledde jag fältarbetets första dagar på båda fritidshemmet med att berätta om studien för dem i klassrummet. De fick varsin barnanpassad information med bildstöd som jag gick igenom tillsammans med dem och lät dem ställa frågor om (jfr Alderson & Morrow, 2011, s. 85ff; Kellett, 2010). Därefter fick de en samtyckeslapp som skickades hem till deras vårdnadshavare, vilka även hade fått information hem om studien i veckobrevet. Jag informerade barnen att deras vårdnadshavare behövde godkänna att de fick vara med i studien, men betonade att även om deras vårdnadshavare hade gett samtycke, men barnen själva inte ville, så skulle jag respektera barnets vilja. Jag visade även exempel på hur de kunde avvisa mig i stunden, och berättade att de kunde vara med ibland och ibland inte beroende på vad de ville.

Genom att jag vistades under flera månader i deltagarnas skol- och arbetsliv gavs studiedeltagarna mer löpande och spontana möjligheter att förstå informationen, i och med att jag var på plats och kunde besvara frågor under en längre tid. Inte minst var det viktigt för mig när det kom till barnen som studiedeltagare, för att göra forskningsprocessen så begriplig som möjligt för dem. Jag tog därför särskilt till vara på de tillfällen då barn ville prata med mig, be mig om hjälp eller ställde frågor till mig om forskningen, för att kunna göra det tydligt för dem vad jag gjorde och vad forskning är (se även Borg, 2024, s. 73). Det gjorde även att jag kunde fråga dem igen om samtycke och betona att deras deltagande var frivilligt.

Pseudonymisering

I denna studie har studiedeltagarnas och skolornas riktiga namn pseudonymiserats, vilket betyder att jag har bytt ut deras verkliga namn till fiktiva

namn.²⁸ Pedagogerna kallas i avhandlingen för Patrik, Frida, Safa, Adam, Andres, Marie, Lovisa, Helena, Tess, Rafael, Karim, Irena, Laila och Fozia. Även barnens namn är pseudonymiserade, men kommer inte skrivas ut här på grund av utrymmesskäl. De fiktiva namnen på studiedeltagarna har jag valt utifrån kön, nationell bakgrund, generation och en likartad genre av namn. Anledningen att jag valt att utgå från dessa aspekter är för att bevara så mycket som möjligt av deras person och för att visa på den representation av personer som arbetar och vistas i fritidshemmet. En risk med detta är dock att det minskar möjligheten till konfidentialitet inom den sociala gruppen, det vill säga mellan de anställda på skolorna, genom att det blir enklare att gissa vem den pseudonymiserade är. Detta gör därmed att forskningsetiken, det vill säga skyddet, ställs mot forskaretiken: att bidra med relevant kunskap (Hughes Tidlund & von Unge, 2022, s. 57).

För att minska risken att deltagare ska bli identifierade har jag valt att inte relatera deras pseudonym till deras yrkestitel eller till skolans pseudonym. I vissa avsnitt har jag i stället valt att inte använda deras pseudonymer utan bara deras yrkestitlar och kön, eller bara som ”pedagoger”.²⁹ Anledningen till det har varit att jag antingen har ansett vid vissa tillfällen att yrkestiteln särskilt har betydelse för analysen, eller att jag har velat avidentifiera personerna mer för att kunna använda potentiellt känsliga passager från materialet. Det har således varit en balans mellan att skydda deltagarna och samtidigt fördjupa kunskap. När det kommer till personer som inte hade gett samtycke till att vara med i studien, till exempel personer som mina studiedeltagare berättade om, har jag valt att anonymisera dem genom att antingen beskriva dem med yrkestitel, eller som ”NN”, efter kön eller som exempelvis ”kollega”.

Etiska utmaningar

När en forskare vistas på samma plats som mänskliga studiedeltagare kan etiska dilemman uppstå som forskaren snabbt behöver bestämma sig för hur hen ska förhålla sig till. Under mina observationer har till exempel pedagoger blivit slagna av barn och barn har blivit ivägburna och fasthållna mot sin vilja på sätt som jag upplevde som olustigt. Utifrån mitt syfte har jag valt att i största möjliga mån inte bryta in i det som skedde, för att observera verk-

²⁸ Pseudonymiseringen skedde oftast direkt vid fältanteckningarnas skrivande, och annars vid renskrivning av fältanteckningarna på dator och vid transkribering av intervjuer.

²⁹ I dessa fall har jag använt mig av en avidentifierad kod för intervjuerna som referens.

samheten så som jag uppfattade den under min vistelse.³⁰ Jag har framför allt förlitat mig på andra vuxna som var närvarande i situationen eller vid vissa fall gått och hämtat en pedagog om bara jag var närvarande. Om något hade inträffat som jag hade uppfattat som direkt farligt för barn hade jag kontaktat en ansvarig.

Ett dilemma med att vistas under en längre period i människors liv är att förtroenden skapas som kan sträcka sig över och förbi forskningen. Vid en intervju berättade en av pedagogerna privat och känslig information om sig själv och sa sedan att det berättades just för mig på grund av det förtroende som skapats, och att det inte var något hen skulle ha berättat för kollegor. Eftersom detta berättades i en strukturerad forskningssituation (inspelad intervju) kontaktade jag personen efteråt och frågade vad hen godkände att jag kunde ha med av det i avhandlingen och inte. Vid det tillfället godkände hen att innehållet fick vara med, och vi bestämde att hen skulle få möjligheten att läsa berörda utdrag ur texten för att kunna se till att hens konfidentialitet skyddas. Detta kan ses som ytterligare ett exempel på hur ett informerat samtycke sker löpande under en forskningsprocess och inte är något som är avklarat vid en signatur på en samtyckesblankett.

Ett bekymmer jag hade kring forskningsinformationens etiska perspektiv angående barnen var hur jag skulle förmedla ”tråkigheten” i att vara med i forskning. Flera barn kom fram till mig under fältarbetet för att säga att de ville vara med och frågade med spänning i blicken när vi skulle starta. Ett antagande om forskning som en spännande aktivitet kan göra att barn lockas att delta på felaktiga grunder. Jag förklarade då att de mest kunde göra vad de brukade göra, så att jag kunde titta på och lära mig om hur det är att vara på fritidshemmet med pedagogerna.

Analysprocess och bearbetning av materialet

Transkribering och datahantering

Under fältarbetet renskrev jag dagligen mina handskrivna fältanteckningar på dator för att bättre kunna minnas och lägga till detaljer. De inspelade intervjuerna transkriberade jag i sin helhet samma dag som intervjutillfället eller dagen efter, för att kunna minnas och lägga till i texten om minspel och gester som inte hörs på inspelningen. Transkriberingarna har gjorts relativt ordgrant, men med ett utelämnande av ”ehm” och liknande ljud. I tran-

³⁰ Ett liknande exempel belyser Jesper Fundberg om att inte vilja uttrycka sin åsikt även när personer på fältet säger invandrarkritiska åsikter, för att undvika att påverka förlopp mer än genom sin närvaro (Fundberg, 2003, s. 44).

skriptet har jag skrivit ut skratt, kroppsliga illustrationer (som att exempelvis visa hur man håller om ett barn), upprepade jakanden och nekanden, vissa stakningar som verkat relevanta, tystnader (som efter en fråga ställts och svaret inte kom direkt, eller när intervjupersonen tystnade en kort stund i en mening) och när jag uppfattat tonläget som en fråga, ett utrop eller citering. Intervjusituationen har på så vis samtidigt dimensionen av en deltagande observation, där inte bara ord förmedlas för att skapa mening, utan samspel, illustrationer och kroppsspråk (jfr Ghodsee, 2016, s. 63f; Hagström & Nylund Skog, 2022, s. 135; Potter & Hepburn, 2005, s. 291). I avhandlingen har jag därför i vissa fall lyft fram dessa aspekter, när jag tolkat det som att det spelar roll för det som sägs.

Vid vissa fåtal tillfällen har kortare delar utelämnats i transkriberingen, om intervjudeltagaren exempelvis pratat om något som inte har med yrket eller dem själva att göra. Att utöver det transkribera hela intervjuerna var varit ett viktigt tillvägagångssätt för mig för att inte bli låst vid initiala analyser och frågeställningar, utan att kunna fortsätta upptäcka nya företeelser i intervjutranskripten under det analytiska arbetets gång. Genom att själv transkribera intervjuerna blev det annars monotona arbetet även ett inledande tillfälle för analys. Under det detaljerade arbetet med att skriva ned vad som sades hann jag delvis även tänka kring det (Engelsrud & Rosberg, 2019, s. 256ff; Klein, 1990).

I vissa fall har jag vid återgivelsen av intervjuutdrag korrigerat citaten till ett mer begripligt och läsbart talspråk utan att det ändrat betydelse av citatet, till exempel genom att ändra ordföljden på enstaka ord. Att putsa texten till mer begriplighet är även ett sätt att upprätthålla intervjudeltagarens värdighet, där tal direkt översatt till text lätt kan framstå som mer otydligt än det låter (Ehn & Löfgren, 1996, s. 137f; Kvale & Brinkmann, 2014). De utdrag som är med i avhandlingstexten har markeringarna:

- /.../ för utelämnade delar av citatet.
- *kursivering* för betoningar.
- understrykning för när jag vill framhäva en sekvens för analys
- [klamrar] för att fylla i vilka ord jag utifrån sammanhanget tolkar det som att de menar om inte ordet sägs rakt ut.
- (parentes) för när jag redogör för kroppsspråk, tonläge och skratt eller när jag förklarar vad jag tror att de menar.
- (parentes + //dubbla snedstreck) för när någon bryter in eller fyller i något som sägs i en gruppintervju.

- ”citattecken” för när de återger ett verkligt eller fiktivt samtal, eller när de gör ljudeffekter.
- NN för att avpersonifiera när namn sägs på personer som inte är med i studien.

Analysprocess

Det analytiska arbetet med materialet har varit ett löpande samspel mellan teori, empiri och tidigare forskning (jfr Ehn & Löfgren, 2001, s. 154f). I avhandlingen gör jag även vissa historiska nedslag för att illustrera förändring eller kontinuitet, som ett sätt att skapa förståelse för den historiska kontexten. Syftet vid dessa tillfällen är inte att redogöra för en fullständig historiebeteckning, utan snarare att visa hur vissa fenomen återkommer över tid eller utgör nya svar på återkommande dilemman.

Med start i pilotstudien hösten 2021 kategoriserade jag materialet för att rikta och utveckla materialinsamlingen. Under det följande fältarbetet genomfördes analysprocessen löpande, genom att följa analytiska spår och återkommande teman i intervjuer och observationer. Efter fältarbetet inledde jag en mer övergripande översikt och tematisering av materialet med hjälp av tankekartor och punktlister. Denna process har sedan skett återkommande, där jag har växlat mellan att närläsa och lyssna på delar av materialet och att strukturera det mer övergripande. Tematiseringen av materialet gjordes med utgångspunkt i mitt syfte med avhandlingen tillsammans med vad det teoretiska ramverket bidrog till att lyfta fram. Därtill tematiserades materialet utifrån vad jag såg som återkommande i dessa exempel, vilka dilemman som framträdde, vad som förbryllade mig och vilka exempel som stod ut från resten. Det har således varit ett sökande både efter mönster och motsägelser, variationer och likheter (Ehn & Löfgren, 2001, s. 15ff, 44ff; jfr Hammersley & Atkinson, 2019, s. 167f; Kaijser & Nylund Skog, 2022, s. 278f). De överordnade teman om närhet, våld och ordningsskapande som strukturerar avhandlingens kapitel växte fram när jag kategoriserade återkommande situationer i materialet. Dessa situationer präglades av normer, ideal, dilemma och känslor och synliggjorde därmed yrkets komplexitet.

En viktig del av analysarbetet för att få insikt, frigöra tankar, utveckla mina reflektioner och se materialet ur olika perspektiv har varit skrivprocessen (Ehn & Klein, 1994; Richardson & St. Pierre, 2005). Skrivandet har varit ett betydelsefullt bidrag till tematiseringen av materialet, som ett sätt att fördjupa min förståelse och att urskilja mönster. Framför allt har det mer öppna och kreativa skrivandets funktion varit viktig för analysen (Silow Kallenberg & Ingridsdotter, 2022, s. 238f). Under fältarbetet och tiden direkt efter skrev jag

processtexter främst utan teoretisk analys och utifrån egna reflektioner, som ett sätt att lära känna materialet. Detta gjorde jag i syfte att tänka mer öppet och att inte ”tysta de ofta ostrukturerade, vaga och tvetydiga texterna som kommer från forskningsdata” (Dahlberg, 2019b, s. 65). Ett ”teorifritt” reflekterande bär dock på andra förgivettagna eller oreflekterade teorier eller vardagsteorier, eftersom vi är situerade i vissa kulturella och akademiska kontexter där särskilda förståelser av fenomen formar vad vi ser (jfr Haraway, 1988). I mötet med teorierna i avhandlingen framträdde i stället andra aspekter på mer explicitgjorda sätt.

Genom hur materialet skrivs fram i text har forskaren samtidigt makt att framställa situationer, där varje ordval kan påverka hur något sedan förstås. I och med detta fortsätter materialproduktionen i skrivandet (Ehn & Klein, 1994; Richardson, 1990). Förutom att kontinuerligt ifrågasätta hur mitt sätt att skriva kan bidra till att skapa material på problematiska sätt, har jag strävat efter att framställa analyserna som en av flera möjliga tolkningar, och att skriva ut att det är jag som har upplevt situationerna. På så vis tar jag ansvar för att det är mina tolkningar (jfr Alvesson, 2011).

I min analys har jag vid flera tillfällen utforskat materialet med hjälp av metaforer och liknelser, som ett sätt att ta stöd i kulturanalytiska förhållningssätt (Clifford & Marcus, 1986; Ehn & Löfgren, 2001, s. 155; L.-E. Jönsson & Nilsson, 2017). Hur framträder fenomenet om det sätts in i ett helt annat sammanhang eller liknas vid något annat? Genom liknelser går det att få syn på det normaliserade eller invanda i en situation, där fenomenets kontext kan göra att det uppfattas som självklart just där, vilket det kanske inte skulle göra i ett annat sammanhang (Ehn & Löfgren, 2001, s. 153f; Richardson, 1990, s. 17f). De metaforer jag har använt har ofta haft sitt ursprung i studiedeltagares uttryck, då studiedeltagare hade ett målande sätt att beskriva olika situationer och förhållningssätt. Pedagoger beskrev till exempel sig själva som ”boxningssäcken” (kapitel fem) eller ”tejpbitar” som lagar sprickor i verksamheten (kapitel sex), de beskrev aktiva barn som ”popcorn” och deras fysiska bemötande av dessa barn som att de själva hade ”bläckfiskarmar”. Jag har även byggt vidare på dessa metaforer, som när pedagoger sa att barn kommer för att ”tanka” närhet, vilket föranledde en analytisk tankefigur att se pedagoger som ”tankningsstationer” (kapitel tre). Metaforerna kan således förstås som ett emiskt och vetenskapligt samspel mellan mig som forskare och studiedeltagarna.

Avhandlingens disposition

Detta avsnitt markerar avslutningen på kapitel 1: *Inledning*, vilken redogjort för studiens syfte och frågeställningar, de teoretiska och metodologiska val avhandlingen grundar sig i, tillsammans med en redogörelse för avhandlingens forskningssammanhang och studiens kontext. Avhandlingen består vidare av fem tematiska kapitel och ett avslutande kapitel som summerar och diskuterar slutsatserna.

I kapitel 2: *Pedagogkroppen och den tillgivna närheten*, är temat för kapitlet den närhet mellan pedagog och barn som primärt framställdes som något positivt, självklart eller lämpligt, vilket förkroppsligades genom hur pedagoger tillgängliggjorde sin kropp för barns behov av närhet. I kapitlet analyseras den tillgivna närheten mellan pedagog och barn som ett mellan-kroppsligt samspel i relation till omsorgsideal, emotionellt arbete och organisatoriska förutsättningar. I kapitlet introduceras och diskuteras begreppen omsorgsverktyg, tempo och kroppsemotionellt arbete.

I kapitel 3: *Närhetsmässiga gränser*, är temat i stället vilken möjlighet pedagoger upplevde att de hade att dra gränser för barns närhet till dem. Till skillnad från kapitel två ges exempel på när barns initiativ till närhet framställdes av pedagoger som krävande, udda eller på fel plats och i fel situation. Kapitlet tar upp pedagogers dilemman och strategier för att sätta gränser för sin egen kropp i relation till omsorgsideal, antaganden om kön och känsloregler.

I kapitel 4: *Den misstänkliggjorda kroppen*, är temat hur olika pedagoger förhöll sig till risken att bli misstänkliggjord för sin närhet till barn, utifrån hur olika kroppar könskodas och levs i omsorgsmässiga rum. I kapitlet analyseras detta utifrån omsorgsideal och antaganden om kön, barndom och ålder. Jag analyserar hur misstänksamheten kan inkorporeras i kroppen och påverka vilket utrymme och anspråk pedagoger kroppsligen tar i olika rum och i relation till olika barn.

Huvudtemat för kapitel 5: *Erfarenheter av slag*, fokuserar hur pedagoger reflekterade kring att bli slagna av barn och hur de resonerade kring sin egen och ledningens roll i arbetet med att hantera våldsamma handlingar. Detta analyseras utifrån känsloarbeta, omsorgsideal och organisatoriska förutsättningar. Kapitlet belyser även hur våldsamma handlingar kan normaliseras inom en omsorgskontext.

I det sista tematiska kapitlet, kapitel 6: *Den ordningsskapande kroppen*, är temat hur pedagoger använde sina och barns kroppar för att skapa ordning, och hur det i relation till krav, omsorgsideal och organisatoriska förutsätt-

ningar skapade dilemman för pedagogerna. En strategi som lyfts är den ordningsskapande kramen. Här diskuteras hur närhet används för att utöva kontroll. I kapitlet synliggörs vilken roll etnicitet, ålder och åldersfaser spelar vid ordningsskapande praktiker. Kapitlet synliggör även förväntningar på barn att agera självdisciplinerande.

Slutligen avrundas avhandlingen med en slutdiskussion i kapitel 7: *Barnomsorgens kroppar*. Här summeras och diskuteras avhandlingen viktigaste empiriska och analytiska bidrag.

Pedagogkroppen och den tillgivna närheten

I detta första empiriska kapitel riktar jag fokus mot den tillgivna närheten mellan pedagoger och barn på fritidshem, det vill säga kramar, strykningar, barn som sitter i pedagogers knä eller håller dem i handen, som olika uttryck för ömhet och uppskattning (Bergnehr & Čekaitė, 2018). Med begreppet inkluderar jag både pedagogers och barns initiativ till närhet. Under mitt fältarbete förekom den tillgivna närheten bland annat i vardagliga samtal mellan pedagog och barn, vid barns ankomst eller avsked, när barnen blev tröstade och omplåstrade, lästes bok för, fick hjälp med på- eller avklädnad eller fick håret flätat. Den tillgivna närheten var också ett sätt att fira barnets framgångar, som vid spel, sporter eller i undervisningen. Det kunde även ske när inget annat hände, som när barn dröjde sig kvar vid pedagogernas kroppar på skolgården, lutade sig mot dem eller la sin hand i en vuxens hand. Ibland tolkade jag barns initiativ till den tillgivna närheten som ett sätt för barnet att pausa, fördriva tiden, eller att få stöd och lugn.

Mer specifikt introducerar det här kapitlet den fysiska närhet med barn som framställdes som positiv eller självklar av pedagoger genom deras resonemang eller handlingar. Vilken innebörd närhet hade i fritidshemmen löper sedan genom avhandlingen som en röd tråd, genom att jag analyserar hur den tillgivna närheten kunde upplevas som för krävande (kapitel tre), hur pedagoger upplevde att närheten blev misstänkliggjord (kapitel fyra) och hur närhet användes för att skapa ordning (kapitel sex). Att i det här kapitlet fokusera på vilken närhet som framställdes som positiv och självklar ser jag som en del av att förstå hur pedagoger uppfattar och förhåller sig till rådande omsorgsideal och hur det kommer till uttryck i deras kroppsliga interaktion med barn. I kapitlet analyserar jag även vilken betydelse organisatoriska förutsättningar har för hur pedagoger förhåller sig till den tillgivna närheten till barn, samt hur känslorelaterade normer kommer till uttryck i närheten. För att skapa förståelse kring hur nutida omsorgsideal och normer kommer till uttryck i den tillgivna närheten kommer jag inledningsvis att göra historiska nedslag för att visa hur ideal kring närhet i omsorg av barn har

förändrats över tid.³¹ Därefter kommer jag i kapitlet att gå in på mina resultat, i det här fallet om den tillgivna närheten mellan pedagog och barn på de undersökta fritidshemmen.

Närhetsideal över tid

En ingång till att förstå vilken betydelse tillgiven närhet har i mötet mellan pedagog och barn är att undersöka vad en nära relation mellan pedagog och barn innebär och har inneburit historiskt. Idag tillbringar många barn i lågstadieålder mer vaken tid under en vardag under tillsyn av personalen på sin skola än med sina vårdnadshavare (jfr Bergnehr & Čekaitė, 2018, s. 313).³² Relationen mellan barn och pedagoger kan därmed ha en särskild roll i barns liv. Fritidshemmet och annan barnomsorg har historiskt sett varit ett komplement till hemmets omsorg, så att föräldrar har kunnat arbeta (Holmberg, 2021, s. 128f).³³ Lärar- och pedagogskapet har dessutom liknats vid en föräldraroll och ett substitut till föräldrars omsorg (Hedlin m.fl., 2019b, s. 486f; U. Johansson & Florin, 1996, s. 35). Vilken *sorts* omsorg barnomsorgen förväntas ersätta har emellertid kulturella, ekonomiska och historiska variationer och samspelar med uppfattningar om barnuppfostran (jfr Ivarson Jansson, 2001). Däri ryms även föreställningar om vilken fysisk närhet denna omsorg ska, eller inte ska, rymma.

Under 1920-talet menade psykologer och barnläkare, som på den tiden var auktoriteter inom barnuppfostran, att barn behövde lära sig självständighet och självkontroll.³⁴ De ansåg att en fara för barns utveckling till att bli en självständig individ var att modern skulle ge för mycket beröring och närhet. Därför förordades metoder som att lämna barnet själv när det inte behövde äta eller få andra fysiska behov tillgodosedda, och att inte vagga det, ha det i knät eller kela med det (Classen, 2012, s. 190; Ekenstam, 1995, s. 232; M.

³¹ I kapitel 1 under Analysprocess motiverar jag de historiska nedslag jag gör som exempel på förändring och kontinuitet över tid för att förstå kontexten, snarare än en systematisk historieöversikt.

³² Den obligatoriska skoldagen för lågstadiebarn i Sverige pågår vanligtvis mellan omkring kl 08 till 13–14, sedan går 84% av dessa barn på fritidshem där många blir hämtade/går hem under eftermiddagen. För att samma mängd tid ska tillbringas med vårdnadshavare behöver barnet gå från skolan kl 15 och vara med dem fram till kl 22.

³³ Idag är fritidshemmets undervisning i stället ett komplement till förskoleklassen och skolan genom att stödja eleven i dess utveckling och lärande (Skolverket, 2022a).

³⁴ Ohrlander (1992) relaterar detta till vilka samhällsmedborgare som önskades vid den tiden, med en framväxt av en liberal ekonomi där egenskaper som initiativförmåga och flexibilitet ansågs gynnsamma. Kvar fanns även en tydlig fostran till underordnad.

Liliequist, 1991, s. 31ff; Ohrlander, 1992, s. 265ff).³⁵ 50 år senare, på 1970-talet, var tonen en annan. I Barnstugeutredningen om barnomsorg från 1972 går det att läsa att:

Barn behöver rikliga tillfällen till kroppslig kontakt med vuxna. /.../ Det räcker inte med att bara se och höra vuxna. Barn behöver också ofta få ta i och känna på dem. De behöver bli skötta och matade i famnen. Givetvis skall barn, som börjar äta själva, sitta i babystol vid bord och småningom på låg stol. Men mellan skötningar och måltider behöver de bli kringburna på armen eller med hjälp av bärselar, kramade och smekta och få sitta i knä (SOU 1972:26, s. 164).

Här förespråkades i stället tillgiven närhet till vuxna som något positivt och eftersträvansvärt, något som gärna skulle ske så fort tillfälle gavs. Magnus Åberg, Maria Hedlin och Caroline Johansson (2020, s. 211) har analyserat utdraget från Barnstugeutredningen och menar att resonemanget bygger på ett individinriktat utvecklingspsykologiskt perspektiv där barnet genom kroppslig kontakt med vuxna ska få en tydligare jag-uppfattning. Ytterligare 50 år senare, på 2020-talet, har synsättet skiftat till ett fokus på barnets vilja, vilket inte var framträdande i de två tidigare synsätten. På Skolverkets hemsida går det att läsa att:

Barn har, precis som vuxna, olika behov av och vilja till kroppskontakt. En del barn vill sitta i knät och få en kram när de är ledsna medan andra barn bara vill kramas när de är glada. Barnets behov av närhet kan variera beroende på flera olika faktorer, till exempel barnets ålder, känslor och vem det är som möter barnet. Barns kroppsliga gränser behöver respekteras och därför är det viktigt att det är barnets behov av kroppskontakt som får styra (Skolverket, 2025a).³⁶

Inom loppet av hundra år har alltså synen på fysisk närhet mellan vuxna och barn skiftat vid olika tillfällen och rört sig mellan avhållsamhet och uppmuntran av beröringen. Idag existerar dessa syner parallellt och ofta simultant – å ena sidan med ett fokus på samtycke och skydd mot oövalkommen beröring, och å andra sidan genom ett framhållande av barns behov av

³⁵ Föräldrar uppmanades till att inte heller leka med barnen, prata med dem eller läsa sagor för dem (Ohrlander, 1992, s. 270).

³⁶ Jämförelsevis beskrivs det i Finlands läroplan för småbarnspedagogik (förskolan) från 2018 att beröring och närhet ”utgör grunden för god vård och omsorg” (Utbildningsstyrelsen, 2018, s. 24). Liknande formuleringar finns inte i den svenska läroplanen.

beröring. I forskning beskrivs beröring idag som nödvändigt för barnets fysiska och mentala utveckling, ett sätt att fördjupa relationer, skapa lugn, öka barnets välmående och ge barnet stöd (Čekaitė & Goodwin, 2021; Čekaitė & Wirzén, 2024, s. 3; Field, 2014; Maclaren, 2014, s. 96f; Uvnäs Moberg, 2000; Åberg m.fl., 2020, s. 206f). Čekaitė har i olika studier visat hur beröring används i barnomsorg bland annat för att förmedla omtanke, ge tröst och upprätthålla en god relation med barn (se ex. Čekaitė & Bergnehr, 2018; Čekaitė & Wirzén, 2024). Utöver detta visar studier att pedagoger i skola och barnomsorg uppfattar beröring som något positivt för barn (J. Andersson m.fl., 2025, s. 31f; C. Johansson m.fl., 2018, s. 954) och en självklar del av yrket (Hedlin, 2021, s. 12). Omvänt visar flera studier hur *brist* på beröring kan reducera människors välmående och begränsa barns kognitiva såväl som fysiska utveckling (Field, 2014, s. 69–85; Maclaren, 2014, s. 96; Piper & Stronach, 2008, s. 1). På så vis associeras i många fall beröring i mötet med barn till positiva eller rent av nödvändiga aspekter av välmående och utveckling.

Utgångspunkten att beröring är fördelaktigt för barn är även framträdande i vissa studier om manliga pedagoger som upplever sig misstänkliggjorda för sin närhet till barn (se kapitel fyra om det temat). I dessa studier varnas för att närheten mellan pedagog och barn kan komma att reduceras om risktänk och fokus på kroppslig integritet blir dominerande (Caldeborg, 2021, s. 14f; Gonçalves de Sousa, 2024, s. 21f; Hedlin, 2021, s. 23; Öhman & Quennerstedt, 2017). Marie Öhman och Ann Quennerstedt (2017) argumenterar för att det rent av är barns *rätt* att bli fysiskt berörda i barnomsorg. Med mina analyser är inte avsikten att framställa beröring som något gott eller ont, utan att från ett etnologiskt perspektiv beskriva de processer som kan göra att beröring och närhet uppfattas på särskilda sätt i ett specifikt sammanhang.

Synen på närhet mellan pedagoger och barn relaterar även till mer övergripande ideal inom omsorgsgivande. Klara Dolk (2013, s. 113) beskriver hur rådande ideal i barnomsorg centreras kring att vara inlyssnande, respektfull och icke-auktoritär. Bartholdsson (2008) framhåller att ideal för pedagoger innefattar vänlighet, välvilja och godhet. Vidare menar Sörensdotter (2008, s. 100) att det finns förväntningar på omsorgsgivare att vara känslomässigt engagerade och autentiska. Paulina de los Reyes, Alejandro González och Annette Thörnqvist (2015, s. 29ff) pekar i sin tur på omsorgsyrkens självuppofferingsideal. Från en dansk kontext visar Kjær (2005, s. 126) att relationen mellan pedagog och barn ramas in av ideal om jämlikhet och rättvisa, medan Martin Blok Johansen (2015) betonar att idealen präglas av

intimitet och omsorgsfullhet. Dessa ideal iscensätts i pedagogers resonemang om barn och i samspelet med dem, och så även i den kroppsliga interaktionen.

Hur pedagoger förhåller sig till den tillgivna närheten mellan dem och barn kan även betraktas utifrån vilka organisatoriska förutsättningar som möjliggör eller begränsar givandet av omsorg i verksamheten. Samhällsekonomiskt har utrymmet för nära omsorg minskat i stort sedan 1990-talet, med nedskärningar i välfärdsyrken som skola, vård och omsorg (Bornemark, 2018). I många fritidshem materialiseras detta genom stora barngrupper, låg personaltäthet, ökade kvalitetskrav och lokaler som inte är anpassade för verksamheten och dess barnantal (Andishmand, 2017; Borg, 2024; Lager & Nyckel, 2025; Memišević, 2024; SOU 2020:34). Trots de begränsade förutsättningarna visar studier hur personal i omsorgsyrken ändå försöker upprätthålla den nära omsorgen av omsorgstagarna (Elvstrand m.fl., 2022b, s. 117; Hochschild, 2012, s. xii; Pröckl, 2020, s. 183ff; Sörensdotter, 2008). Att som en följd av begränsande förutsättningar inte kunna ge den omsorg man anser att omsorgstagaren egentligen behöver kan dock leda till vad som kallas för etisk stress³⁷ (Bornemark, 2018, s. 95; Colnerud, 2015). Den höga stressnivån generellt i dessa omsorgsyrken är något som även syns i de rekordhöga sjukskrivningstalen för välfärdsyrken i början av 2020-talet (Försäkringskassan, 2024). Givandet av omsorg och uppfyllandet av omsorgsideal kan på så vis utmanas av organisatoriska förutsättningar. Sammantaget kan dessa kulturella, historiska och organisatoriska aspekter förstås som en bakgrund till den tillgivna närheten det här kapitlet fokuserar på.

Barns initiativ till närhet på fritidshemmen

På båda fritidshemmen i studien förekom många situationer där pedagoger tog initiativ till tillgiven närhet och beröring med barnen. Likaså tog ofta barn initiativ till närhet från pedagogerna. Detta innebar att pedagogerna regelbundet behövde förhålla sig till den närhet barnen skapade, genom att antingen acceptera eller avvisa den. Den tillgivna närheten var således något barn i hög grad medverkade till på fritidshemmen. Barns initiativ till tillgiven närhet har inte rönt samma uppmärksamhet i forskning om fysisk kontakt och intergenerationell beröring som vuxnas initiativ och förhållningssätt (Wirzén & Čekaitė, 2025, s. 2). Däremot uppfattas barns initiativ och vilja ofta som något gott och vägledande för närheten (C. Johansson m.fl., 2021, s.

³⁷ Förekomsten har även kallats moralisk stress (Colnerud, 2015).

394; Piper & Stronach, 2008, s. 2). I Ricardo Gonçalves de Sousas avhandling om beröring i förskolan skriver han att personalen berättade att ”beröring alltid måste initieras av barnen” och återgav att de sagt att ”om barnen vill ha fysisk kontakt, då erbjuder vi det” (Gonçalves de Sousa, 2024, s. 112). Förhållningssättet överensstämmer med det tidigare nämnda citatet från Skolverket som betonar vikten av att beakta barns vilja till och behov av beröring (Skolverket, 2025a). Detta förhållningssätt var även något många av pedagogerna i studien uttryckte. Till exempel sa pedagogen Adam om barnen att: ”så länge det är de som tar initiativet till en kram, så är det en bra kram” (intervju Adam, april). Inte minst kan detta förhållningssätt alltså vara givet för pedagoger i fritidshem, där barns val och perspektiv är en utgångspunkt för verksamheten (jfr Elvstrand & Lago, 2020, s. 65). Utifrån dessa synsätt kan barnets vilja och initiativ till närhet ses som en kvalitetsmarkering som får närheten att framstå som legitim och god.

Ett avseende jag fäste vikt vid när det gällde hur pedagogerna förhöll sig till barnens initiativ till närhet var om och hur de kommenterade eller verkade reagera på dessa initiativ. Genom detta ville jag få syn på vilken närhet som uppfattades som självklar och vardaglig, jämfört med vilken som förvånade eller upplevdes som obekvä. Följande två observationer från fritidshemmen menar jag exemplifierar hur barns initiativ till närhet ofta togs emot som något givet och välkommet. Exempelen hade enkelt kunnat bytas ut mot andra i mitt material: de var alltså inte ovanliga händelser, utan visar vad som vanligt förekommande på fritidshemmen.

En regnig eftermiddag i början på april står Adam och pratar med ett par kollegor på skolgården. På grund av personalbrist och dåligt väder har de valt att ställa in eftermiddagens utflykt till en park i närheten och i stället har de utevistelse med barnen på skolgården. 7-åriga Lisa rör sig ofta i närheten av de vuxna och verkar ha nära till oro. Hon går fram till Adam och lägger sitt huvud mot hans mage. Adam lägger armarna om hennes huvud och axlar som i en kram, medan han fortsätter att prata med sina kollegor (observation, 4 april).

Som åskådare tolkade jag samspelet som präglad av vardaglighet och sensationslöshet, att Lisa lutade sig mot Adam trots att han var inne i ett samtal och att han i sin tur inte avbröt samtalet. Att han inte fäste större fokus på flickan, annat än att lägga armarna om henne, menar jag synliggör en bekantskap och vana i det kroppsliga samspelet. Det var något som kunde få pågå under tiden andra saker pågick. Likväl framstår hennes kram och närvaro

som välkommen i hans sfär. Vid andra tillfällen kunde i stället barns initiativ till närhet skapa korta avbrott, som vid följande observation från en för-middagsrast i november.

Jag står på skolgården med pedagogerna Irena och Lovisa som pratar om dagens logistik kring utvecklingssamtal med barn och föräldrar. Mitt i samtalet kommer fritidshemsbarnet Elina studsandes och ger Irena en stor kram. Irena skiner upp när hon får kramen och ler stort mot Elina. Hon böjer lite på knäna för att krama Elina tillbaka, samtidigt som hon säger ”Heej!” till flickan. Elinas ansikte trycks mot Irenas jackbeklädda mage i kramen. När kramen är slut går Elina vidare och samtalet mellan Lovisa och Irena om dagens logistik tas upp igen (observation, 15 nov).

Genom att Elinas initiativ till att kramas inte kommenterades i efterhand och att deras samtal utan dröjsmål togs upp igen tolkade jag det som att det fanns en självklarhet för pedagogerna att ta emot en kram från barnet i situationen. Här gavs kramen mer utrymme än i det förra exemplet: Irena riktade sin uppmärksamhet mot flickan, log mot henne, hälsade och böjde på knäna för att möta hennes kram. Med detta visade hon sig känslomässigt, verbalt och kroppsligt närvarande för flickans initiativ till att kramas. Hur de olika kroppsliga uttrycken samordnas kan förstås som ett sätt att uttrycka omtanke och uppskattning (Goodwin, 2020). Vare sig Irenas glada uttryck förstärktes som en del av ett professionellt omsorgsgivande eller var ett uttryck för en autentisk glädje att se flickan, rimmar det väl med ideal om god omsorg (jfr Sörensdotter, 2008, s. 108f).

Från detta går det att dra paralleller till känslomässiga framställningar mot omsorgstagare i andra omsorgsyren. Sörensdotter (2008, s. 107f) skriver om hur hemtjänstpersonal iscensätter ett glatt och intresserat ansikte i möte med de äldre, och hur de genom att koordinera kropp, beröring och ansiktsuttryck signalerar närvaro och värme till den de ger omsorg. En positiv emotionell hållning är på så sätt en del av arbetet i omsorgsyren, där framställningen av känslor i mötet med omsorgstagaren fungerar som en resurs de kan använda i arbetet för att trygga och skapa en omsorgsrelation (jfr Hochschild, 2012). I och med att kroppsliga handlingar och känslor i det här fallet är så nära sammanflätat vill jag emellertid beskriva det som ett *kroppsemotionellt arbete*, som en kombination av det som Twigg, Wolkowitz, Cohen och Nettleton (2011) beskriver som kroppsarbete i omsorgsyren och det som Hochschild (2012) beskriver som ett emotionellt arbete i yren. Med begreppet är det möjligt att särskilt uppmärksamma kroppsliga aspekter av att framställa

känslor i yrket, som hur pedagogerna genom att ha sin kropp i fysisk kontakt med barnet förmedlar och reglerar känslor, till exempel genom att krama eller klappa barnet för att ge det trygghet eller tröst.

Exemplen ovan med pedagogerna och barnen synliggör även mellankroppsliga aspekter av interaktion på fritidshem, det vill säga att kroppsligen förnimma någon annan och utifrån den egna kroppens erfarenhet förstå den andre som en levd kropp med intentioner. I det mellankroppsliga mötet blir vi medvetna om både vår egen kropp och den andres. Det är en förståelse av den andre som känns intuitivt i kroppen, mer än sker intellektuellt (Maclaren, 2014; Magri & McQueen, 2023, s. 109ff). När Adam svarade på Lisas kram utan att avbryta det han höll på med, eller när Irena med sin kropp och känslomässiga framställning gjorde sig tillgänglig för Elinas kram, tolkar jag det som att de genom sin kropp och erfarenhet kände av barnets sökande av närhet och välkomnade kramen med en följsamhet till barnets initiativ. Genom begreppet mellankroppslighet betonas således en intersubjektiv kroppslig dimension, om hur personer samspelar och påverkar varandra genom sina kroppar (Maclaren, 2014; Magri & McQueen, 2023, s. 108ff; Marratto, 2020).

Med ett fokus på beröring beskriver Maclaren (2014) hur en mellankroppslig närhet gör att individen kan känna av den andres kropp, hur den rör sig och förändras för att kunna förstå dess intention och viljor. Det var inte stängda vuxenkroppar dessa barn mötte som svar på sina närhetsinitiativ, utan pedagoger som kroppsligen var öppna och mottagliga – såväl i Irenas uppmärksammande av kramen som i Adams mer subtila välkomnande. Kanske är det rent av just i det subtila och tysta som det mellankroppsliga samspellet blir som mest synligt: i kramen som inte uppmärksammas men likväl möts med följsamhet – barnets intention *upplevs* snarare än att den blir sedd och uppmärksamrad.

Ett annat sätt att förstå dessa närhetshandlingar är genom vana och hur vanan av samspellet gör något både med pedagoger och barn. Vana kan beskrivas som repeterade upplevelser som förkroppsligas på ett så pass automatiserat sätt att det upphör att vara en noterbar händelse (Merleau-Ponty, 1945/2023, s. 188ff).³⁸ I situationerna jag beskrev ovan såg jag inga synbara tecken på tvekan eller förvåning hos pedagogerna inför barnens handlingar, de rörde sig kroppsligen närmast friktionsfritt i relation till varandra. Med utgångspunkt i Merleau-Ponty (1945/2023) går det att betrakta detta som ”ett

³⁸ Gunnarsson (2016) använder till exempel begreppet för att beskriva hur njursjuka patienter över tid tillägnar sig vana vid dialysprocessen och vid sina kroppar som medicinska objekt.

vetande som sitter i händerna” (s. 190), en handling som är så bekant och förtrogen att den inte behöver reflekteras över eller kommenteras. Såväl pedagogen som barnet tycks hemmastadda i närheten, den förvånar inte eller fumlas med.

Samtidigt som vanan vid den tillgivna närheten med varandra nästan kan göra att den går obemärkt förbi, kan närheten också vitalisera och aktivera individer (Maclaren, 2014, s. 100). Utifrån Merleau-Ponty resonerar Maclaren (2014) kring att upplevelsen av att vara i fysisk beröring med en annan person kan göra oss till mer än vad vi var innan: både för den som blir berörd och den som rör vid den andre. Hon menar att det dels handlar om fysiska effekter, som förändringar i hjärtrytm, och dels om upplevelsen av att vara ett förkroppsligat subjekt i mötet med en annan. I förhållande till detta diskuterar hon hur beröring i omsorgsverksamheter kan ge omsorgstagare möjlighet att engagera sig i världen och med andra människor (Maclaren, 2014, s. 97ff).

Med detta som utgångspunkt kan ett kroppsligt samspel mellan pedagog och barn utvidga både barnets och pedagogens varande. Om kramen mellan pedagoger och barn förstås som ett tillfredsställande av ett behov, ett stöd, en trygghet eller en tröst kan pedagogens kram göra barnet till mer än hen var innan. Barnet kan lämna kramen stärkt i vetskapen om att vuxna finns där och ger omsorg. I kramen med barnet kan pedagogen i sin tur bli en viktig vuxen, någon barnet visar att den vill ha närhet av, en önskad omsorgsgivare. Interaktionen har med andra ord en ömsesidig innebörd, där individerna lämnar sensoriska och meningsskapande spår i varandra (jfr Folkmarson Käll, 2013, s. 33ff; Maclaren, 2014, s. 100f). Kramen kan utifrån det resonemanget vara en handling genom vilken den vuxne blir till på nytt som omsorgsgivare och kan uppleva sig själv som en betydelsefull omsorgsperson. På så sätt är detta ett exempel på hur omsorgshandlingar även kan vara meningsfulla för den som ger.

Tankningsstationerna

Vilken möjlighet barn hade att ta initiativ till närhet från pedagoger säger också något om de värden och förväntningar som omger en nutida relation mellan pedagoger och barn. I en gruppintervju beskrev Marie hur barn kunde söka närhet och hur hon uppfattade det:

Marie: Många kommer ju och tankar /.../ de kommer springandes från halva skolgården ibland och jag behöver inte ens krama dem, utan jag kan stå och

hålla på med något. Så känner jag armar runt mig och så tänker man: ”Vem var det där?”. Så ska man kolla, då är personen i fråga borta. Så det kan vara: ”Nu behöver jag tanka lite” (hon skrattar till) (gruppintervju, Marie, Patrik & Frida, nov).

Det här exemplet beskriver en situation då ett barn kramar en pedagog utan att pedagogen själv hinner vara direkt deltagande. Marie beskriver det som att barnet ”tankar”, vilket jag tolkar som att hon menar att barnet tillgodoser sina behov av närhet genom pedagogen. Liknande uttryck återkommer i pedagogers beskrivningar av barns beröring av vuxna i förskola: att barnen ”tankar” eller ”laddar batterierna” genom att vara nära (Pröckl, 2020, s. 192; Wirzén & Čekaitė, 2025, s. 10f). Baserat på hur situationen beskrivs här kan pedagogers kroppar förstås som något tillgängligt för barnet, en plats att söka närhet på (se även Čekaitė & Wirzén, 2024, s. 7; Keränen & Uitto, 2023, s. 186). Inte nödvändigtvis väntade sig barnen heller ett gensvar. Under fältarbetet observerade jag många situationer då barn just tog initiativ till närhet med de vuxna utan att pedagogerna behövde vara särskilt bidragande. Metaforiskt går det utifrån citatet att likna pedagogerna vid ”tankningsstationer”³⁹, varifrån barn är välkomna att förse sig med närhet.

Förhållningssättet till barns initiativ till närhet går att relatera till rådande synsätt på barns varande, agens och behov, tillsammans med vilken roll den vuxne har i relation till barnet (jfr Halldén, 2007, s. 11). I Maries beskrivning av tankningen i citatet framstår barnet som en aktiv person som kan urskilja sina egna behov av närhet och handla för att uppfylla dem. Beskrivningen överensstämmer med en syn på barn som kompetenta personer med agens, inriktade på att agera utifrån sina behov och följaktligen i mångt och mycket besittande egenskaper som annars tillskrivs vuxna (Brembeck m.fl., 2006, s. 20; Halldén, 2007, s. 14). Tomas Ellegard (2006) skriver, angående sin studie om danska förskolor, att det kompetenta barnet uppfattas av de anställda som ett barn som kan ta hand om sig själv och söka omsorg från pedagogerna vid rätt tillfällen. Detta kunde dock nå en brytpunkt på förskolorna, då barn som sökte mycket hjälp och omsorg från pedagogerna sågs som problematiska, inte minst i förhållande till den arbetsbörda de få anställda hade i förhållande till mängden barn (Ellegard, 2006, s. 190f). I exemplet Marie lyfte, gjorde det omsorgsaktiva barnet i stället att pedagogen främst behövde ge utrymme för

³⁹ Under mitt fältarbete 2022 växte denna metafor fram genom hur pedagoger talade om att barn ”tankar” närhet. Sedan dess har även Wirzén och Čekaitė (2025) beskrivit pedagogerna på liknande sätt, som ”laddningsstationer”. Att de använder en liknande metafor stärker idén om att det finns ett förhållningssätt till pedagoger som en tillgänglig bas för barn för att få närhet och omsorg.

barnets initiativ till att få omsorg, snarare än att handla för att identifiera och tillgodose barnets behov. Genom detta framträder ett omsorgskompetent barn som är handlingskraftigt, ansvarstagande i frågan om sin egen omsorg och som inte kräver så mycket tillbaka från pedagogen.

I det förra avsnittet analyserade jag den tillgivna närheten som en fråga om vana och ett sätt att utvidga sitt eget varande (jfr Maclaren, 2014, s. 101; Merleau-Ponty, 1945/2023, s. 190f). Förekomsten av vana kan även illustrera barns vana att interagera med kroppsligt tillgängliga pedagoger. Kramen i exemplet kan då tolkas som ett uttryck för de levda relationer som utvecklats mellan pedagoger och barn, och för de kroppsliga samspel som dessa relationer har möjliggjort. Med andra ord kan barns upprepade erfarenheter av nära relationer till pedagoger som över tid har godkänt deras närhet förstås som en förutsättning för ”tankningen”. Dessa erfarenheter har skapat en särskild förståelse för vad som är möjligt att göra i närhet av den vuxnes kropp. Denna process kan beskrivas som sedimenterade erfarenheter, det vill säga i kroppen lagrade erfarenheter vilka tillsammans skapar en förståelse av omvärlden, i det här fallet om vilken beröring som är möjlig (jfr Ahmed, 2006b, s. 56; Fielding, 2020, s. 156). Idén om den krambara pedagogen är på så vis mellankroppsligt samskapad av barns och vuxnas repeterade handlingar.

När barnen ”tankar” närhet av en vuxen kan det sålunda betraktas som ett uttryck för en nutida kulturell ordning mellan pedagoger och barn på fritidshem. Čekaitė och Goodwin (2021, s. 204) skriver att beröring mellan människor generellt villkoras av normer och konventioner som gör viss beröring legitim och annan inte. Från ett kritiskt fenomenologiskt perspektiv påverkar normer vilka kroppar som upplevs vara möjliga att röra vid för olika människor, i det här fallet i relation till föreställningar om ålder, barndom och omsorg (jfr Ahmed, 2000, s. 38–54; Magri & McQueen, 2023, s. 47–82). I kontrast till krambara pedagoger är det möjligt att tänka sig en miljö där exempelvis vuxnas auktoritet eller position skulle göra att barnen inte fick krama de vuxna på samma sätt. Kulturellt sett förekommer en avhållsamhet till beröring till exempel i den no-touch-kultur⁴⁰ som finns idag i skolor i engelskspråkiga länder (Government of South Australia, 2025; Piper & Stronach, 2008), och historiskt sett genom hur tidigare nämnda föreställningar under 1920-talet framställde beröring som ett hinder för barnets utveckling till att bli en självständig människa (Ohrlander, 1992, s. 265ff).

⁴⁰ Detta uttrycks genom mer eller mindre uttalade regler om på vilka sätt och i vilka situationer skolpersonal i dessa länder får röra vid barn. Se mer om detta i kapitel fyra i avhandlingen.

Inom ramen för dessa kontexter hade barns initiativ till närhet i stället kunnat uppfattas som problematiskt och ett besvär. Beröring görs därmed inom ramen för kulturella ordningar som möjliggör eller begränsar vilken beröring mellan vuxna och barn som upplevs möjlig.

Att ge barn vad de behöver

Utifrån mina analyser av materialet hittills kan dessa pedagogers kroppar betraktas som öppna och krambara för barnen. Så vilket ansvar upplevde pedagoger att de hade att ge barn tillgiven närhet? Följande citat är ett exempel för att förstå detta, där Tess beskriver en situation då en pojke med autism och ADHD, som ofta sökte mycket närhet från pedagogerna, höll om henne.

Tess: Då hänger han bakom mig, inte tungt. Han är längre än mig, och bara hänger så här (hon visar hur han hänger över hennes axel) och liksom ska hålla om. Och det är ju bara att gilla läget liksom /.../ så man får tänka nu har han stått i 5 minuter och nu har han fått sin beröring på sitt sätt. /.../ I våras var det en slick här (hon visar kinden) jag hann inte riktigt med (jag och Helena skrattar). Men alltså han kan inte rå för det! (gruppintervju, Helena & Tess, okt).

I det här citatet får ”tankningen” en rent tidsmässig innebörd, där pojakens närhetsbehov beskrivs kunna tillgodoses under en begränsad tid. Det går att se detta som en kompromiss mellan vad hon anser är möjligt att ge av sin tid och kropp för att möta pojakens behov av närhet. När hon säger att det bara är ”att gilla läget” och vänta ut till pojken har fått sin dos av beröring framträder barnets behov av beröring som något pedagogen får acceptera. Jag tolkar detta som en kroppslig och institutionaliserad generositet, det vill säga att dela med sig av den egna kroppen till förmån för den andres, omsorgstagarens, behov (jfr Diprose, 2002). Den mellankroppsliga dimensionen, som i allmänhet beskriver en reciprocitet mellan människor, rymmer på så sätt en redan på förhand överenskommen ensidig öppenhet i omsorgsrelationen mellan pedagog och barn (jfr Folkmarson Käll, 2013).

För att vidare förstå vilken betydelse den tillgivna närheten hade i pedagogernas arbete frågade jag dem i intervjuer om de tyckte att det gick att *ogilla* fysisk närhet från barn och arbeta på fritidshem. Av de nio personer jag ställde frågan till svarade åtta av dem att de trodde att det skulle vara svårt. Lovisa svarade till exempel: ”Man kan göra det, men ditt liv kommer bli jobbigt”, och hänvisade sedan till att barn kan ha svårt att hindra sig själva från att söka närhet (intervju Lovisa, nov). Adam svarade i sin tur på frågan

utifrån en behovsaspekt, att barnen kan behöva närhet och att du som anställd då behöver kunna ”ge dem lite av det de behöver”. Enligt honom måste pedagoger därför kunna ”tåla” eller ”klara lite närhet” (intervju Adam, april). I dessa resonemang framstår närheten som en uppgift i yrket, som kanske inte alltid är angenäm men som pedagoger ändå behöver stå ut med. En av de utbildade fritidshemslärarna svarade att det skulle vara ”jättesvårt” att ogilla närhet, och resonerade utifrån vikten av närhet när det kommer till att stödja barnet i det relationella, empatiska och sociala. Som en anledning till att ge barn närhet nämnde hon även att barnen *vill* ha närhet av dem (gruppintervju 0304). Att så många av dem uttryckte att det skulle vara svårt att ogilla fysisk närhet i yrket synliggör vilken stor och given roll närheten mellan barn och pedagog kan ha i yrket, likt något oundvikligt och självklart.

Ett annat exempel på det var hur Covid-19-pandemin fick den tillgivna närheten att framträda som något nästintill ofrånkomligt. Pedagoger berättade om hur svårt det var att efterleva regler om att inte vara nära med barnen under pandemin, trots att de själva kunde vara oroliga för att bli smittade (informellt samtal 21 dec, gruppintervju Marie, Patrik & Frida). Vid mina observationer under pandemins sista topp under vintern 2021–2022 förekom många kramar mellan pedagoger och barn, vilket även överensstämmer med vad Čekaitė och Wirzén (2024) noterade angående beröring på förskolor under pandemin. Bland annat ställde sig barnen i min studie vid ett tillfälle upp i ett långt led där de var och en fick krama en av pedagogerna efter dagens slut (observation, 28 jan). Inte ens en smittsam och i många fall farlig pandemi kunde därmed stå i vägen för den tillgivna närheten mellan pedagoger och barn.

Som en del av en institutionell omsorgsrelation har emellertid kramar och närhet en särskild inramning. Fysisk närhet mellan människor uppstår ofta ur en nära emotionell relation eller tycke, som vid vänskap, familjerelationer eller kärlek. En gängse uppfattning är att kramar och närhet är ett sätt att emotionellt visa tillgivenhet och ömhet (Bergnehr & Čekaitė, 2018; Goodwin, 2020; Maclaren, 2014). Kramar kan dock även göras på andra sätt än som ett genuint uttryck för tillgivenhet: de kan göras av kulturella och relationella skäl som att krama en bekant man egentligen inte känner, eller att krama någon man är arg på eller inte tycker om. I barnomsorg kan till exempel pedagoger ibland uppmana barn att lösa konflikter genom att krama varandra. Vid sådana tillfällen är kramen inte nödvändigtvis ett uttryck för en varm känsla för den andre, utan snarare ett uttryck för överenskommelser och konventioner.

Genomförandet av sådana kramar kan handla om att kroppsligen förmedla en annan känsla än den inneboende känslan, det vill säga vad Hochschild (2012, s. 37f) kallar för *ytagerande*. I arbetet som pedagog kan det göras genom att exempelvis krama ett barn som är sjuk och själv vara orolig att bli smittad eller att kramas trots att man känner beröringströtthet. Om det inre känslotillståndet är exempelvis oro, olust, trötthet, irritation eller ilska mot den andre kan genomförandet av kramen kräva att det egna emotionella tillståndet överträds eller försöker döljas (jfr Hochschild, 2012, s. 37f, 52). Hur närhetshandlingar kan kräva att dessa känslor förbises går till exempel att se i vissa tidigare citat, som i beskrivningen att ”det är bara att gilla läget” (gruppintervju Tess & Helena, okt), eller att pedagoger behöver ”tåla” eller ”klara lite närhet” (intervju Adam, april). I Keränen och Uittos (2023, s. 185) studie beskrev förskolepedagoger det på liknande sätt: att de ”tolererar” närhet i yrket, mer vad de skulle göra i sitt privatliv. Det känslomässiga uttrycket av en kram behöver således inte bygga på ett genuint gillande, utan existerar i det här sammanhanget inom ramen för en professionell omsorgsrelation.

En utgångspunkt för det emotionella arbetet i omsorgsyrken är de omsorgsideal som motiverar att de egna känslorna döljs till förmån för mer positivt kodade känslor i kontexten. Från en dansk kontext skriver Johansen (2015) att lärares uppfattningar om den ideala läraren är starkt präglad av en intimitetsdiskurs, där egenskaper som omsorgsfullhet, lyhördhet och autenticitet är högt värderade. Sättet intimitet uttrycktes i relationen till eleverna i hans studie liknar han vid vad som vanligen annars relateras till en förälder-barn-relation eller till nära vänner. Detta kan särskilt överensstämma i en svensk fritidshemskontext där omsorg är mer betonat i både uppdrag och tradition, jämfört med för klass- eller ämneslärare. På så sätt kan kramar och annan närhet mellan pedagoger och barn förstås som färgade av såväl omsorgsuppdrag som de ideal som ramar in omsorgsrelationen.

När omsorgsideal omsätts i kroppslig interaktion och blir en självklar del av yrkesutövningen, kan det betraktas som att dessa ideal inkorporeras – de sätter sig i kroppen och formar hur individen uppfattar både sin egen och andras kroppar inom den specifika kontexten (jfr Malmqvist & Zeiler, 2010). Malmqvist och Zeiler (2010) menar att inkorporerade normer och den kulturella tillvaro vi befinner oss i påverkar hur individen förstår sin omgivning, hur personer rör sig och förhåller sina kroppar i relation till sin omgivning och vardag. De beskriver det som en fråga om vana, hur erfarenheter sedimenteras i oss och under tid skapar specifika förståelser och förhållningssätt (Malmqvist & Zeiler, 2010, s. 142f). Inkorporerade omsorgsideal

om att vara tillgänglig för barns behov kan med andra ord bli det prereflexiva sätt pedagoger orienterar sig mot och uppfattar närhet till barn i sitt yrke på fritidshemmet – som något självklart.

Passerade relationer med barn

Det kroppsemotionella arbetet på fritidshemmen kunde även göras inom ramen för relationer som var utsträckta över längre tid, som när det kom till barn som hade slutat på fritidshemmet för att börja i mellanstadiet. Lina Lago och Helene Elvstrand (2022b) visar hur elever som har gjort den övergången upplever att de går från en nära omsorg från pedagoger på fritidshem, till att de i mellanstadiet förväntas ta hand om sig själva. Enligt Skolverket behöver den öppna fritidsverksamheten, det vill säga det som erbjuds 10–13-åringar, ”inte erbjuda samma grad av omsorg och tillsyn” som fritidshemmet för yngre åldrar (Skolverket, 2026a). Dessutom visar studier att barn generellt blir mindre fysiskt rörda vid ju äldre de blir (Bergnehr & Čekaitė, 2018; Field, 2014, s. 63). Övergången till mellanstadiet kan alltså på flera sätt innebära ett skifte i barnets tillgång till omsorg, där en förändring kan vara att de får mindre närhet från skolpersonal. Genom att rikta fokus mot pedagogernas relationer till tidigare fritidshemsbarn går det att uppmärksamma det förgängliga och samtidigt bestående i professionella relationer mellan omsorgstagare och omsorgsgivare. Frida som hade arbetat flera år på samma skola berättade att tidigare fritidshemsbarn som gick i mellanstadiet kunde komma och söka närhet från henne och hennes kollegor. Detta var också något jag observerade flera gånger att äldre barn gjorde, både från henne och från andra pedagoger på båda fritidshemmen.

Frida: Det är det jag känner lite med de äldre nu, för de har inte det här att samverka⁴¹ med någon på fritids. De har inte att det är någon så nära som de är vana vid. Så när man träffar dom ute när man är rastvärd åt dom också, dom kommer ju, dom vill i alla fall ha den här dagliga [närheten/kramen]. Och det känner jag, där kan man inte... säga stopp liksom. [//Marie: Nej det är annan sak//] /.../ Dom är så vana vid att få den här dagliga: ”Jag ser dig” typ (gruppintervju, Marie, Patrik & Frida, nov).

I Fridas resonemang kan den tillgivna närheten förstås som ett sätt att ge bekräftelse även till mellanstadiebarn, att visa att de har vuxna omkring sig som ser dem, trots att de organisatoriskt sett inte har ansvar för dessa barn

⁴¹ Samverka är en beteckning för samarbetet mellan klasslärare och fritidshemspersonal.

längre. Här framträder tydligt uppfattningen att fritidshemmet är den främsta verksamheten i skolan där barn kan få omsorg och närhet, och att de kan lida brist på det när de genom övergången till mellanstadiet lämnar fritidshemmet. Genom Fridas beskrivning av att få en daglig bekräftelse på att vara sedd går det återigen att tolka närhetshandlingar som att de utvidgar individers varande i världen, i det här fallet att det äldre barnets varande blir något mer genom pedagogens kram (jfr Maclaren, 2014, s. 101). Pedagogens ansvar och kroppsliga omsorg kan därmed sträcka sig in i barnets framtid: *post-fritids*, som en viktig vuxen i barnets liv. Det är en vuxen som inte är lika framträdande i barnets mellanstadieliv som under lågstadielivet, men som ändå finns där, som en trygghet att komma tillbaka till när det behövs. Den nära relationen mellan pedagog och barn är på så vis både förgänglig och bestående, genom att den reduceras men samtidigt finns kvar i det perifera. Frida sa även i citatet att det var något hon kände att hon inte kunde neka dem, trots att de inte längre var barn på hennes fritidshem, vilket även Marie höll med om. Utdraget synliggör således hur delar av det kroppsemotionella arbetet kan vara svårt att säga nej till även om det inte är ett barn som pedagogorganisations sett har ansvar för längre.

Ansvar för att ge närhet kan även upplevas av pedagoger som att det delas med andra professionella vuxna i omsorgen av barnet. Lovisa berättar om en pojke som förut ofta ville vara fysiskt nära henne:

Lovisa: Nu när han går på ett nytt fritids, ja vi kan säga hej, men för det mesta lägger han inte märke till mig ens en gång. Men det är intressant, nu har han förmodligen byggt något starkt band med någon annan som har honom. Men jag ser det som en fin grej, att han har fått lite självständighet och inte är fast vid mig (intervju Lovisa, nov).

Utifrån Lovisas kommentar att pojken antagligen har en nära relation till en annan pedagog går det att betrakta relationer och kroppsemotionellt arbete som något som överförs från en vuxen till en annan. Här betonas relationens förgänglighet, genom att barnet i sin förflyttning mellan olika avdelningar riktar sig mot andra vuxna i sin närhet. Lovisa beskriver detta som att pojken har blivit mer självständig, eftersom han inte längre bara är fysiskt nära med henne. Ett sätt att förstå detta är utifrån vilken kulturell innebörd som tillskrivs närhet i relation till beroende och självständighet. Självständighet uppfattas generellt som en starkt positiv egenskap i västvärlden, inte minst i Sverige där barnomsorgen (och äldreomsorgen) bland annat etablerades för att befria individen från att vara beroende av familjen (Ohrlander, 1992, s.

270f). På just fritidshem uppmuntras barnets självständighet genom ett värdesättande av bland annat barns initiativ, kompetens, fria lek, kompetens och fria vilja (Holmberg, 2018; Elvstrand m.fl., 2022a, s. 34; Ljusberg, 2018, s. 66, 75).

I kontrast till detta har närhet på olika sätt förknippats med självständighetens motsats: beroende (Ben-Ari, 1996; Bergnehr & Čekaitė, 2018, s. 327; Wirzén & Čekaitė, 2025, s. 8). Historiskt har detta bland annat uttryckts genom tidigare nämnda barnläkare på 1920-talet som förordade kroppslig distans till barnet för att främja självständighet (Ohrlander, 1992, s. 265ff), samt genom Barnstugeutredningen som, trots att den uppmanade till närhet, antydde att barn riskerar att bli för passiva om de i för hög grad får omsorg av de vuxna (Lindgren, 2001, s. 24; SOU 1972:26, s. 206). I Lovisas resonemang framstår närheten från barn både som något som välkomnas när den uppstår och när den försvinner. I ljuset av dessa självständighetsideal kan den ideala närheten från barn förstås som att den är avgränsad i tid och inte leder till ett beroende av en vuxen.

Det förgängliga i att bygga närhetsorienterade relationer som sedan behöver avbrytas kunde också uppfattas som något att undvika. I en intervju med Safa resonerade hon kring att ha fysiskt nära relationer med barn som hon senare behövde skiljas från.

Safa: De behöver till exempel inte sitta i mitt knä. Just för att vad som helst kan hända, jag jobbar här nu, men jag kanske inte kommer jobba här. Jag kanske kan sluta i nästa vecka eller imorgon till exempel, och då vill jag inte bryta den här att någon kommer så nära mig och att det direkt blir hejdå typ. Jag vill att det här med att sitta i knän och det här lilla extra, det gör man inte med vem som helst. Och det är typ det jag vill förmedla, det kan du ju göra med din mamma eller pappa eller någon anhörig (intervju Safa, mars).

Här regleras det kroppsemotionella arbetet av relationens förgänglighet, att inte vilja skapa starka band till barn som sedan behöver brytas. Detta kan förstås som ett sätt att på förhand frigöra barnet från ett beroende till någon som ändå kan (och med tiden kommer att) försvinna. Tidigare i texten har jag diskuterat det som att kramarna och det kroppsemotionella arbetet inte *förutsätter* en nära relation till barnet, utan kan uppfattas som ett genomförande av uppdraget som omsorgsgivare. Mot bakgrund av det här citatet går det i stället att urskilja hur den tillgivna närheten kan riskera att *etablera* en nära relation. Detta visar hur en närhetshandling är laddad med emotionella värden som kan symbolisera och förmedla en nära relation (Mondada &

Čekaitė, 2020, s. 3ff), vare sig pedagogerna främst ser den tillgivna närheten som en arbetsuppgift eller inte.

Safa var inte ensam om att se på sitt arbete som potentiellt kortsiktigt, flera av de anställda på hennes fritidshemsavdelning funderade på att lämna yrket helt på grund av de otillräckliga organisatoriska förutsättningarna. I Sverige i stort har strax under 25% av grundlärarna i fritidshem lämnat yrket för något annat, något som lärarfacket relaterar till en bristande arbetsmiljö (Sveriges Lärare, 2023b). På fritidshemmen i studien blev pedagoger även förflyttade mellan avdelningar eller hade kontrakt som tog slut. När barnen på Safas avdelning började årskurs 2 hade tre av åtta pedagoger på fritidshemmet lämnat avdelningen. Ett år senare när samma barn började årskurs 3 var bara två pedagoger kvar från de ursprungliga åtta i fritidsarbetslaget. Omsorgsrelationens tillgivna närhet kan på så vis ses som villkorad av både tid och av organisatoriska förutsättningar som bidrar till relationens förgänglighet.

Rytm och sväng

Den kroppsliga tillgänglighet pedagogerna visade inför barnens initiativ till närhet tolkade jag därmed som något vardagligt och självklart på fritidshemmen – ett sätt på vilket omsorgsrelationen till barnen tog sig fysiska uttryck. Samtidigt som det kan förstås som något självklart krävde det en fingertoppskänsla hos både barn och pedagoger. Ibland upplevde jag barn och pedagogers fysiska interaktion nästan som en koreografi och en dans där båda parter gav och tog. Följande observation från en förmiddagsrast i november är ett exempel på detta:

Jag och pedagogerna Lovisa och Rafael står och pratar på skolgården på rasten när 8-åriga Zoe kommer ut från skolbyggnaden. Rafael går mot henne och lyfter upp sin arm som för att krama henne. Hon böjer sig ner och snurrar runt och hamnar böjd över hans arm som att hon är fångad. Det ser lekfullt och nära ut på samma gång. De går till oss och hon ställer sig upprätt. Under tiden vi står och pratar tittar hon ofta upp på Rafael och ler vad jag tänker på som hennes särskilda leende, lite under lugg som att hon är på bushumör. Rafael rättar till hennes öronmuffar. Hon tar av dem och rättar till storleken på dem, medan hon tittar på honom med rynkade ögonbryn och ett litet leende. Hon fattar tag om båda hans händer. De håller så en stund och sedan lägger han armen om henne. De skojar och småpratar med varandra och några andra barn omkring dem. Efter en stund går Zoe i väg, men kommer sedan tillbaka efter några minuter. Hon springer till Rafael där han står med

ryggen mot henne, tar tag i hans axlar bakifrån och hoppar upp och ner med ett stort leende. ”Zoeee...” skrattar han utan att vända sig om (observation, 15 nov).

I exemplet är både Rafael och Zoe initiativtagare till den kroppsliga interaktionen. De rör sig fram och tillbaka mellan varandra, nästan som om de hade ett osynligt gummiband mellan sig. I sin avhandling analyserar Pröckl (2020) kroppsliga rörelser mellan förskolelärare och barn utifrån begrepp från dansens värld, som *rytm* och *sväng*, vilka hon har utvecklat i relation till mellankroppsliga dimensioner i förskolan. Pröckl använder begreppen för att få syn på den praktiska och kroppsliga kunskapen hos förskolelärare om att känna av situationer och barns kroppsliga uttryck, viljor och behov. Hon beskriver rytmiskapande som ett sätt att lyssna och vara följsam, att förhålla sig till något gemensamt och genom det skapa ett *vi*. När det kroppsliga samspelet flyter utan friktion skapas ”sväng” (Pröckl, 2020). I exemplet med Rafael och Zoe synliggör interaktionens rytm och sväng ett ömsesidigt samspel mellan barn och vuxen, som en delad kroppslig kunskap, ett prövande samspel och en intuition för hur det kroppsliga samspelet ska ske med varandra. Med dansens blick på det kroppsliga samspelet mellan Rafael och Zoe synliggörs samspelets blickar, närhet och lekfullhet, intensitet och vila, och den dynamik detta skapar i form av närhet och distans. Både Rafael och Zoe ”bjuder upp” genom att ta initiativ till närhet, de både leder och följer varandra. Att Rafael inte ens behöver vända sig om för att se att det är Zoe som hoppar bakom hans rygg kan beskrivas som en mellankroppslig vana, att han intuitivt kan känna att det är hon utan att ens se henne (jfr Merleau-Ponty, 1945/2023, s. 190, 432f). Det finns här en förtrogenhet och ett rytmiskapande *vi* som skapar sväng (Pröckl, 2020).

Likväl är det en institutionell ”dans” som pågår, på en plats som varken pedagogen, och än mindre barnet, kan lämna när de vill. Med det sagt flyter inte samspelet på lika ömsesidigt alla gånger. Initiativ till närhet kan också avvisas, som i följande observation från en annan dag på skolgården:

Tre av sju pedagoger på fritidshemmet är sjuka eller föräldralediga för dagen. Under dagen pratar de pedagoger som är på plats om att de är så trötta av arbetet att de knappt orkar titta på TV på kvällarna när de kommer hem. Efter klassrumsundervisningens slut står Rafael ute med närvaropärmen och en klunga med barn trängs runt honom för att meddela sin närvaro på fritidshemmet. En flicka lutar sig med hakan mot hans överarm. Strax efter kommer Zoe. Hon studsar runt Rafael, hoppar upp mot honom, gör pipande ljud och

försöker kittla honom. Han tittar med rynkad panna ner i pärmen och säger ”Nej, sluta” till henne. Utevistelsen fortsätter med att Rafael tröstar en pojke som ramlat i trappan och löser en konflikt mellan tre barn. När han lite senare står på gården igen kommer Zoe och petar och plockar på hans jacka och medicinväska⁴². ”Nej, lugn Zoe” säger han och tar upp fritidstelefonen ur jackan (observation, 25 nov).

Jämfört med analysen av det förra exemplet framstår det här som att Zoe ”bjuder upp” men inte får gehör från Rafael. Hon försöker att få hans uppmärksamhet flera gånger men blir nekad av honom genom att han ber henne sluta och att han riktar sin uppmärksamhet mot pärmen och telefonen. Hans kropp är upptagen med annat, att upprätthålla ordning och balans i verksamheten. I kontrast till tidigare exempel visar inte pedagogen samma kroppsliga öppenhet i det här exemplet, utan sätter andra objekt i fokus, vilka i det här fallet kan betraktas som kulisser för den ”dans” som inte sker. Den mellankroppsliga dimensionen innehåller här gränsdragningar, ett sätt att göra den egna kroppen otillgänglig för den andre (jfr Folkmarson Käll, 2013, s. 38). Närhetens rytm bryts, i stället för att vara i samklang (Pröckl, 2020, s. 130).

Utifrån Merleau-Pontys (1945/2023, s. 190) beskrivning av hur ting utvidgar vårt varande och möjliggör våra ambitioner, möjliggör närvaropärmen och telefonen för Rafael att ha översyn över barngruppen, men begränsar samtidigt Zoes möjlighet att interagera med honom. Han riktar sig mot tingen som är avgörande för honom för att veta vilka av de 93 barnen som är där, och för att kunna svara i telefon för de vårdnadshavare som ringer. Efter att Zoe försökt att få hans uppmärksamhet på andra sätt riktar även hon sig mot tingen i hans närhet, genom att pilla på hans medicinväska och jacka. Jag tolkar det som att hon försöker skapa fysisk kontakt *genom* tingen och på så vis utvidga sitt varande, men som vid tillfället inte lyckas. Snarare riktar han sig bort när hon gör det, mot fritidstelefonen och ber henne sluta. Samtidigt som tingen utvidgar Rafaels varande, försätts de alltså i vägen för en fysiskt nära och ömsesidig interaktion för henne. Sett till de organisatoriska aspekter av arbetet som utdraget inleddes med, går det att förstå detta som ett ytterligare exempel på hur stora barngrupper och få personal kan göra att samspellet mellan pedagog och barn blir distanserat som en följd av att pedagoger

⁴² På båda skolorna hade de anställda ansvar för akutmedicin för vissa barn. Dessa bar de i mindre väskor över bröstskogen.

främst behöver ägna tid till närvarokontroll och övervakning (Andishmand, 2017; Borg & Lager, 2024).

Barngruppens storlek – tempo

Hur organisatoriska förutsättningar kan utgöra ett hinder för närhet mellan barn och vuxen exemplifieras även i följande utdrag. Laila, som hade arbetat sedan 1980-talet i skola och fritidshem, hade bevittnat hur barngrupperna hade fördubblats flera gånger om under sitt arbetsliv. När hon började arbeta i fritidshem hade de 18 barn på hennes avdelning där fem pedagoger arbetade.⁴³ När jag genomförde mitt fältarbete där hon arbetade hade de 96 barn på avdelningen fördelade på sju anställda.⁴⁴ Med andra ord var de alltså två fler pedagoger än när hon arbetade på 1980-talet – men mer än fem gånger så många barn. När det kommer till personaltäthet på de fritidshem Leila har arbetat på har alltså antalet barn per personal gått från 3–4 barn till 13–14 barn per personal. Detta gör att mängden behov att tillgodose per pedagog har ökat markant under hennes arbetsliv. I en intervju med mig beskrev hon hur hon upplevde att denna ökning av storleken på barngrupperna hade påverkat den fysiska närheten till barnen:

Laila: Då hade vi faktiskt mer kontakt med barnen. Men nu är det så här att om någon behöver hjälp så är man försiktig, man tittar mycket på vilken person är det här barnet? Man är inte direkt, så här att man kan röra, så att det inte blir något fel. Det är som att man är försiktig nu. /.../ När det är många [barn] och man känner inte alla, hur de reagerar faktiskt, det tar ett tag att ta reda på hur barnen reagerar. Kanske någon gärna vill ha en kram och andra vill inte. Och där har man gjort fel och det påverkar också om man kramar ett barn som inte vill /.../ Man har inte den här relationen till barnen. Då kunde jag ha att barnen kommer och sitter i mitt knä, man hade massor av tid med barnen (intervju Laila, okt).

Enligt Laila påverkade alltså storleken på barngruppen vilka relationer som var möjliga att skapa och upprätthålla, vilket i sin tur påverkade vilken tillgiven närhet som var möjlig. Hon beskriver här hur svårt det är att veta vad

⁴³ Detta var även det genomsnittliga antalet barn per avdelning på fritidshem år 1990 (Skolverket, 2009, s. 39).

⁴⁴ Som tidigare nämnt hade 14,8% av fritidshemmen i Stockholms kommun över 80 elever per avdelning läsåret 2022–2023 (det är fältarbetet gjordes) enligt utdrag från Skolverkets statistiska underlag. Genomsnittet för Stockholms kommun var samma år 44,8 elever per avdelning. I Sverige i stort var det samma år 36,3 elever per fritidshemsavdelning (Skolverket, 2023b).

alla 96 barn behöver och vill när det kommer till närhet, till skillnad från när barngrupperna var mindre. I en uppsjö av olika behov är det lätt att hamna i otakt med det enskilda barnets behov om pedagogen inte har kunnat skapa en relation till barnet. Den mellankroppslighet jag tidigare har diskuterat som att personer kroppsligen känner av och förstår varandra kan därmed försvåras av gruppstorlekens brus. Laila säger: ”man tittar mycket på vilken person är det här barnet” och ”man känner inte alla, hur de reagerar”. Jag tolkar detta som att hon aktivt behövde läsa av barn i den faktiska stunden, i stället för att intuitivt kunna förlita sig på en etablerad relation till barnet. I det höga tempot av stora barngrupper kan vanan av varandras kroppar och behov av närhet ha svårt att få fäste, om pedagoger och barn inte har möjlighet att lära känna varandra.

Inte bara handlar det om att veta vad barnen vill, att kunna etablera goda relationer mellan pedagoger och barn är dessutom en viktig aspekt för att den tillgivna närheten ska upplevas som trygg och respektfull (J. Andersson m.fl., 2025, s. 66f; Maclaren, 2014, s. 97). Omvänt framhåller studier att beröring kan stärka och fördjupa relationer och att lärare använder beröring av den anledningen (Mondada & Čekaitė, 2020, s. 3ff; Öhman & Quennerstedt, 2017). Borg och Lager (2024, s. 538f) och Jonsson (2017, s. 130) visar hur stora barngrupper och otillräckliga organisatoriska förutsättningar i fritidshemmet gör det svårt för pedagoger att skapa och upprätthålla relationer med barnen. Därtill visar Björn Haglund (2015) att pedagoger upplever svårigheter att tillgodose barnens behov vid låg personaltäthet.

En ytterligare aspekt av hur storleken på barngruppen kan ha påverkat den tillgivna närheten var att jag under lovverksamheten, när betydligt färre barn var närvarande, upplevde att pedagoger och barn hade mer tillgiven närhet med varandra. Dessutom kunde andra barn ta initiativ till närhet, vilka annars inte förekom i samma utsträckning i närhetssituationer. Till exempel beskrev Patrik om en pojkes initiativ till närhet på ett lov: ”Det var så han gjorde med mig på lovet, då kom han upp så [från sidan] och då smög han in en hand, så att han tog tag i min hand också, och det har aldrig hänt!” (gruppintervju Patrik & Frida, mars).

Dessa aspekter kring vilken roll organisatoriska förutsättningar spelar för vilken tillgiven närhet som kan ske belyser pedagogers möjligheter att tillgodose barns omsorgsbehov. För att fördjupa detta vill jag som en vidareutveckling av Pröckls (2020) dansanalys diskutera *tempo* som ett fenomenologiskt begrepp för att analysera kroppens möjligheter att vara i fas med sin omgivning. Inom musik beskriver tempo hastighet och om målet är att uppnå konsonans, det vill säga samstämmighet och harmoni, kräver det att

musikerna spelar i samma tempo. Gör de inte det hamnar de i otakt. När det kommer till att analysera sociala fenomen från ett fenomenologiskt perspektiv går det att på liknande sätt relatera tempo till hastighet och tid och hur dessa aspekter levs av individer (jfr Merleau-Ponty, 1945/2023, s. 496ff, 508ff). Framför allt vill jag belysa hur en individ erfar sitt eget tempo i relation till den specifika omgivningen och hur detta har kroppsliga dimensioner.

Till exempel skriver Åsa Alftberg (2012) om hur åldrande personer upplever att de inte kan följa med i det höga tempot i samhället. Att belysa upplevelsen av tempo är på så vis ett sätt att beskriva interaktionen och relationen mellan människa och omvärld (jfr Merleau-Ponty, 1945/2023, s. 496ff). Alftberg belyser även att det är mötet med vissa kontexter som kroppens tempo i relation till omgivningen framträder: medan kroppen kan kännas i fas hemma, kan den i mötet med andra kontexter framträda som otillräcklig (Alftberg 2012, s. 100). Genom att konceptualisera ordet tempo menar jag att det går att beskriva vilka möjligheter kroppen har att harmoniera med omgivningens krav på kapacitet. Begreppet kan med det synliggöra vad den individuella förkroppsligade personen upplever sig ha kapacitet att göra utifrån vad hen upplever att omgivningen kräver. Medan Alftberg visar hur detta utspelar sig i förhållande till åldrande, belyser jag hur arbetstagare upplever och förhåller sig till arbetets krav.⁴⁵

I vilken mån mötet mellan kropp och omgivning utmärks av dissonans eller samklang avgör om individen kan förstås som i asymmetri eller symmetri med det omgivande tempot. Utifrån detta kan Lailas beskrivningar av sina erfarenheter tolkas som en upplevelse av att gå från att vara i symmetri med omgivningens tempo under hennes arbete på 1980-talet, då hon menade att hon kunde skapa lyhörda relationer med barn, till att under 2020-talet befinna sig i asymmetri med tempot, som en följd av de mer begränsade organisatoriska förutsättningarna.⁴⁶

Grundat på min empiri kan alltså ett mer uppskruvat tempo i barnomsorg med större barngrupper göra det svårt för både pedagoger och barn att få möjlighet att ge och ta emot tillgiven närhet, och för pedagoger att kunna vara lyhörda för barnens vilja och behov för att kunna ge riktad kroppslig

⁴⁵ Ytterligare exempel på möten mellan olika tempon är när individer med ett invariant storstadstempo möter ett lugnare tempo i småstäder eller under semestertider, liksom när livsomständigheter ställer krav på att förändra sitt tempo, såsom att ha små barn eller vid utbrändhet.

⁴⁶ Jag använder här tempo för att beskriva hur Laila övergripande beskrev verksamheten, det ska dock noteras att tempot på fritidshemmen kunde variera mellan mer intensiva perioder och lugnare perioder under dagen. Dessa tempomässiga förändringar var inte något jag specifikt fokuserade på under fältarbetet, och kan därför med fördel vidareutvecklas i andra studier.

omsorg. I synnerhet kan detta drabba vissa barn. Senare i intervjun resonerade Laila kring hur svårigheten att skapa relationer med barn i en stor barngrupp gjorde att hon aktade sig för att röra vid somliga barn:

Laila: Som Elvis skulle jag aldrig våga röra. Man är lite försiktig med vissa av barnen. /.../ Det gick bra den här gången men det beror vilket humör han är på. Jag kan inte gissa många gånger vilket humör han är på (intervju Laila, okt).

Grundat på citatet framstår det som en risk att sträcka ut sig mot vissa barn i den ovisshet tempot bidrar till. Det höga tempot på dessa stora fritidshem kan således leda till att pedagoger undviker att röra vid de barn som upplevs som mer oförutsägbara. Upplevelser av att vara i asymmetri med omgivningens tempo och att inte mellankroppsligen kunna känna av barns viljor och behov kan därmed få direkta följder för hur särskilt vissa barn blir rörda vid. Pröckl (2020) skriver på samma tema om hur en stressad arbetsmiljö i barnomsorg kan göra att förskolelärare förlorar möjlighet till att tolka och förstå barnen. ”Enkelt uttryckt: När arbetsmiljön är dålig för de vuxna, blir barnens tillvaro hotad” (Pröckl, 2020, s. 125).

Drömmen om åtta händer

En upplevd asymmetri mellan kroppens kapacitet och omgivningens tempo får inte bara effekter på den kroppsliga interaktionen mellan barn och pedagog, utan kan även påverka hur pedagoger använder och förhåller sig till sin egen kropp. Under fältarbetet uppfattade jag flera gånger att pedagogerna använde sina kroppar till sin fulla kapacitet eller mer för att vara i kontakt med många barn samtidigt. I en gruppintervju berättade Frida och Patrik om hur de använde beröring:

Patrik: Elever som har lite svårt, till exempel, det kan ju vara så i klassrummet att om man bara stryker lite på ryggen så lugnar det ner sig. Man behöver inte ens säga någonting, har jag märkt.

Frida: Jag visar ofta med en hand eller någonting bara: ”Jag ser dig, jag kan inte just nu, men jag ser dig”, om jag står och det är nån som har varit lite ledsen och sen står man med någon annan. Om jag står med en som är ledsen och ska lösa en ny konflikt /.../ då kan man fortfarande bara (hon visar med handen) så här: ”Jag ser dig, jag kommer till dig, men nu måste vi ta det här” liksom.

Julia (intervjuare): Ett sätt att balansera flera olika händelser?

Frida: Ja, ja, det gör jag jätte-, jag är här och jag är här också (hon visar hur hon lägger handen på fler barn samtidigt). Jag är lite överallt. Jag är på gång. Jag hade velat ha åtta [händer] liksom (gruppintervju, Patrik & Frida, mars).

Frida beskriver här att hon använder beröring som ett sätt att fysiskt visa för barnet att hon ”ser” det, utan att behöva titta eller prata med barnet. Detta överensstämmer med en bild av beröring som en fysisk bekräftelse av någons existens: att jag kan ta i dig bevisar att du finns och att jag uppfattar dig. Barnet kan genom beröringen förstå att den kroppsligen är förnimbar i världen, att den erfars av pedagogen (jfr Folkmarson Käll, 2013, s. 37f; Maclaren, 2014). Pedagogens hand kan samtidigt kompensera för en kropp och blick som behöver riktas åt ett annat håll och fokus. Andishmand (2017, s. 112) beskriver hur fritidshemspersonal i stora barngrupper utvecklar sådana strategier för att snabbt kunna ha kontakt med och bekräfta många barn, till exempel genom en klapp på axeln. Hon menar att detta är en konsekvens av att personalen saknar tid för längre interaktioner med barnen.

Frida skildrar även hur en hand på barnet kan signalera en kommande uppmärksamhet mot barnet vilket hon beskriver som: ”jag ser dig, jag kommer till dig”. Hennes beröring av barnet kan därför tolkas som att hon sträcker ut kroppen in i en kommande tid, som ett fysiskt löfte om att vara hos någon i framtiden (jfr Merleau-Ponty, 1945/2023, s. 508ff, 523). På så sätt kan handen göra att Frida kan vara ”här och jag är här också. Jag är lite överallt”. Genom en hand på barnet kan pedagogens kropp expandera och sträckas ut i tid och rum. Närhetshandlingen utvidgar således pedagogens varande och dess möjligheter (jfr Maclaren, 2014, s. 101; Merleau-Ponty, 1945/2023, s. 432f).

Ett annat exempel på hur Fridas kropp sträcks ut över tid och rum för att tillgodose olika barns behov går att se i följande observation:

Det är måndag i februari och har varit kraftigt snöfall under morgonen. Under eftermiddagen börjar det regna. Det enda torkskåpet, som avdelningen dessutom delar med en annan årskurs, är fullt och barnens kläder är blöta. I det lilla kapprummet är det trångt av barn som är på väg ut, några sitter på golvet och klär på sig overaller och vinterkängor. Det rotas i hittelådor och torkskåp för att hitta torra vantar. Frida står i mitten av kapprummet med täckbyxor och en tjock tröja på, och många barn står runt henne. Det är hög ljudvolym med rop och frågor om hjälp. Hon börjar höja rösten och pratar snabbare och

mer instruerande till barnen. Fritidstelefonen⁴⁷ ringer och hon svarar, samtidigt som en flicka i klungan av barn börjar gråta. Frida går undan från gruppen med flickan och telefonen tryckt mot örat. Frida avslutar sedan samtalet och tröstar flickan genom att ta av henne mössan och stryka henne över håret. Flickan säger att hon har ont i huvudet, varpå Frida håller om henne bakifrån och tar henne i handen och frågar: ”Vill du sitta med mig på mellis?” samtidigt som hon leder henne tillbaka till gruppen i kapprummet och försöker hitta en pojkes vantar (observation, 21 feb).

När Frida balanserar många händelser samtidigt i exemplet gör hon sig tillgänglig för både olika barn och för personen i telefonen. Hon ser till att gå undan med det ledsna barnet och telefonen för att främst kunna vara åtkomlig för dem. Kroppen framträder som öppen och till hands för olika behov och gör nedslag där det särskilt behövs. Genom Fridas fråga till flickan om att sitta med henne vid mellanmålet blir det möjligt att återigen betrakta hennes kropp som utsträckt in i framtiden. Löftet gör att Frida samtidigt kan stanna kvar i nuet och vara fysiskt närvarande med sin kropp för andra. Att erbjuda barnen att få vara nära henne eller att få vara själv med henne var något Frida gjorde ibland när barn på avdelningen var oroliga eller ledsna. I en intervju sa hon till exempel: ”Ibland är jag så här: ’nej, men nu har det vart en lite jobbig period [för dig], du får jättegärna liksom... vara nära en stund’” (gruppintervju, Frida, Patrik & Marie, nov). Närheten till pedagogens kropp framstår i dessa exempel som något som ges, en gåva som kan motiveras av att barnet haft det tufft. Erbjudandet till barnen om att vara nära den egna kroppen kan förstås som en del av det kroppsemotionella arbete pedagoger gör, genom att med sin tillgivna närhet ge barnet tröst och stöd (jfr Hochschild, 2012; Pröckl, 2020, s. 193f).

Samtidigt som kroppen används i mötet med barnet för att ge stöd, finns den också där som kännande och varseblivande av sin omvärld. I situationen går det att anta att Fridas egen kropp gör sig påmind för henne genom varma tackbyxor, småkroppar som trycks och stöts mot henne och den höga ljudnivån som kan vara påfrestande. Detta gör att tempot återigen kan uppmärksammas utifrån aspekten att kunna kroppsligen samspela med verksamhetens behov. Jag tolkar det som att hon försöker att inte begränsas av sin

⁴⁷ Detta skedde i slutet av Covid-19-pandemin, då vårdnadshavare inte fick komma upp på avdelningen på grund av smittorisk. I stället fick de ringa till fritidstelefonen för att barnen skulle komma ut. Under de sista timmarna av dagen ringde telefonen oavbrutet för att avdelningens 96 barn skulle bli hämtade. Pedagoger berättade att de kunde höra telefonens ringsignal i huvudet på kvällarna när de var hemma.

egen kropps gränser, utan kavlar ut sig själv för att bemästra det tempo som kan göra det svårt att hinna med. Hon utvecklar strategier för att kroppsligen visa uppmärksamhet för barnens behov: som att röra vid ett barn medan hon pratar med ett annat barn. Detta synliggör glappet mellan kroppens biologiska gränser och vad hon upplever att hon behöver göra i yrket. Genom att försöka hinna göra flera saker samtidigt för att räcka till, jämnas samtidigt asymmetrin ut mellan den egna kapaciteten och barnomsorgens tempo.

Vad detta samtidigt innebär är att individen bekräftar och svarar på omgivningens tempo och de krav det innefattar. Tempon har således en relationell aspekt – det skapas inte enbart av organisatoriska förutsättningar, utan också av pedagogernas försök att kompensera för när de inte räcker till. Därigenom formas tempon av ett ömsesidigt samspel, där även de anställda bidrar till att upprätthålla det höga tempot i barnomsorgen.

Försöken att räcka till kan samtidigt skapa stress. I det förra citatet sa Frida att hon önskade att hon hade åtta händer, och vid en återkoppling i slutet av fältarbetet sa hon att hon kände sig otillräcklig varje dag (möte, juni). Hur hon beskriver upplevelsen gör att hennes kropp, som den existerar med två händer, framstår som att den inte räcker till för barnens många behov. Detta kan med andra ord beskrivas som en etisk stress, det vill säga den negativa upplevelsen av att inte kunna ge den omsorg hon upplever att barnen behöver, på grund av organisatoriska förutsättningar (Bornemark, 2018, s. 95). Upplevelsen av etisk stress kan även relateras till att ideal inom omsorg ofta är högt ställda och kan vara svåruppnåeliga, vilket bidrar till att omsorgspersonal upplever dåligt samvete över att inte räcka till (Sörensdotter, 2008, s. 133).

Följaktligen är det i kombinationen av Fridas ambitioner, ideal och de organisatoriska förutsättningarna som hennes kropp framträder för henne som otillräcklig. Avståndet mellan vad personen vill eller anser sig behöva göra kontra vad den kan göra menar Leder kan skapa en upplevelse av distans till den egna kroppen och dess begränsningar som något främmande (Leder, 1990, s. 87). På så sätt kan etisk stress sätta sig i kroppen som ett främlingskap inför sig själv, genom hur stressen och känslan av oförmågenhet kan skapa en upplevelse av ett avstånd till kroppen. När kroppen inte räcker till i det höga tempot kan det upplevas som att den reduceras till något personen *har*, ett ting, något som *upplevs* snarare än levs (jfr Leder, 1990, s. 77). Med denna analys uppmärksammas ytterligare ett sätt på vilket kroppen kan utvidgas, utöver hur pedagoger genom kramar kan bli till på nytt som omsorgsgivare. I deras strävan att räcka till, genom att försöka tillgodose flera behov samtidigt, riskerar samspelet med barn att bli fragmentariskt och ytligt. Detta

illustrerar hur pedagoger i en sådan arbetsmiljö tänjs ut på ett sätt som inte gör dem till något mer, utan i stället tunnar ut dem och får dem att känna sig otillräckliga.

Ömsesidighet och personlighet

Som tidigare visat i mina exempel fanns en generositet i hur pedagoger i studien tillgängliggjorde sina kroppar för barns närhetsbehov. Pedagogerna lyfte emellertid i flera av intervjuerna aspekter som snarare pekade på en ömsesidighet i upplevelsen av närheten med barn, till exempel när de beskrev sin egen personlighet i förhållande till beröring och närhet. Majoriteten av studiedeltagarna beskrev spontant sig själva som fysiska eller kramiga personer, och att de även var det med andra personer i sina liv. Helena sa till exempel: ”Jag är ju sån som person, det är likadant när jag pratar med Tess jag kan också såhär (hon stryker över Tess arm)” (gruppintervju, Helena & Tess, okt). Olika pedagoger beskrev att de ofta var fysiskt nära med barnen, kramade dem eller hade dem i sitt knä. Vissa beskrev sig även som *mer* fysiska än de andra i arbetsgruppen, vilka även *de* hade beskrivit sig själva som särskilt fysiska i intervjuer med mig. Utifrån hur pedagogerna beskrev sin egen personlighet går det att tolka det som att ”uppföringen” att vara fysiskt nära barn inte behöver upplevas som så stor, utan kan i stället vara en del av vad pedagogen personligen uppskattar med yrket (se även Sörensdotter, 2008, s. 136).

När det kommer till personlighet och emotionellt arbete har Blake Ashforth och Marc Tomiuk (2000) undersökt i vilken mån anställda i service-sektor (lärare och barnomsorgspersonal inkluderat) upplevde att de behövde ”spela en roll” i sina arbeten jämfört med hur autentiska de upplevde sig vara. De analyserade det som att personer kan ha lättare att identifiera sig med arbetsrollen om den upplevs överensstämma med den egna personligheten (Ashforth & Tomiuk, 2000). Att göra sin kropp tillgänglig för barn behöver därmed inte handla om att inkorporera ”rätt” omsorgsideal, utan att förkroppsliga en personlighet som fungerar väl med de ideal som är centrala i omsorgsgivande om att vara varm och omtänksam mot barnen.

Att majoriteten av pedagogerna beskrev sig själva som fysiska personer kan samtidigt förstås i relation till vilken personlighet som är förväntad bland omsorgsgivare och till vilka personliga drag individer väljer att lyfta fram hos sig själva inom ramen för dessa förväntningar. Detta kan till exempel urskiljas genom vilka personlighetsdrag pedagoger lyfte fram som inte lika önskvärda

i barnomsorg.⁴⁸ När jag till exempel frågade Tess om det går att ogilla fysisk närhet från barn och jobba på fritids svarade hon flera gånger att det hade varit ”jättekonstigt”. Hon fortsatte genom att säga: ”du ska kunna trösta” barn i yrket, vad jag förstår som en uppfattning att den tröstande handlingen implicit är en fysisk handling. Att som pedagog ogilla närhet kan utifrån det resonemanget framstå som något udda och något som försvårar för ett genomförande av omsorgsuppdraget.

Enligt Hochschild (2012) kan förväntade förhållningssätt till den tillgivna närheten betraktas som känsloregler, det vill säga normer som reglerar vad individer förväntas känna i olika situationer. I arbeten handlar det om vad som uppfattas vara rätt att känna inom yrkesrollen och framträder främst när någon gör ett brott mot dem (Hochschild, 2012, s. 56–75). I det här fallet kan känsloregler uttryckas genom att ogillandet av barns närhet framställs som konstigt och svårt. Känsloreglerna blir inte direkt synliga när pedagogerna talar om att de är personer som gillar fysisk beröring, utan framträder först vid den kontrasterande idén om att någon skulle ogilla fysisk beröring och arbeta på fritidshem. Vad som förs fram som en fysiskt nära personlighet kan därför tolkas som ett upprepanande av personligheter som uppfattas som bekanta och tillhörande inom omsorgsarbete – ett sätt att framställa sig som i linje, för att använda Ahmeds begrepp (jfr Ahmed, 2006b, s. 12ff, 82).

Att en positiv eller accepterande inställning till den tillgivna närheten samtidigt är en del av en förväntad personlighet för barnomsorgspersonal återkommer även i andra studier. I en studie av Hedlin, Åberg och Johansson (2019b) undersökte de vad förskolepersonal ansåg vara för mycket eller för lite beröring av förskolebarn. När det kom till pedagoger som ansågs röra för *lite* vid barnen förknippades det av deras studiedeltagare med att ha en kall personlighet. Hur inflytelserika omsorgsideal om pedagogers kroppsliga tillgänglighet kan vara går även att se i Pröckls studie där en förskolelärare sa: ”Man använder kroppen och barnen har behov, och om man inte är beredd att ge det de behöver så är det ingen idé att vara förskollärare” (Pröckl, 2020, s. 192). Tillsammans med mina analyser belyser dessa studier vilka personlighetsdrag som anses särskilt lämpade för arbete i barnomsorg, där den som inte uppskattar närheten till barn framställs som mindre passande för yrket.

⁴⁸ Ett annat exempel på det finns i kapitel fem där jag analyserar vilka känslor som pedagoger framställer som olämpliga för att arbeta med barn när det kommer till att bli slagen.

Att tycka om närheten på rätt sätt

Vilken innebörd ömsesidighet hade i den tillgivna närheten illustreras även genom följande utdrag, som belyser att som pedagog själv uppskatta närheten från barn. Annat än att pedagoger beskrev sig själva som fysiska var det emellertid få av studiedeltagarna som *explicit* uttryckte till mig att de njöt av närheten till barn i verksamheten, men en som gjorde det var Irena:

Irena: Jag har jobbat på förskolan, när de vaknar vet du, du tar den där varma [kroppen] (hon visar hur hon tar upp barnet och håller om i famnen) och du kramar dom och de är så gosiga och söta, jag kan inte låta bli! Inte på något ont sätt, jag tycker om dom och då mår de bättre av det också. Likadant här, många tjejer som kommer här och kramas och de vill kramas, och killarna också (intervju Irena, dec).

I Irenas beskrivning av förskolebarn skildras de som oemotståndliga och att det inte går att låta bli att vara nära dem. Närheten framstår här som något njutbart och mysigt även för pedagogen. Samtidigt tolkar jag det som att Irena sedan garderar sig med att säga att det inte är ”på något ont sätt” hon upplever det så. Både utifrån Irenas invändning och det faktum att de andra studiedeltagarna inte uttryckligen beskrev att de njöt av närheten till barn, kunde jag urskilja ett visst tabu i att uttrycka ett eget välbehag av närheten till barn. På samma sätt som det kan finnas uppfattningar om en ”rätt” personlighet i barnomsorg, kan det finnas uppfattningar om ett ”rätt” sätt att tala om närheten till barnen, som förhåller sig till omsorgsgivandets förväntade generositet eller lämplighet. Utöver att mer allmänt beskriva sig själv som en fysisk person, kunde det som tidigare nämnt handla om att beskriva närheten som något man får ”tåla” – snarare än att beskriva sin egen njutning av det. Ett sätt att förstå detta är utifrån hur det fanns en viss oro och vaksamhet, främst bland de manliga pedagogerna, att bli anklagade för att ha en olämplig närhet till barn (se kapitel fyra). Ett annat sätt att förstå detta är utifrån att ett ideal i allmänhet i omsorgsyirken är att vara uppoffrande för den andres behov och att inte vara i yrket för att uppfylla egna behov (de los Reyes m.fl., 2015; Hedlin m.fl., 2019b; Lindgren, 2001; Sörensdotter, 2008). Irena sa själv i en intervju: ”om du har det här yrket, då måste du, du är här för barnens skull, du är inte här för min skull, det har du aldrig varit, annars skulle jag inte varit här” (intervju Irena, dec). Omsorgsyriken präglas på så vis av samaritiska ideal om att ge och helst inte ta.

När det kommer till att inte öppet visa ett eget välbehag av närheten framträder det kroppsemotionella arbetet som särskilt komplext, för samtidigt

finns det en förväntan på att pedagoger och annan omsorgspersonal ska vara autentiska i sitt givande, att *känna* varma känslor inför de omsorgstagare de möter och inte spela dem (Sörensdotter, 2008, s. 109, 134). I omsorgsyrken går det att relatera vikten av autenticitet till vad som ofta beskrivas som ett ”kall”, en förväntan på att det är *personen* som ger omsorgen och inte enbart en uppsättning arbetsuppgifter i ett yrke. Hochschild (2012, s. 190f) skriver om hur autenticitet värderas högre i en värld där känsloreglering och känslframställning är allt vanligare och ”riktiga” känslor framstår som allt mer ovanliga. Hon menar även att autenticitet görs till en vara i yrken: att den anställde ska kunna framställa känslor som framstår som autentiska. Samtidigt som autenticitet kan förstås som eftersträvansvärt i omsorgsyrken, och även var ett ideal på fritidshemmen, fanns också ideal om enhetlighet eller standardisering av känslor.⁴⁹ Den varma känslan mot barn i fritidshemmet får utifrån detta ideal inte vara så pass autentisk att den bara riktas mot de barn pedagogerna faktiskt tycker om, eller att pedagogerna blandar in ett eget välbehag av närheten. I fokus är med andra ord inte den känsla det specifika barnet producerar hos den vuxne, utan den känsla pedagogerna kan upprätthålla oavsett vilket barn det är. Det går därmed att tolka det som att det är i linje med ett förväntat, enhetligt omsorgsgivande att generellt vara en fysisk och varm person – mot alla.

Tillgiven och oberoende närhet – avslutande diskussion

I det här kapitlet har jag diskuterat den tillgivna närhet som framställdes som positiv, självklar eller lämplig av pedagogerna, utifrån omsorgsideal och kroppsemotionellt arbete. Kapitlet visar hur pedagogerna navigerar mellan vad de uppfattar är barns behov av tillgiven närhet och deras möjlighet att tillgodose det inom ramen för de rådande organisatoriska förutsättningarna. Genom begreppet *mellankroppslighet* har jag visat den kunskap, professionella avvägningsförmåga och lyhördhet som pedagogerna använde sig av i det fysiska och tillgivna mötet med barn på fritidshem. Med detta menar jag att det går att synliggöra och verbalisera den kroppsliga interaktionen mellan pedagog och barn som pedagogerna ofta beskrev som att den skedde oreflekterat, ”på automatik”, att det ”bara sitter i en”.

I mina analyser har jag visat hur pedagogerna förhöll sig till omsorgsideal genom att bland annat uttrycka en fysisk personlighet, att ta avstånd från att ogilla närhet och samtidigt inte direkt uttrycka en egen njutning av närheten

⁴⁹ Detta utvecklas i nästföljande kapitel, angående hur pedagogerna resonerar kring att dölja ovilja till närhet (kapitel 3) eller ilska när de befinner sig i våldsamma situationer (kapitel 5).

till barn. Det fysiskt nära, professionella omsorgsgivandet ramas på så vis in av ideal om det goda uppoffrandet av den egna kroppen, som varken njuter eller lider av närheten. Tillsammans med ideal om oberoende och självständighet kan den tillgivna närheten mellan pedagog och barn förstås som å ena sidan nära och uppoffrande, och å andra sidan med en professionell distans där relationer inte förväntas bli för ömsesidiga och djupgående.

Förhållningssättet till den egna kroppen som tillgänglig för barn menar jag gör att det går att tala om pedagogernas kroppar som *omsorgsverktyg* i arbetet, genom att de använder sina kroppar för att tillgodose barnens behov av omsorg. Detta sätt att se på pedagogers kroppar arbetet knyter an till hur fysisk kontakt har beskrivits som ett "pedagogiskt verktyg" för idrottslärare (J. Andersson m.fl., 2025, s. 15ff), och hur Čekaitė och Wirzén (2024, s. 5) beskriver att pedagoger "tar med sig sin kropp" in i omsorgsmötet med förskolebarn. Kroppen kan med detta betraktas som en resurs och ett medel för att ge omsorg.

Den tillgivna närheten analyseras även i kapitlet som ett kroppsemotionellt arbete. En viktig aspekt av att synliggöra det kroppsemotionella arbetet inom omsorgsyrken är att belysa vilka ofta ouppmärksammade handlingar som ingår i arbetet och att det borde värderas därefter. Det emotionella arbetet erkänns sällan när det kommer till omsorgsarbete, utan tas för givet som en del av dessa yrkens kvinnokodning tillsammans med ideal om godhet och en välvillig uppoffring (Hedlin m.fl., 2019b; Hjalmarsson m.fl., 2017, s. 234; Sörensdotter, 2008, s. 140). När gränser mellan personlighet och emotionellt arbete suddas ut finns en risk att arbetet blir enklare att exploatera av arbetsgivare och politiker, om det förväntade känslotillståndet och den positiva inställningen till närhet uppfattas som lämpliga personlighetsdrag och inte som arbetsuppgifter (Hochschild, 2012, s. 12, 19, 153ff). Hur det emotionella arbetet har exploaterats går att se utifrån de låga löner som länge betalats inom omsorgsarbete, tillsammans med allt stramare arbetsvillkor och förutsättningar för att genomföra god omsorg.

I kapitlet har jag diskuterat vilken roll organisatoriska förutsättningar spelar i närheten mellan pedagog och barn. Jag visade exempel på hur pedagoger, trots de stora barngrupperna, försöker räcka till för barnens behov av närhet och omsorg, men att de organisatoriska förutsättningarna försvårar för dem att göra det. Jag analyserade detta som att den egna kroppen kavlas ut och expanderas för att hinna med, men att den trots det upplevs som otillräcklig. I kapitlet diskuterade jag begreppet *tempo* för att från ett fenomenologiskt perspektiv analysera vilka möjligheter kroppen har att harmoniera med omgivningens krav på kapacitet. Innebörden av detta är ett

bidrag till den växande forskning och utredningar som beskriver den kritiska situation som pågår på dagens fritidshem, där relationer mellan pedagoger och barn blir mer distanserade och anonyma när de organisatoriska förutsättningarna innefattar stora barngrupper och låg personaltäthet (Andishmand, 2017; Borg & Lager, 2024; SOU 2020:34, s. 517–542).

Även om den tillgivna närheten med barn ofta hade innebörden i pedagogers beskrivningar som något positivt, självklart och lämpligt fanns det gränser för hur långt idealet om den tillgängliga omsorgsgivaren sträckte sig. I nästa kapitel kontrasteras detta synsätt på närhet med tillfällen då närheten från barn snarare beskrevs av pedagoger som gränsöverskridande, som fel eller för mycket, som udda eller på fel tid och på fel plats. Dessa upplevelser utmanade ideal om att vara tillgänglig för barnens behov, vilket jag menar skapade dilemman för pedagogerna.

Närhetsmässiga gränser

Med det förra kapitlets fokus på uppfattningar om den tillgivna närheten som något positivt, självklart och lämpligt som ram: vilken möjlighet har egentligen pedagoger att dra gränser för barns närhet till deras kroppar? Var tar den omsorgsgivande kroppen slut? Det här kapitlet belyser exempel från materialet där barns initiativ till tillgiven närhet framställdes som krävande, udda eller på fel plats och i fel situationer, vilket ibland föranledde att pedagoger nekade barnen närhet. Det specifika fokuset för kapitlet är således hur pedagoger förhandlade gränser för sina egna kroppar, vid vilka tillfällen och mot vilka barn. I ljuset av de omsorgsideal jag diskuterade i det förra kapitlet om att vara tillgänglig för barnens behov av närhet kan det vara svårt att neka barns initiativ till närhet. Kapitlet synliggör därmed dilemman som uppstår i mötet mellan omsorgsideal och pedagogers gränssättningar och med det vilka strategier som skapas för att begränsa barns tillgång till den egna kroppen. På så vis fördjupar det här kapitlet aspekter från frågeställningarna om hur rådande omsorgsideal och känslorelaterade normer kommer till uttryck i den tillgivna närheten mellan pedagog och barn. Därtill diskuteras vilken betydelse normer relaterade till sociala kategoriseringar har för hur olika barns närhetshandlingar uppfattas.

Från ett historiskt perspektiv har fysisk närhet och distans mellan människor varit under ständig förhandling (Ekenstam, 1995, s. 230ff), från exempelvis uppmaningar till fysisk distans mellan människor för att skydda sig från pesten på 1700-talet (Classen, 2012, s. 155f) eller Covid19-pandemin på 2020-talet (Regeringskansliet, 2021), till tidigare nämnda uppmaningar på 1970-talet till pedagoger att vara fysiskt nära med barn (SOU 1972:26, s. 164) och 2000-talets värdesättande av hud-mot-hud mellan föräldrar och spädbarn (Maclaren, 2014, s. 97). Sedan framför allt 2010-talet har synen på fysisk närhet mellan människor färgats av ett större fokus på integritet, inte minst när det kommer till barn och deras rätt att bestämma över sina egna kroppar (Hedlin, 2021; Hulth, 2024). Förhållningssättet har växt fram på flera olika nivåer, genom samhällsdebatt, lagstiftning och läroplaner, för att sedan nå ut i praktiken genom undervisning och vardagliga samtal på skolor och för-

skolor. Sedan 2018 finns lagen om samtycke, vilken innebär att sexuella handlingar måste vara frivilliga för att vara lagliga (SFS 1962:700, lagändring SFS 2018:618). Samma år, 2018, nämndes för första gången kroppslig integritet i den svenska läroplanen, denna gång för förskolan (Skolverket, 2018). År 2022 skrevs kroppslig integritet även in i läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, och samma år bytte sexualundervisningen namn till ”Sexualitet, *samtycke* och relationer” (Skolverket, 2022a, egen kursivering). I samband med dessa förändringar har samtycke, kroppslig integritet och gränssättning diskuteras allt mer i såväl skolan som i samhället (Hulth, 2024). För skolan och förskolan har framför allt ett begrepp varit tongivande i arbetet med samtycke och kroppslig integritet: ”Stopp min kropp”, vilket myntades 2013 av organisationen Rädda Barnen (2025). Begreppet togs fram som ett utbildningsmaterial om barns kroppsliga integritet och spreds i skolor och förskolor bland annat i form av värdegrundslktioner och barnlitteratur.

Ett fokus på samtycke och kroppslig integritet var även framträdande på båda fritidshemmen i den här studien, dels genom undervisning och i pedagogernas samtal med barnen, dels i pedagogernas resonemang i intervjuer med mig. Inom fritidshem görs undervisning på både formella och informella sätt, även om det kännetecknande för fritidshemmets undervisning är att integrera lärande i vardagliga, informella sammanhang som i lek eller social interaktion (Ackesjö & Haglund, 2021). På fritidshemmet på Tallbarrskolan hade de till exempel lektioner i vad de kallade för ”Stopp min kropp”. Vid ett tillfälle jag observerade tittade de på en musikvideo som några barn på en annan skola hade gjort på temat. De fick även göra något som kallades för ”Snällbingo”, där de skulle utföra olika snälla handlingar skrivna på en bricka och därefter kryssa av för att till slut få bingo. En handling var till exempel att krama en kompis men att först fråga om den ville bli kramad (observation, 25 okt). Några av pedagogerna på avdelningen motiverade behovet av undervisning i ”Stopp min kropp” med att barnen rörde vid varandra på gränslösa sätt och att de därför behövde lära sig om andra människors gränser (observation 11 okt; 25 okt). Denna undervisning spelade dock inte bara roll för barnens interaktion med jämnåriga, utan även för interaktionen med pedagoger, vilket det här kapitlet kommer att visa.

Överskridna gränser

Under fältarbetet hände det således att barns initiativ till närhet inte beskrevs som lika positivt som i de exempel jag lyfte i kapitel två, utan snarare som

krävande och utmanande. I dessa beskrivningar framträdde sensoriska och känslomässiga upplevelser hos pedagoger av när deras kroppsliga gränser passerades. Hur tillgiven närhet till barn i yrket kan upplevas som krävande var inte något enbart pedagoger i min studie uttryckte. Pröckl (2020) återger hur förskolelärare i hennes studie upplevde beröringströtthet från arbetets fysiska närhet till barnen. I hennes studie berättade en pedagog att hon såg till att inte ha närhetskrävande uppgifter under tiden hon studerade, eftersom hon ansåg att det hade blivit övermäktigt. I Virve Keränen och Minna Uittos (2023) studie berättade en förskolepedagog om att inte orka vara nära sina egna barn efter en arbetsdag fylld av närhet från förskolebarn (s. 185). Detta visar den fysiska ”kostnad” närhet till barn i arbetet kan ha och hur det kan få effekter även för privatlivet (Pröckl, 2020, s. 192ff). Att barns initiativ till närhet kan upplevas som krävande går även att urskilja i följande utdrag om en pojke som enligt Lovisa sökte mycket närhet av henne:

Lovisa: [Han gav en] noll personlig space, utan där var det så här väldigt mycket hänga på en, ligga på en, krama en och klänga på en /.../ Han gick runt med en, var med en jämt när man hade byggt relationen. Så var han verkligen, som en våt trasa (vi skrattar till). Och pilla på allting, pilla i ens fickor, pilla på den här (hon visar mobilväskan), och liksom pilla överallt på en (hon rör med händerna över sitt bröst och mage) och liksom... noll koppling till borde jag, borde jag inte? (intervju Lovisa, nov).

Det här exemplet visar hur tillgängligheten inför barns initiativ till närhet även kan innebära att pedagogens eget kroppsliga utrymme och integritet krymper. I utdraget beskriver Lovisa bland annat att pojken pillar på henne, vilket var något barn på fritidshemmen ofta gjorde, både på mina och pedagogernas olika nyckelband, smycken, magväskor och kläder. I det förra kapitlet analyserade jag kontakten med den vuxnes ting som ett sätt att skapa fysisk kontakt, för att utvidga sitt varande. Lovisa beskriver också att han ”klänger” eller ”hängar” på henne. Utifrån beskrivningen framstår omsorgen nästan som fysiskt tung, något som drar en nedåt, som en ”våt trasa” som ligger på en, som Lovisa beskriver det. Medan barnets varande kan utvidgas genom närheten, visar det här exemplet hur den vuxnes varande samtidigt kan begränsas (jfr Maclaren, 2014, s. 101). Pedagoger kan därmed uppleva och känna barnens tillgivna närhet – inte bara som ett evigt öppet välkomnande och tillfredsställande av barnets närhetsbehov – utan i de här fallen mer som en belastning.

I utdraget belyser Lovisa även hur gränser passeras utan att barnet verkar inse det. Ahmed (2000, s. 45) diskuterar kroppen och dess hud som å ena sidan en gräns till omvärlden och å andra sidan ”en gräns som känner”. Det är något som exponerar individen för andra och deras intentioner, bland annat genom att huden som känsloorgan alltid registrerar och känner beröringen (Ahmed, 2000; Ahmed & Stacey, 2001, s. 6f).⁵⁰ På så vis påkallar andras fysiska kontakt med oss vår uppmärksamhet, vare sig vi vill det eller inte. Pedagogen upplever kroppsligen dessa gränser i situationen, var de går och när de passeras genom hur barnet fysiskt interagerar med pedagogen. Detta åskådliggör hur det kroppsemotionella arbetet stundtals kan vara en krävande del av arbetet för pedagoger.

Den yttre känslomässiga framställningen

I flera av pedagogernas resonemang om när den tillgivna närheten upplevdes som krävande var samtidigt idealet om att ge god omsorg närvarande. En aspekt av det var i vilken mån pedagogerna beskrev det som lämpligt att visa för barnen om de upplevde att närheten var påfrestande. Vissa av dem berättade därför om att känslomässigt dölja sin ovilja till närheten. Detta exemplifierar hur det yttre framställandet av känslor spelar roll i omsorgsarbetet och hur det kan skilja sig från vad pedagogen känner inombords (jfr Hochschild, 2012). Följande citat från Helena belyser hur känslframställningar generellt kan ta sig uttryck i arbetet med barn. Hon resonerar kring hur pedagoger kan ha subjektiva uppfattningar om olika barn, men att dessa enligt henne inte får speglas i pedagogens uppträdande i mötet med barnet:

Man funkar inte med alla människor, så är det ju. Men du måste ändå vara proffsig i det du gör. Det är som du säger [Tess], man har ju inte favoriter, men om vissa barn kan man tycka så här: Vilken unge! Tänk om man hade såna ungar, då hade vi kunnat sitta och fika hela dagarna. /.../ Dom barnen finns ju. Sen finns det ju dom barnen vi har också som bara gör så mycket skit bakom ryggen. Men det spelar ingen roll, och man kan känna ”uuhuhu” (som en rysning över något obehagligt) vilken jävla unge bara ”blööö”, bara spyfärdig kan man känna sig. Men det är min uppfattning och min känsla, men den får jag ju aldrig visa [//Tess: Nej//] (gruppintervju, Helena & Tess, okt).

⁵⁰ Utöver detta återger Ahmed (2000) även andra sätt huden exponerar oss för andra. Hon återger Jennifer Biddles resonemang om att huden också kan göra våra känslor förnimbara för andra, som hur skam spelas upp på huden. I *Queer Phenomenology* ger Ahmed vidare exempel på detta genom att beskriva skrattrynkor och bekymmersrynkor som ett ”yttre spår av en inre värld” (Ahmed, 2006b, s. 18).

Helena uttrycker här att en del av yrkesrollen och kontakten med barn innebär att upprätthålla en neutral fasad utåt och att kunna dölja negativa känslor i mötet av barnet. På så sätt kan omsorgsideal om att vara en varm, men enhetlig, givare snarare förstås som en roll man går in i och producerar genom en framställning utåt, än att den representerar en ständigt närvarande personlighet eller genuin känsla. Detta relaterar till Hochschilds (2012, s. 33ff) begrepp ytagerande, det vill säga att genom kroppen medvetet framställa en känsla som skiljer sig från den inneboende känslan. Trots den känslomässigt positiva inställning pedagoger framställer utåt kan känslan av att vara ”spyfärdig” finnas kvar, som en del av personers kroppsliga, subjektiva upplevelser av att arbeta i mellanmänskliga omsorgsyirken.

Beskrivningen av den känslan i utdraget synliggör dessutom att särskilt vissa barn kräver att pedagogerna gör ett emotionellt arbete för att dölja den egna känslan. Keränen och Uitto (2023, s. 188) analyserar hur pedagoger i deras studie beskrev barn som exempelvis luktar illa och söker närhet som en upplevelse av ”klibbighet”. Med detta synliggörs hur gränser mellan kroppar kan upplevas som oskarpa när personer befinner sig i kontakt med varandra, som att närheten till en annans kropp nästan smittar eller integreras med den egna. Detta kan i sin tur skapa känslor av äckel eller behov av avstånd till en andre (Ahmed, 2000, s. 38–54).

Strävan efter att på ett känslomässigt enhetligt sätt ge omsorg till barn präglar även följande exempel som Helena och Tess lyfte om en pojke som tidigare gick på fritidshemmet och som ofta tog initiativ till närhet med dem. I intervjun frågade jag om de kunde uppleva att det blev för mycket med närheten till barn.

Tess svarade: ”Nej, jag har inga problem. Jag kan hantera det. Jag förstår varför. Jag tycker inte det är jobbigt.”. Efter en kort stund vände sig Helena till Tess: ”Vem är det som är så jävla klängig, är det någon utav våra gamla [elever] kanske?”. Tess fyllde i med ett namn på ett barn och sa: ”Han var alltid på en nära och ’Jag vill va med deej’” (hon gjorde till rösten på ett gnälligt sätt när hon härmade barnet). Hon fortsatte: ”Man bara aauuh... ’Okej då’”. Tess reste sig upp från bordet där vi satt och illustrerade med hasande steg hur hon gick runt med honom hängandes över sin axel. ”Då har man så här ett släp bakom med gamla elever liksom”. Helena fyllde i: ”Och så kommer han i matsalen, för där har jag stött på honom flera gånger, då kommer han bara och lägger sig på en, så lägger han huvudet mot axeln”. Hon visade hur han gjorde, och gjorde sedan till rösten till en slapp röst när hon återgav vad han sa: ”’Jag saaknar deej’”. Hon klappade lite kort på det gestaltade barnet

över axeln och sa ”Vi saknar dig också, så lilla gubben”. Hon utbrast sedan: ”Han dränerar en nästan på energi! Han är en riktig sån här energitjuv på nåt vis” (gruppintervju Helena & Tess, okt).

Inledningsvis sa alltså Tess att hon inte upplevde att närheten kunde bli för mycket, men utifrån hur samtalet utvecklades efter att Helena tog upp en tidigare elev framstår närheten i vissa situationer mer som något de fogade sig efter än något de uppskattade. Till exempel när Tess sa ”Man bara aauuh... ’Okej då’” eller hur hon gestaltade att släpet av barn fick henne att hasa och att barn ”lägger sig på en”. Utdraget belyser hur den andres intentioner mellankroppsligen kan upplevas i den egna kroppen, som något pedagogen kanske inte vill, men upplever att den borde tillgodose. Det illustrerar hur en ”poröshet” eller öppenhet mot andras kroppar i kontakt med den egna kan vara utmanande – ett sätt omvärlden når in till individen genom dess mottaglighet för andras intentioner och viljor (jfr Magri & McQueen, 2023, s. 113ff; Marratto, 2020). Denna genomsläpplighet är förvisso en del av yrket som omsorgsgivare för att kunna uppfatta andras behov även när de inte är tydligt uttryckta. Till skillnad från hur en mellankroppslig öppenhet kan känneteckna en lyhördhet och samhörighet med andra, visar exemplet hur det samtidigt kan upplevas som en utsatthet för barnets förväntningar och behov.

Helenas beskrivning att pojken dränerar henne på energi synliggör hur det kroppsemotionella arbetet med att ta emot barns initiativ till närhet kan upplevas som krävande och vara en påfrestande arbetsuppgift. Samtidigt beskrev Tess och Helena att de lät pojken vara nära, de klappade på honom och sa till honom att de också saknade honom. Det fanns därmed, likt i det förra utdraget, en skillnad mellan hur pedagogerna beskrev att de upplevde situationen jämfört med vad de uttryckte att de känslomässigt förmedlade till pojken. Hochschild (2012) beskriver känslomässiga framställningar som är i kontrast till den inneboende känslan som en *emotionell dissonans*⁵¹. Med begreppet belyser hon hur ansträngande det kan vara om den inneboende känslan är en annan än den som förväntas framställas av arbetstagaren, det vill säga om den framställda känslan inte upplevs som autentisk. Vid ett emotionellt arbete är det främst denna skillnad som kan göra att uppgifterna upplevs som ansträngande (Ashforth & Tomiuk, 2000, s. 185; Hochschild, 2012, s. 90, 153).

⁵¹ Ibland används även översättningen ”emotiv dissonans” (Biszczanik & Gruber, 2021) eller ”känslomässig dissonans” (Ivarsson & Larsson, 2008).

Sörensdotter (2008, s. 108) skriver att emotionellt arbete är lika energimässigt påfrestande som fysiskt arbete, eftersom det kräver ett inre och yttre arbete att styra kroppens känslomässiga tillstånd. När den känslomässiga upplevelsen av oönskade närhetshandlingar behöver döljas och närheten besvaras mot individens vilja är det både ett fysiskt och emotionellt arbete. Förutom den emotionella upplevelsen beskrev Helena och Tess i utdraget hur barn ”lägger sig” på dem och hur de får ett ”släp” av barn bakom sig, vilket beskriver den fysiska upplevelsen. Detta är en viktig poäng för att förstå hur tillgivna närhetshandlingar kan vara både emotionellt och fysiskt påfrestande i arbetet.

Lära ut samtycke

Om pedagoger inte vill visa för barn när de upplever den tillgivna närheten som krävande – vilka möjligheter har pedagoger att neka barns initiativ till närhet? Ett sätt de resonerade kring att avvisa barns närhet var utifrån att samtidigt lära barnet om samtycke, genom att lyfta att kroppsliga gränser för närhet både gällde för barnet och för andra. Till exempel resonerade Marie och Patrik kring att det inte behöver vara negativt att neka ett barns initiativ till närhet, om det sker i syfte att lära barnet om gränser och kroppslig integritet (gruppintervju Marie, Patrik & Frida, nov). Liknande förhållningssätt har andra pedagoger berättat om i studier: att använda tillfällen då beröring förekommer för att tala om gränser och respekt (Čekaitė & Wirzén, 2024, s. 7; Johansson m.fl., 2021, s. 295). Ett ytterligare exempel på detta var när Lovisa berättade att hon hade haft olika samtal med pojkar som ville vara fysiskt nära henne, där hon lyfte kroppsliga gränser och samtycke.

Lovisa: Så varje rast ska han komma fram till mig /.../ och kramaaa och hängaaa och klängaaa och ja, men han är väldigt fysisk med mig och vill kramas så här. Och det, precis som med killen innan... Det är fine till en viss gräns, men jag lyckades få till med honom att förutom det här att ”Min kropp, mina regler” /.../

Julia (intervjuare): Har du behövt säga till honom ”Min kropp, mina regler” eller stopp eller liksom?

Lovisa: Mm! Det har jag. Det funkar ju. Just för att han vet att det finns vissa förutsättningar, så här ”Är du schysst mot mig, då är jag schysst mot dig” och liksom, ”Säger jag nej, då är det nej, samma sak om du säger nej då är det nej för mig också”. Att liksom han också får säga nej. Så den diskussionen har vi

haft väldigt mycket han och jag. Sen glömmer ju han bort sig lite, men han är ju ett barn (intervju Lovisa, nov).

På fritidshemmet Lovisa arbetade på behandlades samtyckesfrågor både genom formell undervisning på temat och i informella samtal mellan pedagog och barn. På avdelningens väggar satt även affischer med budskapet ”Stopp min kropp”. I relation till det kan hennes resonemang vara ett försök till att få pojken att förstå avvisandet, utifrån vad de tidigare diskuterat kring samtycke på fritidshemmet. Här blir även fritidshemmets kontext framträdande på ett mer övergripande plan, som en verksamhet där omsorg och undervisning är integrerat (Skolverket, 2023c, s. 8). Omsorg är således inte bara något pedagoger ger i fritidshemmet, utan även lär ut i form av omsorgs- och närhetskompentens (Hjalmarsson & Löfdahl, 2014, s. 102).

Det fanns även andra exempel på hur undervisningen om samtycke spelade roll för pedagogernas och barnens kroppsliga interaktion med varandra. I en intervju lyfte Karim hur han upplevde att barn kunde få lärdomar av att undervisas i samtycke och kroppslig integritet som kunde vara användbara för när de sökte närhet av de vuxna (intervju Karim, nov). En flicka på avdelningen där de hade undervisning om detta hade till exempel lärt sig att fråga ”Får jag krama dig?” (eller det förkortade ”Får jag?”) till de vuxna, vilket var en fråga hon dagligen ställde till både mig och pedagogerna. I och med att vikten att fråga innan man kramade var något flera av pedagogerna ofta lyfte på avdelningen att både barnen och de själva skulle göra, uppfattade jag hennes fråga som en följd av den undervisningen. Ett kunskapsförmedlande och realiserande av samtyckesfrågor, och såväl även omsorgskompetens, praktiserades därmed även i vardagliga relationer mellan pedagoger och barn på fritidshemmet.

När samtal med barn om samtycke används för att neka barn närhet, kan det betraktas som en strategi för att avvisa barns närhet inom ramen för rådande ideal. I kapitel två visade jag att det finns förväntningar på att pedagoger inte ska ogilla närhet från barn. Om pedagoger tvärtom hade avvisat barnens initiativ till närhet med argumentet att de inte tyckte om närheten, hade det kunnat förstås som ett brott mot omsorgsideal om att vara kroppsligt tillgänglig för barns närhetsbehov. Genom att avvisandet i dessa exempel görs inom ramen för samtida ideal kring att lära barn att både de själva och andra har rätt att uttrycka samtycke, blir det ett sätt att legitimera och professionalisera ett avvisande av barns närhet.

Nutida förhållningssätt till kroppslig integritet blir följaktligen närvarande i den kroppsliga interaktionen mellan pedagog och barn. Tidigare

studier har varnat för att ett fokus på samtycke och barns kroppsliga integritet kan göra att pedagoger inte vågar röra vid barn och att barn därför riskerar att inte få den omsorg de behöver (Caldeborg, 2021; Gonçalves de Sousa, 2024; Hedlin, 2021; Öhman, 2017). Utifrån mina analyser går det i stället att se att pedagoger kan använda arbetet med samtycke och kroppslig integritet för att upprätthålla den *egna* kroppsliga integriteten. Fokuset på samtycke och barns kroppsliga integritet i skolan och samhället gör på så vis även pedagogernas kroppsliga integritet möjlig.

Bemöta barns känslor

Även om pedagogerna försökte avvisa barnen på resonerande sätt kunde nekandet vara något barnen själva inte uppskattade. Tess belyser de känslouttryck som kunde uppstå när barn inte fick den närhet de ville ha, när hon i följande utdrag beskriver den pojke som tidigare nämnts i texten av henne och Helena:

Fast jag har ju fått säga nej många gånger när vi hade honom, ”Ne-ej!” (hon går upp i ton på slutet av nej:et). Och så ville han ändå hänga på mig: ”Neej!” och då blir han: ”Ahhhh” (hon spänner ansiktet och nävarna för att visa hans reaktion). (Hon återger vad hon sa:) ”Ne-ej! Vi kan hålla handen” och så håller man handen en liten stund /.../ det ballade inte ur att jag sa nej, men jag vet att första dagen var det katastrof för honom i hans värld. Nästa dag mindre, mindre, mindre. För jag tänkte att jag har andra elever också, jag kan ge honom en sekund, eller hålla handen (gruppintervju, Tess & Helena, okt).

I jämförelse med strategin att neka barn närhet genom att prata om samtycke går det här att urskilja en annan strategi som jag kommer utveckla senare i kapitlet, där avvisandet motiveras med att behöva kunna ge omsorg till alla barn. Vad jag främst vill betona i analysen av det här utdraget är emellertid hur barnets känslor framträder i interaktionen mellan pedagog och barn. Tess beskriver att hon först upplevde det som att det blev ”katastrof” för barnet första dagen när hon sa nej till honom, men att det för varje dag blev mindre känslomässigt svårt för honom. Att som pedagog neka barn närhet till sin egen kropp kan därmed även få följden att pedagogen behöver hantera barnets känslor av exempelvis besvikelse, ilska och kanske även skam. Exemplet synliggör på så vis andra aspekter av det emotionella arbetet än att reglera sina egna känslor, som att ta emot och hantera barns känslouttryck. Denna del av det emotionella arbetet är vanligt förekommande i såväl barn-

omsorg som i andra omsorgsarbeten (jfr Biszczanik & Gruber, 2021, s. 55; Björklund, 2024, s. 271; Pröckl, 2020; Sörensdotter, 2008, s. 100–143).

Uppkomsten av barns känslor, såsom ilska, skam eller ledsamhet, i dessa situationer kan betraktas utifrån att initiativ till närhet innebär att sträcka ut sig i rummet på sätt som kan upplevas som utelämnande, genom att ta initiativ till att vara i kontakt med någon annans kropp. I sin fullföljning kan den tillgivna närheten symbolisera värme och omsorg – ett uttryck för att överlämna sig själv i någon annans händer och ett intygande om en nära relation (Maclaren, 2014, s. 96). Ett avvisande av närheten kan tvärtom upplevas som ett avfärdande av den innebörden. Handen sträcks ut mot den andre men får falla tillbaka, tillsammans med en förmaning om att sluta. Barnets närhet blir inte upplevd som önskad, utan som krävande och något de vuxna försöker undvika. Analysen av situationen med Zoe i kapitel två är ett ytterligare exempel på detta, där hennes initiativ till närhet snarare blev avbrutet och ett verkningslöst försök till att utvidga sitt varande i världen (jfr Maclaren, 2014, s. 101).

En oro jag uppfattade fanns hos flera av pedagogerna var att riskera att förödmjuka barnet genom att avvisa det. Detta aktualiserade ett dilemma för pedagoger: att navigera mellan att klargöra för barnet att närheten överskred deras gränser och samtidigt att undvika att såra barnet. I en gruppintervju belyste Frida detta dilemma, om hur svårt det kan vara att förklara för barn att deras närhet upplevs som för närgången. Hon berättade om en pojke på fritidshemmet som sökte mycket närhet från pedagoger, och som hon beskrev som ”väldigt liten i det sättet”:

Frida: Han är *för* närgången och då är det svårt för han menar ju ingenting, men handen kan komma lite överallt på kroppen. Och då blir man så här, ska jag, alltså man vill ju inte, för han menar ju inget med det. Men han behöver ju också lära sig [//Patrik: gränser//] gränser, att här ska inte du ta din hand just nu liksom. Där är det ju svårt, där måste man i stället säga: ”Fast nu”, så... (gruppintervju, Frida & Patrik, mars).

Jag tolkar Fridas resonemang som att hon menade att det var en svår balans mellan att betona för barnet vad som anses vara en olämplig närhet och att samtidigt ha en förståelse för att barnet inte menar att göra fel. I citatet synliggörs med andra ord en skillnad mellan vad hon uppfattade var pojkens intention jämfört med hur hans närhetshandling erfors. En del av komplexiteten ligger i att Frida som omsorgsgivare varseblev barnet som ett subjekt med egna avsikter, och att hon uppfattade att de avsikterna egentligen

var goda. Detta relaterar till Merleau-Pontys resonemang om att uppleva den andres avsikter i sin egen kropp som ett sätt den andre genom sina intentioner sträcker sig ut i världen (Merleau-Ponty, 1945/2023, s. 430ff). I detta mellankroppsliga erfارande av barnet ryms en sympati för barnets känslor, handlingar och intention och samtidigt ett beaktande av den egna upplevelsen (jfr Marratto, 2020, s. 198). Detta omfattar centrala utgångspunkter för att ge omsorg: att försöka förstå barnets upplevelse och behov (Josefson, 2018, s. 38; Noddings, 2012).

Under fältarbetet fick även jag erfara hur svårt det kunde vara att hantera situationer där barnens beröring upplevdes som gränsöverskridande. I min fältdagbok beskrev jag en situation med en flicka i årskurs 2, som dagligen tog initiativ till närhet med mig:

Hon är så fysiskt nära att det nästan blir obekvämt. Plötsligt känner jag hur hon stryker sin hand längs med baksidan av mitt lår, det känns alldeles för intimt. Jag flyttar mig ett litet steg åt sidan utan att säga något. Flickan går vidare till Irena och Lovisa på skolgården. Pedagogerna skojar med henne och Irena stryker flickan över överarmarna. Lovisa lutar sig mot flickan långsamt med sitt ansikte mot hennes ansikte, och jag undrar vad hon ska göra. När Lovisa är nära flickans ansikte låtsas hon bita henne. Flickan gör samma sak tillbaka. Flickan stryker sedan på Lovisas mage på jackan (observation, 14 okt).

Likt Frida beskrev i det föregående citatet upplevde jag här ett dilemma i hur jag skulle bemöta flickans initiativ till närhet, förvisso i det här fallet som forskare och inte som pedagog. Som forskare hade jag andra incitament för att inte framstå som konstig eller otrevlig mot barnet, men det starkaste incitamentet var ändå att jag inte ville göra henne obekvämt. Hur den återgivna situationen sedan fortlöpte visar hur barns och pedagogers närhet på många sätt kan vara intim och nära, som i Lovisa och flickans interaktion. Samtidigt kan vuxna vid liknande tillfällen uppleva närheten som alltför intim. Barnet förväntas lära sig dessa gränser, men för vuxna i barnomsorgen kan det vara svårt att uttrycka dem.

Ett sätt att förstå vuxnas förhållningssätt till barns känslor i dessa situationer är genom en strävan att undvika att barnet drabbas av skamkänslor. Jean-Paul Sartre (1943/1983) beskriver skam som att få syn på sig själv utifrån den andres blick – att stelna till ett objekt för den andre utan möjlighet att styra hur man uppfattas. Skammen är därmed ett sätt på vilket vi blottas inför varandra (Sartre, 1943/1983, s. 143ff). Baserat på detta resonemang är det

möjligt att diskutera skammens dialogik. Inte bara handlar det om att den som skäms inkorporerar den andres blick: den som betraktar den som skäms kan också uppleva den andres skam i sin egen kropp som en olustkänsla, som en sekundär upplevelse av skammen. För en pedagog, i den orientering som sker mot rådande omsorgsideal, kan denna olustkänsla färgas av en motvilja mot att utsätta barn för negativa känslor. Mie Josefson skriver i sin avhandling om omsorg i förskolan att: ”Riktig omsorg präglas av ömsesidighet; när den ena lider, lider den andre tillsammans med denne och sörjer för att smärtan eller obehaget lindras” (Josefson, 2018, s. 38). Här framträder omsorgsideal om en mellankroppslig mottaglighet för den andres känslomässiga upplevelser. Tanken på barnets potentiella skam kan således göra att pedagogen samtidigt riktar blicken mot sig själv och sitt eget ansvar.

Hur fokus riktas mot pedagogen själv när det kommer till negativa känslor hos barnet går även att urskilja i följande utdrag, där Lovisa beskrev hur en pojke reagerade när hon nekade honom närhet:

Julia (intervjuare): Kände du att det kunde bli för mycket?

Lovisa: Jaa. Och då sa jag det till honom, att ”Vet du vad nu vill inte jag”. Och ja, men ibland så tyckte ju inte han att det var så kul, men då fick han ta det.

Julia: Blev han arg?

Lovisa: Ibland! Men då så jag det, ”Ibland vill inte du att jag rör dig, det här är samma. Då får du respektera det”. Sen kanske han var sur i stunden, men det lugnade väl ner sig sen. Men det var nog den elev jag har slitit mest med. Och hälften av tiden undrar man så här ”Vad håller jag på med? Gör jag fel nu?” för hundra gången (intervju Lovisa, nov).

Även här framträder det emotionella arbetet med att hantera barns känslor, tillsammans med det tvivel det kan medföra. Att hantera barns känslor får en särskild innebörd om de uppkommer som en följd av pedagogens egna handlingar, eftersom det samtidigt kan uppfattas vara pedagogens uppgift att trösta och skydda barnet från svåra känslor. Denna uppgift kan relateras till en kulturell syn på barn som sårbara och i behov av skydd, vilket samtidigt ställer krav på den vuxne att trygga barnet och tillgodose dess behov (jfr Jenks, 2005, s. 64f). I det här sammanhanget synliggörs hur detta skydd av barn även kan handla om att skydda dem från att känna negativa känslor. Inom en omsorgskontext går det på så vis att förstå hur ett avvisande av barns initiativ till närhet kan vara svårnavigerat, då en gränsdragning mot barnets

initiativ samtidigt innebär att behöva vända sig bort från barnets behov av närhet och skydd från negativa känslor.

Senare i intervjun säger Lovisa att hon ”blöder” för barnen och att det som påverkar henne mest är ”när jag inte lyckas göra det bästa för dem” (intervju Lovisa). Tvivlet hon uttrycker i utdraget kan i det sammanhanget tolkas som en önskan om att göra rätt, en konflikt mellan den kännande subjektiva kroppen som inte alltid vill vara fysiskt nära och den ideala tillgängliga kroppen. Detta illustrerar hur omsorgsideal och normer kring känslor kan påverka vad som uppfattas möjligt att göra, känna och uppleva, samtidigt som individen fortfarande har agens att handla utanför ramen för dessa (jfr Guenther, 2021; Hochschild, 2012). Att känslan av tvivel förekommer för henne kan dock synliggöra hur den agensen är villkorad.

Kollegialt förhandlade gränser

Vilka gränser pedagoger upplevde att de kunde dra för den egna kroppen kunde även påverkas av hur fysiskt nära deras kollegor var med barnen. Pedagogerna på de båda fritidshemmen pratade ofta om behovet av att göra lika i arbetslaget kring olika frågor och situationer, och hur olika förhållningssätt kunde göra att det blev otydligt för barnen (se även Josefson, 2018, s. 100). Med följande utdrag exemplifieras hur den närhet kollegor tillät från barn kunde påverka vad pedagoger själva upplevde att de behövde ge. Tess beskrev i en gruppintervju hur en kollega förhöll sig till närheten med en pojke:

[Hon] har tillåtit att han mer har fått hänga på henne i famnen, typ så här (hon visar hur hon håller honom med armarna) som en liten. Han är jättestor, han är större⁵² än mig, men han får ligga i hennes famn liksom. Jag har tillåtit att han gör det en stund och det är inte ofta och han har det behovet (gruppintervju, Tess & Helena, okt).

Detta exempel visar hur den närhet kollegor tillåter påverkar vilka egna kroppsliga gränser som är möjliga att upprätthålla. Den egna kroppsliga gränssättningen och integriteten kan därför förstås som något som för-

⁵² Här utmärks en aspekt av vad som kan karaktärisera fritidshemmets närhet mellan pedagog och barn jämfört med förskolans. På fritidshem kan de äldre barnen ha en liknande kroppsstorlek som vissa av pedagogerna, om barnen är särskilt långa och pedagogerna är korta. Flera av de kortare pedagogerna berättade om olika situationer där barnets kroppsstorlek påverkade upplevelsen av situationen (se exempelvis kapitel 5 om att få riktade slag från störväxta barn).

handlas mellankroppsligen mellan kollegor. Utifrån det resonemanget kan pedagogers kroppar betraktas som en del av en större kollegial kropp där gränser för pedagogers egna kroppar förhandlas och förflyttas mellan kollegor. Keränen och Uitto (2023) skriver att pedagogers sätt att fysiskt förhålla sig till barn inte bara uttrycker en personlighet, utan är ett socialt samskapat förhållningssätt i en särskild, meningsbärande kontext. Pedagogers beröring påverkas exempelvis av vad som mellan kollegor förhandlas som lämpligt eller gott (Keränen & Uitto, 2023, s. 190). Det kollegiala gränsdragandet kring den egna kroppen är således ytterligare ett exempel på kroppars poröshet och öppenhet för varandra, i det här fallet mellan kollegor. Pedagogers egna kroppar framstår här som förbundna med kollegors kroppar, vilket illustrerar att den egna kroppen inte är helt autonom eller isolerad från andra i arbetet (Diprose, 2002, s. 54, 69; Leder, 1990, s. 92). I stället präglas upplevelsen av vad som är möjligt att göra med sin kropp i samspel med andra och av rådande ideal och normer.

Samtidigt gjorde inte kollegans tillåtelse av barnets närhet att Tess helt lät barnet göra på samma sätt. Hon beskriver att hon bara lät honom ligga i hennes famn en liten stund och att det även hände att hon nekade honom. Snarare *förskjuts* och *förhandlas* alltså gränser i relation till kollegors tillåtelser och gränsdragningar mot barnens närhet, än att de helt skulle bestämma dem. Genom detta blir det partikulära synligt, likt ett ankare som skiljer individer från varandra i den mellankroppsliga dimensionen och samtidigt är just den skillnad som gör att individerna möts (Leder, 1990, s. 94f; Marratto, 2020, s. 198). Lisa Folkmarsson Käll (2013, s. 35) beskriver det som att kroppsliga gränser och den kroppsliga situationen formas såväl i ett sammanbindande som ett skillnadsskapande med andra.

Gränser för barns närhet till pedagogers egna kroppar kunde även dras i *kontrast* till kollegors gränser. Adam berättade i en intervju om en kvinnlig kollega som han ansåg lät en pojke vara för nära och för ofta. Situationen han inledningsvis beskriver nedan utspelade sig i klassrummet under en lektion:

Adam: Hon satt på stolen och så var han bakom henne satt och pillade i hennes hår, höll om henne och kallade henne mamma.

Julia (intervjuare): Tycker du att hon gjorde fel i den situationen? Att hon inte typ sa stopp?

Adam: Ja, alltså jag hade sagt till honom: "Vet du vad Jesper, sätt dig på din plats som alla andra". /.../

Julia: Du sa också att han var närgången med er, typ ett liknande sätt som med [kollegan].

Adam: Ja, säg i matsalen så här, Safa har pratat med mig flera gånger när han har kommit fram och bara stryker huvudet längs din axel, bara försöker gotta in sig. Jag sa flera gånger bara: ”Nej! Nu äter du din mat” då hoppade han bort lite. Jag bara: ”Jag vill inte att du stryker på mig”. Han var så här: ”Okej då”. Och sen när jag sitter och äter, han satt ju bredvid mig i matsalen, så kom han ändå så här (han visar hur pojken börjar stryka sig mot hans arm).

Julia: Lite i smyg?

Adam: Jag bara: ”Nej, jag vill inte. Stopp min kropp.” sa jag. Du vet den här klassikern. Då byter han plats, går till Safas bord och försöker stryka på henne och hon bara ”Nej! Jag har sagt till dig flera gånger, jag vill inte att du gör så.” Då blir han ledsen och då går han till [den kvinnliga kollegan]: ”De är dumma”. Hon bara: ”Kom hjärtat kom, sätt dig här” och så sitter hon så här och äter (han visar hur hon lägger armen om pojken) (intervju Adam, maj).

I utdraget dras gränser för barns närhet i relation till platser och uppgifter som att sitta på sin stol och äta sin mat. Dessa är ytterligare aspekter av hur närhet avvisas som jag kommer till senare i kapitlet. Vad som emellertid är relevant för det här avsnittet är hur gränserna dras i förhållande till kollegor. I det här exemplet förekommer såväl kollegiala kontraster som allianser i gränsdragningen mot barns närhet. Adam berättar i utdraget att Safa förhöll sig på ett liknande sätt som honom till pojkens initiativ till närhet. Att han nämner hennes handlingar tolkar jag som ett sätt att legitimera sin egen gränsdragning: att Safa höll med om att en gräns behövde dras mot barnets närhet. På så vis dras även gränser mot vilken närhet den kvinnliga kollegan hade med barnet, vilket synliggör olika uppfattningar om vilken sorts närhet mellan pedagog och barn som anses vara lämplig.

Jag förstår det som att den kvinnliga kollegans närhetshandlingar även skapade problem för Adams möjlighet att sätta gränser. Tidigare i intervjun sa han om pojken att ”Han klarade aldrig av att ta skäll från en annan pedagog /.../ sen springer han till [den kvinnliga kollegan] och berättar att du har varit dum” (intervju Adam, maj). Beskrivningen av hur pojken, efter att ha nekats närhet från Adam och Safa vände sig till den kvinnliga kollegan och fick närhet av henne, tolkar jag som att Adam upplevde att hans gränssättning mot pojkens närhetsinitiativ underminerades. De mellankroppsligt förhandlade gränserna för pedagogernas kroppar kan därmed försvåra för den enskilda pedagogen att sätta egna kroppsliga gränser.

Socialt kategoriserade gränser

Kapitlet har hittills behandlat exempel på när närheten från barn beskrevs som för mycket och som krävande av pedagoger. Något de tidigare exemplen från pedagogerna har gemensamt är att det var pojkars närhetshandlingar som gjordes till föremål för gränssättning. I generella drag uppfattade jag att en ambition hos pedagogerna på båda fritidshemmen var att *inte* göra skillnad på olika barn, varken beroende på kön, etnicitet eller andra sociala kategoriseringar. Under fältarbetet observerade jag inte heller att pedagoger bemötte barnen olika beroende på barnets kön när det kom till närhet. Även om jag observerade att det främst var flickor som sökte närhet från pedagogerna, framstod det som att pojkar bemöttes med samma typ av värme och tillgivenhet när de tog initiativ till närhet. När jag frågade pedagoger i intervjuer om de såg någon skillnad mellan hur flickor och pojkar sökte närhet från dem sa vissa av dem nej, eller att killar har mer behov av närhet, eller att flickor kunde söka mer närhet genom att klättra på en och hålla på med håret eller busa med en (intervju 1112; gruppintervju 0611; 1011; 0507). När pedagoger beskrev barn som ofta sökte närhet från dem hände det dock oftare att pojkars närhetshandlingar tillskrevs mer problematiska innebörder. Utöver de exempel som tidigare lyfts i kapitlet förekom även skildringar där pojkars närhetshandlingar associerades till deras *karaktär* på negativa sätt. En utbildad pedagog beskrev till exempel två pojkars initiativ till närhet på följande sätt:

Vissa har lite så här mama issues och är väldigt närgångna. Då är det speciellt två killar jag tänker på. Dom är väldigt, de gnuggar liksom huvudet mot dig och halvt slickar på din tröja liksom (intervju 0406).

Pojkarnas initiativ till närhet förknippades här med mer generella problem hos dem, som att de skulle ha ”mama issues”. Vid ett annat tillfälle sa en barnskötare att hon ansåg att det främst var pojkar som behöver närhet, men att de ibland gjorde det på sätt som hon behövde sätta gränser mot. I samtalet beskrev hon vissa pojkar som ”fixerade”, att de la handen på hennes ben eller andra delar av kroppen som hon inte ansåg var lämpliga. Hon beskrev det som ”bebiskänslor”, att det var ett sätt för pojkarna att söka sig till trygghet (0611 möte). Här är således pojkarnas karaktär och mognadsmässiga utveckling i fokus. En annan återkommande beskrivning av många pojkar när det kom till närhetshandlingar var att de var ”små”, vilket jag i dessa sammanhang förstod som en hänvisning till hur pojkarnas mentala mognad

avspeglades i närhetshandlingarna (ex. intervju 0304; 1011; 1112; observation 21 mars).⁵³ Det går att se beskrivningarna som att dessa pojkars närhetshandlingar uppfattades som ett tecken på omognad eller som att de gjorde närhet på överdrivna eller okunniga sätt. Till skillnad från detta kunde flickors initiativ till närhet beskrivas som intensivt och utmärkande, men utan samma negativa innebörd för flickans karaktär, vilket jag kommer utveckla längre fram i texten. Även om jag alltså inte uppfattade att pedagogernas *intentioner* var att göra skillnad på barnen beroende på kön, reproducerar dessa beskrivningar en uppdelning som främmandegör pojkars beröring.

Från ett kritiskt fenomenologiskt perspektiv kan detta förstås utifrån hur kulturella och historiska strukturer ofta förreflexivt påverkar hur individer upplever och erfar olika handlingar och situationer (Guenther, 2021; Magri & McQueen, 2023). I det här fallet kan det beskriva hur pedagoger kan uppfatta pojkars närhetshandlingar genom en stereotyp föreställning om pojkidentitet, där tillgiven närhet till vuxna traditionellt inte uppfattats som förenligt (jfr Fundberg, 2003, s. 186). Utifrån en sådan stereotyp framstår pojkars frekventa initiativ till närhet som avvikande från en normativ pojklinje (jfr Ahmed, 2006b, s. 14ff), vilket i sin tur kan leda till att dessa pojkar framstår som omogna, överdrivna eller gränslösa.

Talet om pojkarnas närhetshandlingar gör också andra sociala kategoriseringar verksamma. Att vissa pojkars närhetshandlingar till exempel beskrevs som relaterat till en låg mognad och som ”bebiskänslor”, går att betrakta utifrån hur olika maktordningar är sammanflätade, i det här fallet ålder och kön (jfr Krekula m.fl., 2005). Ett annat exempel på det är Anette Hellmans (2010) redogörelse av hur beskrivningen ”bebis” användes av både pedagoger och barn i hennes studie när förskolebarn rörde sig utanför normer för flickighet eller pojkighet, till exempel när pojkar grät. Hon menar därför att användandet av ordet ”bebis” i dessa situationer går att tolka som en gränsupprättande beteckning för kön i verksamheten. Ur ett vidare perspektiv används mognad socialt och organisatoriskt som möjliggörare eller begränsare för barns handlingsutrymme och är en viktig markör för barn (se även kapitel sex) (Bartholdsson, 2008, s. 13–14, 81; Hellman, 2010, s. 159ff). Detta synliggör hur beskrivningen av barn som ”omogna” eller att de har ”bebiskänslor” kan relatera till normer kring ålder och kön och ha betydelse för barns möjligheter.

⁵³ I kapitel 4 diskuterar jag hur uttrycket i andra sammanhang användes för att motivera att kunna ge fysisk närhet till barn som är ”små”.

Dessa aspekter av närhet och normer kan fördjupas genom Ahmeds (2000) resonemang om hur kroppar upplevs på olika sätt beroende på hur de socialt kategoriseras. Hon menar att olika kroppar väcker olika känslomässiga reaktioner när de kommer i kontakt med varandra: medan vissa kroppar kan upplevas som lättsamma och okomplicerade kan andra upplevas som motbjudande eller farliga (Ahmed, 2000, s. 38–54). Enligt henne illustrerar detta hur skillnad och bekantskap konstrueras i det taktila mötet, genom kategoriserande antaganden om olika kroppar. Detta påverkar hur individer rörs vid och vem som anses kunna röra vid vem, och kan även spela roll för hur olika barns närhetshandlingar uppfattas i relation till föreställningar om kön.

Kroppslig integritet och kön

En aspekt av hur närhet till en annan människa upplevs är därmed i vilken utsträckning antaganden om den andre väcker behovet att dra gränser kring den egna kroppen. Ahmed (2000) menar att sociala kategoriseringar av människor kan leda till att vissa kroppar upplevs som ett större hot mot den egna kroppsliga integriteten. På så vis kan personer vara mer benägna att dra gränser gentemot vissa kroppar än gentemot andra (Ahmed, 2000, s. 46). Tidigare i kapitlet visade jag ett exempel på hur frågan om samtycke aktualiserades när det kom till en pojke som sökte närhet. I följande utdrag förekommer ett ytterligare exempel på det, där det är mer uttalat att könsaspekten spelar roll för hur barnets initiativ till närhet förstås. I utdraget uttrycker både jag och studiedeltagarna en uppfattning att pojkar skulle ha ett särskilt behov av att lära sig samtycke. Eftersom jag har arbetat som grundlärare i fritidshem och använde den erfarenheten i intervjuer att reflektera utifrån, har jag i den följande analysen valt att även granska och problematisera mitt eget synsätt på hur pojkars respektive flickors initiativ till närhet uppfattas. Under intervjun med Marie, Patrik och Frida berättade jag om ett dilemma vi hade haft i mitt arbetslag kring en pojke på fritidshemmet som ville kramas ofta, men som gjorde det på ett sätt vi upplevde som våldsamt och för mycket.

Julia (intervjuare): Jag minns att vi tyckte att det var svårt med dom gränserna. Och så här, han kanske behöver lära sig att fråga ”Kan jag krama dig?”.

Marie: Ja exakt så. Så har jag också en elev som går här, som gör med mig. Han kan komma från ett håll och jag ser honom inte. Och ibland har jag hållit på att ramla, för han kommer med sån fart, att det finns inget stopp. Så där, en gång, för då fick jag lite ont när han kom. Så då var det så här, ”Men du vet du vad, jag tycker jättemycket om att du kommer och kramar mig, jag upp-

skattar det och jag vill ge dig en kram, men när du kommer i den där farten så kan det skada oss. Och sen är det inte alltid passande när du kommer och vill ha en kram, så du”, precis som du säger, ”Det är bättre att du frågar, är det okej om jag kramar dig nu?”. Jag kanske är sjuk... man förklarar på ett sätt som blir förstäligt.

Patrik: Och det kan ju också vara en bra grej att lära sig också, alltså om man ska dra det till den nivån, med killar. Att dom lär sig att du kan inte bara gå fram till någon och bara (//Marie: Exakt! Bara springa fram och attackera liksom//) (//Frida: Nästan putta liksom//). Att det finns gränser, som dom behöver lära sig så att det inte blir något knas i framtiden med att dom tycker att dom kan göra vad som helst liksom. (//Marie: Exakt så//).

Julia: Ja, det var lite så vi tänkte också. Att det var en skillnad liksom (gruppintervju, Marie, Patrik & Frida, nov).

Ett synsätt som löper genom utdraget är alltså idén att framför allt pojkar behöver lära sig om samtycke och kroppslig integritet, för att kunna hantera framtida nära relationer. Under mina observationer på fritidshemmen uppfattade jag emellertid inte att synsättet att främst pojkar behöver lära sig samtycke var en *officiell* utgångspunkt, snarare lärdes alla barnen (främst på skolan som hade undervisning om det) att till exempel fråga den andre innan de kramade. I sin artikel om samtycke i förskolan noterar Magdalena Hulth (2024, s. 127) ett liknande mönster: att kön inte var en uttalad faktor i de generella samtalen om att barn skulle lära sig samtycke, men att det i samtal om specifika situationer blev explicit att det var pojkarna som sågs som de potentiella förövarna.

Det går att relatera synsättet till en samhällsdebatt som främst har fokuserat pojkar och mäns roll när det kommer till samtycke och övergrepp, utifrån att förövare av sexuella trakasserier och övergrepp i princip uteslutande är män eller pojkar (BRÅ, 2024). Ett fokus inom samtyckesfrågor i samhället är därför ofta att främst pojkar och män behöver utveckla en lyhördhet för andra personers kroppsliga integritet och vilja. På Friends (2025) hemsida under fliken *Stärk ditt barns integritet* är till exempel den fjärde punkten att ”Ta samtalet med killarna”, där innehållet handlar om att lära pojkar att visa respekt för andra. En problematisk följd av detta är dock att pojkar inte i samma grad uppfattas som det barn vars integritet behöver skyddas, utan mer som den person andra behöver skyddas *från*. Detta kan innebära att pojkar, trots att de också kan utsättas för övergrepp, riskerar att förbises när det kommer till skyddande insatser.

Ahmed och Stacey (2001, s. 2) skriver om hur vi förhåller oss till hud och kropp som om det var innehavande av ett narrativ, likt något andra kan läsa av. När det kommer till hur pojkars närhetshandlingar upplevs kan det betraktas som att deras kroppar bär på ett narrativ om män som förövare. Medan pojkar, som tidigare visat, i vissa fall liknas vid bebisar när de är fysiskt nära pedagogerna, uppfattas de alltså i andra fall i stället som framtida potentiella förövare. Detta visar återigen hur normer kring ålder och kön blir verksamma i komplexa nät för att göra barns handlingar begripliga (jfr Hörnfeldt, 2009, s. 84; Krekula m.fl., 2005). Pojkarna är å ena sidan placerade i en förfluten småbarnstid, och å andra sidan i en problematisk framtid. Detta förenas i ett nu där de anses behöva lära sig samtycke (jfr Merleau-Ponty, 1945/2023, s. 520ff). I relation till en samhällelig vana av att läsa pojkar och män som förövare kan således pojkars närhetshandlingar i högre grad uppfattas som gränsöverskridande och som utmanande av den egna kroppsliga integriteten (jfr Ahmed, 2000, s. 38–54). Detta visar hur barns kroppar kan bära på olika mening i en kroppslig integritetskontext. Även om intentionen att främst lära pojkar att respektera andras kroppsliga integritet handlar om att ge skydd mot framtida trakasserier och övergrepp, kan det samtidigt få följden att pojkar blir mer avvisade när de söker närhet.

Oproblematiska gränsöverskridanden

Medan vissa kroppar i större utsträckning kan skapa upplevelsen av att den kroppsliga integriteten överskrids, gör andra inte det i samma grad (Ahmed, 2000, s. 46). Följande två intervjuutdrag är exempel på hur vissa flickor beskrevs när de ofta tog initiativ till närhet. Efter att Frida och Patrik hade berättat i en gruppintervju om pojkar som de upplevde som ”små” i sättet de gjorde närhet på, frågade jag dem om hur de upplevde flickors närhetshandlingar.

Julia (intervjuare): Om vi tar flickor då? För nu är det många pojknamn. (Det blir tyst en stund). Vad har dom gemensamt? Finns det några tjejer som är för nära? För mycket? Sia sa du? (Jag vänder mig till Patrik).

Patrik: Sia är ju, jag tror hon...

Frida: Men det är mest kram

Patrik: Ja, hon vill ha kramar.

Frida: Det är lite rörigt hemma. Och [hon är] orolig så hon vill bara känna sig trygg. Så det är mest en kram, hon är ju inte närgången mer än att... Hon vill gärna ha en extra lång kram typ.

Patrik: Ja. Typ 20 gånger om dagen ungefär.

Frida: Ja. Varje gång hon ser en gå förbi, men det är så här...

Patrik: Men uppenbarligen behöver väl hon det liksom. /.../ Det är inte jobbigt eller nåt.

Frida: Nej, och jag tänker att det är en fas (gruppintervju, Frida & Patrik, mars).

Flickans agerande beskrivs här som att det inte är besvärligt eller ett tecken på omogenhet, utan snarare som ett begripligt behov och av en temporär anledning som legitimerar att hon söker mycket närhet. Följande exempel är ett ytterligare exempel på detta, där Tess beskriver flickors initiativ och behov av närhet. Svaren följer på min fråga om de upplevde någon skillnad mellan pojkar och flickor när det kom till närhet.

Tess: Sen är det ju tjejer som behöver [närhet] för att dom, som jag tänker Li och Alicia har ju diagnoser eller svårigheter och då är liksom trösten att de måste hitta en vuxen för att det är så stökigt runt i kring. Det kan ju vara en: ”Jag ser dig, Alicia, jag ser dig”.

Helena: /.../ Hon har fokus på en så där och nu har hon hittat fokus på dig kanske (hon pekar på mig) eftersom hon vill kramas mycket. Jo, men så är det nog (gruppintervju, Tess & Helena, okt).

Dessa två flickor sökte upprepade gånger dagligen kramar från pedagoger, framför allt en av dem som även ville kramas med mig flera gånger varje dag. Flickorna beskrevs i citatet som att de hade svårigheter, att det var stökigt runt dem och att kramen blev en ”tröst” i det. Även dessa flickors initiativ till närhet beskrevs på så vis som att det hade begripliga anledningar. Huden som känslomässig och sensorisk gräns för den kroppsliga integriteten framstår i dessa utdrag som vilande – pedagogerna noterar intensiteten i initiativen, men beskriver dem inte som problematiska eller gränsöverskridande. I stället riktas i dessa utdrag ett större fokus på omsorg och att förstå och försöka tillgodose flickornas behov. Här återfinns även synen på beröring som ett sätt att bekräfta någons existens, vilket jag analyserade i kapitel två, i det här fallet när Tess säger ”Jag ser dig” (jfr Maclaren, 2014). Utifrån Ahmed (2000, s. 38–

54) kan beskrivningarna i dessa utdrag tolkas som att flickornas kroppar uppfattas som välbekanta i närhets- och omsorgssituationer. Deras handlingar beskrivs som lätta att förstå och som att de inte upplevs som krävande. Denna begriplighet och bekantskap illustrerar hur flickornas agerande ligger i linje med en traditionell flickidentitet, med vilken närhet till andra är förenligt (jfr Ahmed, 2006b, s. 14ff; Field, 2014).

Jag upplevde emellertid själv vissa av flickornas närhetshandlingar som stundtals ganska gränslösa. Vid min tid på fritidshemmen höll flickor fast mig trots att jag bad dem att sluta, de rörde vid mina bröst, min mage och baksida lår (som tidigare nämnt i kapitlet), och lyfte vid ett tillfälle min klänning för att titta under. Liknande handlingar förekom inte från pojkarna, de flesta av dem höll antingen en fysisk distans till mig eller kramade mig på sätt som jag inte upplevde som obekvämt.⁵⁴ När Patrik och Frida inte kom på någon flicka de tyckte sökte närhet på ett problematiskt sätt försökte jag därför använda min egen upplevelse av flickors närhetshandlingar på deras fritidshem, för att se om de hade liknande upplevelser.

Julia (intervjuare): Så det är inga tjejer här som ni känner att ni måste markera mot?

Frida: Nej jag har nog inga av dom. /.../

Patrik: Nej det är konstigt, det är mest pojkarna som...

Frida: Det är boysen. /.../

Julia: För jag tänker att många av tjejerna är ganska kramiga. (//Frida: Mm, Patrik: Ja//). Det som jag har känt i min roll som forskare här att jag vill ju inte fastna med ett barn, utan jag vill kunna gå till en situation om jag tycker den känns viktig att gå till och så där, och då är det ju många [flickor] som jag behöver vara till: ”Nej nu måste jag gå”. Och de är ju... de tar ju inte ett nej! (jag skrattar lite)

Frida: Nej!

Patrik: Nej nej nej!

Julia: Och dom kan ju verkligen hålla fast!

Frida: Jaa!

Patrik: Det här med ”No means no” det finns inte i deras värld liksom (gruppintervju, Patrik & Frida, mars).

⁵⁴ De kan förstås ha betett sig på andra sätt gentemot sina pedagoger, vilka de kände bättre än mig.

När jag tryckte på frågan fick jag intrycket av att även Frida och Patrik hade liknande upplevelser av att flickor på fritidshemmet hade överskridit pedagogers gränser och att de inte hade tagit ett nej. Jag observerade dessutom tillfällen då de blev dragna i av flickor, och där flickor klängde eller kastade sig på dem (observation 28 feb; 11 mars; 13 maj). Varför inte flickors närhetshandlingar beskrivs som i samma grad gränsöverskridande som pojkars går att betrakta utifrån könstypiska tankefigurer i synen på sexualitet och samlevnad, inte minst i undervisning. Inom ramen för dessa föreställningar uppfattas pojkar som driftstyrda, okontrollerbara och impulsstyrda och flickor i motsats som offer, ”grindvaktare” och i behov av att lära sig att säga nej (Bäckman, 2003, s. 60; Lukkerz, 2023, s. 38). Samma mönster reproduceras när barn ska lära sig kroppslig integritet: där flickor inte i samma utsträckning nämns när det kommer till att lära sig att respektera andras gränser och pojkar inte görs aktuella angående att behöva lära sig att säga nej (Lukkerz, 2023, s. 127). När pojkars närhetshandlingar hamnar i strålkastarljuset av samtycke, gräns och kroppslig integritet, kan det därmed samtidigt göra att flickors gränsöverskridande närhetshandlingar döljs. Detta kan innebära att flickor har möjlighet att överskrida andras gränser utan att det vare sig upplevs eller får samma följder som för pojkar. I förlängningen kan detta relateras till det stigma som finns kring att berätta om och anmäla brott utförda av kvinnor inom nära relationer, då de inte på samma sätt ses som farliga (jfr Jämställdhetsmyndigheten, 2025).

Baserat på begreppet *heterosexuella skript* kan denna syn på flickor och pojkar förstås som en del av kulturellt föreskrivna identitetspositioner och handlingar som förväntas från män och kvinnor i relation till varandra, vilka påverkar hur individer upplever närhet, romantik och samtycke (Gagnon & Simon 1973; L. Gunnarsson, 2023, s. 154f). Pojkars och flickors närhetshandlingar kan på så vis uppfattas utifrån normativa linjer som konstruerar kvinnor som potentiella offer och män som potentiella förövare. *Samtidigt* kan pedagogernas samtal med pojkarna om samtycke förstås som ett sätt att försöka rucka på skriptet genom att fostra pojkar till en lyhördhet i stället för att se rollbeskrivningen som cementerad. Detta gör att heterosexuella skript både reproduceras och omformas efter rådande normer och den samtid som formar hur närhetshandlingar uppfattas i dessa fritidshemskontexter.

Delat närhetsutrymme med andra barn

Att som pedagog neka barns initiativ till närhet kan även handla om att försöka räcka till för alla barn och inte bara för det enskilda barnet som söker

närheten. I en intervju med Rafael frågade jag honom om det fanns några situationer då han hade behövt säga nej till närhet med barn för att de hade velat ha mer än han kunde ge.

Rafael: Ja, men till exempel till Zoe har jag sagt att: ”Vet du vad, du kan inte stå och krama på mig hela tiden eller hålla i min arm så fort vi går nånstans, utan jag finns för er alla. Jag är inte bara din. Utan jag är allas. Alla ska kunna prata med mig, och det kanske finns barn som inte vill prata med mig när du står och håller i min arm sådär. Så nu måste du sluta”. Och då förstod hon ju det liksom. /.../ Jag vet inte hennes värld, men hon ville väl ta över mig, för vi fick en väldigt bra kontakt ganska tidigt, och det tror jag att hon kände det också, och då kände hon att det här ska jag hålla fast vid och då också fysiskt liksom göra det.

Julia (intervjuare): Kände du att hon till och med försökte få bort andra eller? Visade liksom att du är hennes.

Rafael: Ja, ibland så blev det så med Hanna speciellt, för då kunde Zoe ställa sig på min högra sida och så kom Hanna och ställde sig på min vänstra (han visar att de står och håller om honom). Och då skulle Zoe ställa sig på vänster [sida också]. Då kunde hon gå in mellan så där och liksom knuffa bort Hanna typ. Och jag tror inte det är medvetet överhuvudtaget från barnens sida utan det är bara så här, nej jag vet inte, man inkräktar på deras territorium (han skrattar) (intervju Rafael, jan).

I ljuset av det tidigare avsnittet visar detta exempel hur flickor kunde bli nekade närhet, även om det inte beskrevs som lika problematiskt. Just i den här analysen kommer jag emellertid att fokusera på hur den övriga barngruppen framträder i relation till det individuella barnets initiativ till närhet. I Rafaels återgivning av Zoe framstår det som att hon söker en exklusivitet i sin fysiska närhet till honom, medan han i stället lyfter vikten av att vara till för alla barn. Det går därmed att återknyta till analysen i kapitel två om hur det kroppsemotionella arbetet att ge närhet också kan skapa intrycket av en nära relation för barnet. Vad pedagogen kan betrakta som en del av sitt omsorgsuppdrag, kan barnet uppleva som ett uttryck för en autentisk och personlig relation. Eftersom beröring både är ett sätt att fördjupa relationer och samtidigt framhålls som en viktig aspekt i barnomsorg (C. Johansson m.fl., 2018; Mondada & Čekaitė, 2020, s. 3ff), kan relationens gränser bli otydliga för barnet. Barns samspel med pedagoger innebär därför att de behöver lära sig att förstå omsorgens relationella gränser som villkorade av tid, kontext och andra barn.

Hållningen att den omsorgsgivande kroppen ska räcka till för alla barn, och att en ihållande närhet med enskilda barn kan begränsa den tillgången uttrycktes av flera av pedagogerna. ”Jag är inte bara din. Utan jag är allas.”, som Rafael uttrycker det i utdraget. I ett tidigare återgivet citat sa Tess: ”För jag tänkte att jag har andra elever också, jag kan ge honom en sekund, eller hålla handen” (gruppintervju Tess & Helena, okt). I en intervju beskrev Safa hur hon ibland tvekade inför att ha barn i knät, bland annat för att: ”Hur reagerar de andra barnen? De kanske känner ett utanförskap, de kanske också vill sitta i mitt knä och jag kan inte ha 80 barn i mitt knä /.../ det ska vara lika mycket för alla och låter jag en sitta då kanske jag inte kan låta dom andra sitta dagen efter” (intervju Safa, mars). Utifrån dessa exempel går det att urskilja en ytterligare strategi för att sätta gränser för barns tillgång till sin egen kropp i dessa resonemang genom att hänvisa till behovet att räcka till för alla barn. I det här fallet relaterar strategin till omsorgsideal om att ge likvärdig omsorg till alla barn, och det yrkesetiska dilemmat mellan att möta elevindividernas eller gruppens behov (Colnerud, 2017, s. 58). Det är således en annan typ av strategi och gränsdragning än att lära barn om samtycke, men som på liknande sätt professionaliserar ett avvisande av barns närhet genom att i det här fallet hålla sig inom ramen för omsorgsideal om att tillgodose (alla) barns behov.

Det är inte enbart barnen som behöver dela pedagogens kropp med andra barn – likaså behöver pedagogen dela sin kropp med dem. Detta aktualiserar frågan: vems kropp är egentligen pedagogens kropp? Vare sig kroppen förstås som ett pedagogiskt projekt för alla barn eller som ett revir för enskilda barn, framstår den i dessa beskrivningar i mindre grad som pedagogens egen. I många av beskrivningarna framträder den snarare som syftesdriven och till för andra, där tillgången till den regleras av andra barns behov – likt ett objekt för andras projekt och intentioner (jfr Young, 2000, s. 275). Synen på kroppen som ett verktyg i omsorgsprojektet att ge barn trygghet och närhet tolkade jag som något som både färgade pedagogernas beskrivningar av sina egna kroppar i arbetet och deras beskrivningar av hur barnen förhöll sig till dem. Detta kan förstås som en aspekt av vad jag tidigare har beskrivit som ett förhållningssätt till pedagogernas kroppar som omsorgsverktyg, vilket de använder i arbetet för att tillgodose barns behov av närhet.

Ordningsstörande närhet i matsalen

Pedagogers gränssättning kring tillgiven närhet till den egna kroppen gjordes även i relation till olika platser, där den tillgivna närheten beskrevs som mer

eller mindre lämplig. Pedagoger i studien hade olika uppfattningar om hur och var närheten kunde begränsas av olika platser, men en plats som framträdde i beskrivningar var matsalen på en av skolorna. På den skolan var matsalen förlagd i ett stort rum på bottenvåningen med glasväggar på båda sidorna där solen lyste in under molnfria dagar. Måltider som lunch och mellanmål serverades vid en avlång buffévagn i ena hörnet av salen där barnen hämtade maten själva. Borden var många och stod i rader med gångar mellan, där varje bord rymde omkring sex personer. De vuxna satt vid olika bord med grupper av barn, utifrån vad som brukar kallas ”pedagogisk måltid”, där matsalstillvaron ses som ett tillfälle att stödja barnen socialt och fysiskt (Skolverket, 2025c; Sveriges Lärare, 2025a). I matsalen fanns regler om när barnen fick prata med varandra, hur länge de fick hämta mat och hur de fick röra sig i rummet. Där möttes olika klasslärare, fritidspersonal och barn från olika årskurser vid lunchtid och mellanmål. Ibland dök även skolledningen upp. Matsalen kan således förstås som en av de mötesplatser som fanns på skolan, där personal, ledning och barn från olika årskurser möttes utanför avdelningarnas egen sfär av vanor, regler och relationer.

Enligt Richard Wilk (2010) och Håkan Jönsson (2018) aktualiserar måltider med barn i högre grad än andra måltider ideal, makt och föreställningar kring hur barn ska socialiseras in i en kulturell gemenskap. Synen på måltiden i skolan som något mer än bara ett intagande av mat och energi utmärks även i Livsmedelsverkets (2023) nationella riktlinjer kring måltider i skolan. De beskriver måltider som viktiga ”kulturbärare” och att måltiden i skolan kan ses som ett pedagogiskt läromedel. Under rubriken *Ett tillfälle för social samvaro, delaktighet och lärande* refererar de även till förarbetet till skollagen, där det står skrivet att skolmåltiden är en del av utbildningen (Livsmedelsverket, 2023, s. 10). Med Livsmedelsverket och Skolverkets syfte med måltiden i skolan breddas bilden av vilka aktörer som har åsikter om vad platsen och situationen ska fyllas med för värden.

Med hänsyn till detta kan matsalen betraktas som ett levtt rum där olika upplevelser, regler, aktörer och även andra platser påverkar vilken kroppslig interaktion som anses vara möjlig där (jfr Ahmed, 2006b; Merleau-Ponty, 1945/2023, s. 186ff). Ur detta perspektiv blir det också möjligt att belysa utrymmet för tillgiven närhet. I en intervju berättade Adam om en pojke som han beskrev som för närgången och att han framför allt upplevde det som ett problem när pojken sökte närhet i matsalen.

Adam: Om man sitter uppe i soffan och nåt barn kommer så, liksom ”Jaa hej”, det är *en* grej. Men inte nere i matsalen där vi sitter och äter, förstår du hur jag tänker?

Julia (intervjuare): Mm, men det är spännande att olika platser är mer okej än andra.

Adam: Men jag tänker att i matsalen, vi är där för att äta. Är det fem tysta, då är vi tysta de fem minuterna (intervju Adam, maj).

Utifrån Adams resonemang uppfattar jag att han menar att matsalen, i kontrast till soffan på fritidshemmet, är en plats där maten ska ätas utan att det störs av andra sociala handlingar som beröring. De ”fem tysta” han refererade till var en regel om att äta i tystnad under fem minuter för att få matro, vilket är en regel som är vanlig på många skolor.⁵⁵ Tillsammans med de tidigare nämnda reglerna om barns rörlighet i matsalen går det att förstå platsen som regelstyrd. I kontrast till matsalen framställs soffan på fritidshemmet i resonemanget som en mer informell plats, där Adam framhåller att närheten är mer lämplig. Soffans roll på fritidshem har uppmärksammats av Haglund (2015) som en viktig resurs för att ge omsorg till barn. På fritidshemmet Adam arbetade på var soffan stor, blå och hörnformad och stod i mitten av fritidshemmets allrum och kök, ett par våningar upp från matsalen. I soffan satt ofta pedagoger och barn nära varandra. Rummet där soffan stod var en central plats på avdelningen där pedagoger och barn samlades eller passerade när de gick mellan mindre rum. Där fanns bord att pyssla vid, spel i hyllor och strykjärn till pärlplattor. Även om det hände att pedagogerna hyssjade barnen om de var högljudda där, fanns det inga regler om att vara tyst eller sitta still på sin plats annat än vid samlingar. Närheten Adam menade var möjlig där kan därför ramas in av fritidshemsavdelningens mer informella, hemlika tillvaro, medan matsalens formalitet och offentlighet tvärtom motiverar en fysisk distans. Detta kan liknas vid hur Björklund

⁵⁵ Strategin ”fem tysta minuter” används vid måltider på skolor för att få ner ljudnivån och få barn att fokusera på att äta (Lager & Nyckel, 2025, s. 88). Det nämns i olika artiklar och kommuners sidor om skolor, som t.ex. i Sveriges Radio (2015) under rubriken ”Fem tysta minuter minskar skolmatsalsbullret”. I Umeå kommun (2025) har det gjorts stödmaterial till fritidshem där det står under fliken Ljudmiljö: ”Inled gärna matsituationer med exempelvis fem tysta minuter”. I skolan jag arbetade på i Stockholm var det ett dagligt inslag under lunchen. Det har även riktats kritik mot de tysta minuterna under måltiden. Jonas Wallman (2021) hävdar i sin krönika ”Tysta minuter tar livet av måltiden” i den fackliga tidskriften *Fritidspedagogik* att pedagogiska och sociala aspekter av måltiden starkt begränsas av regler om tystnad.

(2024) beskriver att olika rum i den psykiatriska heldygnsvården präglades av förväntningar på olika handlingar och känslor. Hon analyserar detta som en spänning mellan å ena sidan platsens hemlighet och uppmuntran till autonomi, och å andra sidan den psykiatriska institutionens övervakning och kontroll (Björklund, 2024, s. 174ff).

Hur tillgiven närhet uppfattades i matsalen kan även liknas vid andra platser och situationer i skolor. Bartholdsson (2008) beskriver en situation där en pojke i förskoleklassen hade satt sig i hennes knä under en samling. Klassens lärare hade då sagt till pojken att ”I skolan sitter man inte i knät”, åtföljt av ”Det är något man kan göra på eftermiddagen, men inte nu” (Bartholdsson, 2008, s. 82). Bartholdsson analyserade detta som ett uttryck för hur elevskapet regleras genom schemalagd tid, där barnet förväntas förändra sitt sätt att interagera med andra under dagen beroende på vilken aktivitet och verksamhet som är på schemat. Hon nämner särskilt dilemmat i att fritidshemmet delar förskoleklassens lokaler som något som skapar behov för gränsdragningar. Sedan Bartholdssons bok skrevs 2008 har dessa gränser mellan skola och fritidshem blivit än mer utsuddade. Idag kallas barnet för elev även under fritidshemmets tid, fritidshemslärarna bedriver undervisning och fritidspersonalen är ofta med under den obligatoriska undervisningen. De skiljelinjer som tidigare markerades genom personalbyte, syn på verksamheters uppdrag och begrepp har därigenom reducerats. Trots att rum och personal är desamma under dagens gång förväntas barn träda ut och in ur mer eller mindre formella roller och relationer, vilket även kan påverka om deras initiativ till närhet välkomnas eller avvisas. När lunchtiden i matsalen, som i vuxnas arbetsliv ofta markeras som en tid för fritid och informalitet, dessutom liknar klassrumsundervisningens ordning och formalitet, kan även gränser för fritid och arbete bli mer utsuddade. När och var informella relationer får ta plats och uttryckas genom beröring under skoldagen har därmed ibland osynliga skiljelinjer som kan vara svårnavigerade för barn.

För att vrida och vända på aspekter av just matsalens roll när det kommer till närhet, frågade jag Adam om det skulle vara okej att man rörde vid någon på ett *tyst* sätt när man var i matsalen. Då följts ju rimligen fortfarande reglerna, tänkte jag.

Adam: Men alltså okej om det är nån gång, det är en så här liten, men om dom stryker så att hela [deras] ansikte blir platt och du känner liksom okej, armen åker inåt för att de trycker så hårt, samtidigt som huvudet kommer och så kraamar han om din arm liksom. Som att det vore en snuttefilt. Då är jag så

här: ”Nej nej, inte nu” liksom ”Vi kan göra det sen, så.”. Jag tänker i alla fall vid maten då äter vi, då pratar vi och har det trevligt (intervju Adam, maj).

Adam framhåller här vad som kan betraktas som frekvens och intensitet i beröringen. Utifrån hans beskrivning förstår jag det som att han upplever intensiteten i beröringen som bortom vad som är rimligt, när det görs i matsalen. Om det är en hög intensitet i beröringen kan de ”göra det sen”, vad som kan tolkas som vid en annan situation och plats än i matsalen. Genom dessa exempel går det att uttolka en tredje strategi för att neka barnen närhet, där avvisandet av barnet görs med hänvisning till platsen och situationens inramning. Utdragen visar således exempel på *var* och *när* närheten är möjlig, och i relation till det var och när det är möjligt att dra gränser för närheten.

De här utdragen visar dessutom att platsen och situationen inte enbart är en möjlig strategi för att neka barns närhet, utan även att det kan påverka hur närheten upplevs. Nina Rossholt analyserar hur barnkroppar i matsalen framstår som ”in place” när de gör vad de ska i matsalen genom att äta tillräckligt och sitta rätt på stolen, men att de framstår som ”out of place” när de äter för lite eller fysiskt rör vid andra barn (Rossholt, 2012, s. 327, 330).⁵⁶ På samma sätt kan pojakens beröring av Adam ske på en plats där berörande kroppar uppfattas som att de inte hör hemma där. På fel plats och vid fel tillfälle kan alltså en beröring som passerar utan större notis på andra platser i stället upplevas som avvikande, som i det här fallet att närheten beskrivs som för mycket och fel. Upplevelsen av platsen och vilka regler som gäller där kan på så vis orientera pedagoger bort från barns närhet och få barns sökande av närhet att framstå som avvikande. Detta är ett exempel på hur det specifika rummet påverkar om handlingen förstås som i linje eller inte, och hur linjer markerar gränser för vad som är möjligt där och inte (Ahmed, 2006b, s. 15, 119; Bremer, 2011, s. 42; Nilsson Folke, 2017, s. 97).

Vid ett annat tillfälle resonerade Marie kring matsalen som en plats där närhet kan uppfattas som opassande:

Det är i mitten av mars och Marie har under ett par veckor varit borta från avdelningen. När hon kommer ner till matsalen där avdelningens barn, personal och jag sitter och äter lunch blir flera barn glada att se henne. De springer fram till henne och kramar henne där hon står i gången mellan

⁵⁶ Ett annat exempel på det är när Kjær (2005, s. 123) skriver om hur ett barns rytmiskapande bankningar i ett bord stod ut som avvikande när det skedde på fel tid och plats. Hon tolkade det som att handlingen uppfattades som ett tecken på barndomens irrationalitet och oordning.

borden, hon balanserar tallriken med mat ovanför deras huvuden medan de kramar henne i en klunga. Plötsligt avbryter hon barnens kramande och sätter sig på huk framför Kalle, som är en av dem som har kommit för att krama henne. Hon ser allvarlig ut och håller i hans handled medan hon pratar. Efteråt berättar hon för mig att han hade hållit fast henne och hade inte släppt när hon bad honom att sluta. Hon säger sedan att folk kan bli störda om kramandet sker just i matsalen där det ska vara lugnt. Hon säger att hon vet att andra tycker att ”Nu ska vi inte hålla på och kramas” (observation och informellt samtal, 21 mars).

I både Marie och Adams beskrivningar framstår den tillgivna närheten nästan som högljudd, trots sin ordlöshet. Närheten beskrivs som att den stör, att den tar tid från annat, och att den kan upplevas som ordningsstörande när det sker i matsalen. Det är med andra ord inte bara barns verbala tystnad som uppmanas till i matsalen, utan även en ”kroppslig tystnad”. Som ett exempel på hur det kan finnas olika åsikter om vad som ska ske i matsalen beskrev Marie att andra kunde tycka att närheten var opassande när den skedde där. Jag tolkar det därför som att Marie inte nödvändigtvis höll med om att närheten behövde vara ordningsstörande, men att vetskapen om kollegors åsikter fick henne att hålla kramandet kort. Som jag nämnde tidigare kan matsalen ses som en mötesplats där personal från olika avdelningar och ledningen möts. Pedagogers vanor och förhållningssätt kan på så sätt bli sedda och granskade av andra kollegor på platsen, vilket kan påverka var den enskilda pedagogen drar gränsen för närhet. Detta är ett ytterligare exempel på hur kollegor påverkar varandras möjligheter till kroppsliga gränser, i det här fallet hur gränser till barns närhet i matsalen dras mellankroppsligen mellan kollegor (jfr Marratto, 2020). Det tidigare avsnittet om detta visade exempel på hur pedagoger kunde uppleva att de behövde vara *mer* fysiskt nära med barn än vad de själva ville, som en följd av hur kollegor förhöll sig till närheten. I det här exemplet drogs den egna gränsen till barns närhet i stället *snävare* på grund av kollegornas uppfattningar om vilken närhet som kunde ske där.

Den kännande, gränsdragande kroppen – avslutande diskussion

I inledningen till det här kapitlet ställde jag frågan om vilken möjlighet pedagoger har att dra gränser för hur nära barn får vara deras egna kroppar. I kapitlet har jag visat exempel på hur pedagoger resonerade kring att neka

barns initiativ till närhet. I mitt material har jag noterat tre strategier för att avvisa barns närhet och samtidigt upprätthålla ideal: att avvisa barns närhet genom att hänvisa till *vikten att lära sig samtycke*, att avvisa genom att hänvisa till behovet att *räcka till för alla barns närhetsbehov* och att avvisa genom att hänvisa till *den specifika platsen och situationens regler*.

I kapitlet har jag diskuterat hur den mellankroppsliga dimensionen i yrket gör pedagogernas kroppar porösa och receptiva för barnens intentioner och känslor när de söker närhet, vilket i vissa situationer kan vara utmanande för pedagoger. Denna mottaglighet kan betraktas som en viktig del av att kunna ge omsorg, genom förmågan att rikta sig mot att uttyda och tillgodose barns behov samt att ge tröst. Samtidigt kan den mottagligheten för andras behov vara ett krävande tillstånd att befinna sig i. Sympatin som pedagoger kan känna för barnen kan även skapa dilemman kring att sätta gränser för närheten. Den tillgivna närhet jag diskuterade i kapitel två, som ett uttryck för en nutida kulturell ordning mellan pedagoger och barn, är därmed inte enbart präglad av tillgänglighet och öppenhet, utan även av gränser, integritet och samtycke. Med fokus på mellankroppsliga aspekter har jag också visat hur gränser för den egna kroppen förhandlas mellan kollegor, vilket både kan göra att de både tillåter mer och mindre närhet från barn. Gränser för barns närhet till pedagogers kroppar kan således tolkas som samskapade av pedagoger själv, kollegor och barn.

Utifrån Ahmed (2000, 2006b) och Marrattos (2020) kritiskt fenomenologiska perspektiv på mellankroppslighet har jag även analyserat vilken betydelse antaganden om kön har för hur pedagoger erfar sina egna och barns kroppar, i det här fallet när det kommer till hur kroppsliga gränser upplevs och förhandlas. Genom dessa analyser framträder kroppen och huden som ett sensoriskt och känslomässigt gränsobjekt som erfar sin omgivning i relation till normer. Detta visar hur olika kulturella villkor för barn av olika kön kan forma deras handlingsutrymme när det kommer till att ta initiativ till närhet med pedagoger.

Sammantaget kan detta säga något om hur vi kan förstå kroppen i social samvaro, och i synnerhet hur den levts i det omsorgsgivande arbetet. Å ena sidan är den utifrån dessa relationella och kulturella aspekter sammanvävd och integrerad med andra och sin omvärld, å andra sidan är den otvivelaktigt den egna, levda, kännande kroppen (Diprose, 2002, s. 69; Folkmarson Käll, 2013; Marratto, 2020, s. 198). Trots en strävan mot att vara en god omsorgsgivare kan den känslomässiga kroppen göra sig påmind genom en upplevelse av övermättnad, likt ett ordlöst, önskat motstånd mot omsorgsideal om att

vara tillgänglig med sin kropp. Detta visar hur känslonormer relaterade till rådande omsorgsideal kan skapa dilemman för pedagogerna.

Hittills har jag analyserat den tillgivna närheten till barn som att den å ena sidan framställs som positiv och självklar i kapitel två, och å andra sidan hur den kan uppfattas som krävande och avvikande i detta kapitel. I nästa kapitel utvecklar jag frågan om när närheten får problematiska innebörder, vilket det här kapitlet har introducerat. Det följande kapitlet tar upp hur närheten till barn kan uppfattas som riskfylld, framför allt för manliga pedagoger. Där utvecklas även resonemangen om hur särskilt vissa kroppar upplevs utmana andras kroppsliga integritet.

Den misstänkliggjorda kroppen

Genom tidigare kapitel i avhandlingen har den tillgivna närheten mellan pedagog och barn analyserats som såväl positiv och självklar som krävande. I det här kapitlet tillförs en ytterligare aspekt: när närheten uppfattas som farlig och riskfylld. Som en skugga över omsorgen fanns det i mitt material situationer då pedagoger upplevde oro för att bli misstänkliggjorda för sin närhet till barn, hur den gjordes, till vilka barn och i vilka situationer. Det här kapitlet handlar därför om hur olika pedagoger förhöll sig till risken att bli misstänkliggjord för sin närhet till barn, utifrån hur olika pedagog- och barnkroppar könskodas, upplevs och levs i omsorgsmässiga rum. På så vis utvecklar jag i kapitlet fler aspekter angående vilken betydelse normer relaterade till sociala kategoriseringar har för hur pedagoger erfar sina egna och barns kroppar. Med detta fördjupar kapitlet även vad avhandlingen tidigare har belyst kring hur pedagoger uppfattar och förhåller sig till rådande omsorgsideal i den tillgivna närheten.

Utifrån en större samhällskontext kan pedagogers oro för att bli misstänkliggjorda för sin interaktion med barn relateras till historiska, mediala och politiska företeelser. Forskning visar att denna oro, speciellt bland manliga pedagoger, har blivit allt mer förekommande i Sverige, Norden och i engelskspråkiga länder samtidigt som en ökad vaksamhet har riktats mot dem (se ex. Baagø Nielsen, 2005; Caldeborg, 2021; Eidevald, 2016; Gonçalves de Sousa, 2024; Hedlin, 2021; Hulth, 2024; Nordberg, 2005b; Piper & Stronach, 2008; Öhman & Quennerstedt, 2017). Slutet av 1990-talet beskrivs i forskning som en central vändpunkt, då bilden av manliga pedagoger i barnomsorg förändrades till ett större fokus på risk. Vid millennieskiftet rapporterade medier om flera fall av sexuella övergrepp mot barn där män var förövare, vilket bidrog till att förstärka denna bild (Eidevald, 2016; Hedlin, 2021; Nordberg, 2005a, s. 206; Öhman & Quennerstedt, 2017). Parallellt med detta fokuserade även policydokument för skola och barnomsorg mer på risker för övergrepp och ett motverkande av sexuella trakasserier (Åberg m.fl., 2020). Det växte med andra ord fram en större medvetenhet kring vilka risker som kunde finnas i interaktionen mellan pedagog och barn i barnomsorg.

I såväl Sverige som i andra länder har olika åtgärder vidtagits för att förhindra att övergrepp sker i barnomsorg. Till exempel har vissa förskolor byggt om sina lokaler för att göra personalen synliga för varandra (Johansson, 2024). Vidare krävs ett utdrag från brottsregistret sedan år 2000 för att kunna bli anställd i skola, vilket visar om den arbetssökande tidigare har blivit dömd för bland annat sexualbrott eller barnpornografibrott (Prop. 1999/2000:123; Skolverket, 2026b).⁵⁷ Den växande vaksamheten mot pedagogers kroppsliga interaktion med barn i Sverige kan emellertid jämföras med hur fysisk restriktivitet mellan pedagog och barn uppmanas till i högre grad i skolor i engelskspråkiga länder. Där förekommer vad som beskrivs som en no-touch-policy, vilket gäller både manliga och kvinnliga pedagoger (Caldeborg, 2021; Field, 2014, s. 2; Hedlin m.fl., 2019a; Piper & Stronach, 2008; Öhman & Quennerstedt, 2017). I Australien finns exempelvis obligatoriska riktlinjer vilka anger hur pedagoger bör förhålla sig till kroppslig interaktion med elever. Dessa riktlinjer beskriver till exempel kittling och massage som opassande och onödigt fysisk kontakt. Det framgår även att pedagoger kan behöva avvisa yngre barn som vill kramas eller gosa (Government of South Australia, 2025). I kontrast till dessa riktlinjer visar studier hur beröring fortfarande framhålls som en central del av barnomsorgen i bland annat Japan, Sverige och Finland (Burke & Duncan, 2016; Hedlin, 2021, s. 12; Keränen & Uitto, 2023). Inte minst gäller detta Finland där beröring och närhet beskrivs i läroplanen för småbarnspedagogiken som att det ”utgör grunden för god vård och omsorg” (Utbildningsstyrelsen, 2018, s. 24).

Jämfört med i flera andra länder har svenska manliga pedagoger varit mer förskonade från misstänksamhet. Enligt Nordberg (2005a) har det funnits ett motstånd i det svenska samhället mot att misstänkliggöra män för deras omsorgsgivande. Hedlin, Åberg och Johansson (2019a, s. 99) menar att det har att göra med att arbetet med jämställdhet har varit så övergripande i det svenska samhället och att det därför har varit viktigt att framställa män som omsorgsgivare. Genom en jämförelse med amerikanska pedagoger diskuterar Nordberg hur värderingar i det svenska samhället om att män ska kunna uttrycka känslor och ta ansvar för barn har fungerat som en motvikt

⁵⁷ Utdrag från belastningsregistret visar även mord, dråp, grov misshandel, människorov, grovt rån och sedan 2024 även brott mot terroristbrottslagen eller involverande av underårig i brottslighet. Ett arbete bedrivs just nu av regeringen för att belastningsregistret ska innefatta fler brott och att en registerkontroll även ska inkludera misstanke om brott, för att således begränsa ytterligare vem som får arbeta i skolan (Regeringskansliet, 2026). Som jag redogjorde för i kapitel 1 var detta utdrag inget som krävdes av mig som forskare på platsen, något jag där diskuterade utifrån föreställningar om kön och yrkesmässig position.

till idén att män skulle utgöra en risk för barn (Nordberg, 2005a, s. 209). Sedan 1960-talet har det dessutom bedrivits arbete med att få in fler anställda män i barnomsorg och de är ofta efterfrågade av vårdnadshavare och kollegor (Eidevald, 2016, s. 97f; Gonçalves de Sousa, 2024; Hedlin m.fl., 2019a; Nordberg, 2005a, s. 64ff; Sveriges kommuner och landsting, 2015). På samma gång är oron för att bli misstänkliggjord en central anledning till att män väljer bort att arbeta med barnomsorg i Sverige, framför allt för arbete i förskola (Eidevald, 2016, s. 79; Nordberg, 2005a, s. 207; Stretmo, 2024). Således finns det motstridiga bilder av män i barnomsorg, som manliga pedagoger kan behöva förhålla sig till i sitt vardagliga arbete på fritidshem.

En problematisk följd av misstänksamheten som olika studier lyfter fram är att pedagoger kan bli avhållsamma till att ge barn tillgiven närhet (Caldeborg, 2021; Gonçalves de Sousa, 2024; Hedlin, 2021; Öhman, 2017). Även om vissa manliga pedagoger håller fysiskt avstånd från barn som en följd av misstänkliggörandet (Eidevald, 2016, s. 141; Hedlin, 2021; Hedlin m.fl., 2019a), finns andra manliga pedagoger som värderar omsorgsgivande högt i arbetet och ger barnen närhet (Gonçalves de Sousa, 2024; Hjalmarsson m.fl., 2017; Nordberg, 2005a). Ricardo Gonçalves de Sousa (2024) visar i sin avhandling hur manliga pedagoger på förskolor i hans studie var fysiskt nära barn för att bland annat visa ömhet, uppmuntran och emotionellt stöd. Enligt honom avstod inte de manliga pedagogerna från att vara fysiskt nära barnen på grund av risken för misstänkliggörande (Gonçalves de Sousa, 2024, s. 194f). Nästan tjugo år tidigare visade även Nordberg (2005a) att manliga pedagoger i hennes studie inte höll fysisk distans till barnen, trots vetskap om risken.

Samtidigt som misstänkliggörandet av manliga pedagoger måste vara en oerhört stressande och obehaglig upplevelse för pedagogerna själva, bygger den samhälleliga vaksamheten trots allt på en välvillig strävan att skydda barn. Åren efter millennieskiftet har inneburit en mängd viktiga förändringar i såväl lagar som normer som syftar till att skydda personer från övergrepp. Två exempel på det är den tidigare nämnda lagen om samtycke och arbetet kring ”Stopp min kropp” (SFS 1962:700, lagändring SFS 2018:618; Rädda Barnen, 2025) (se kapitel tre för en mer utvecklad redogörelse om detta). Därtill synliggjorde den globala internetrevolutionen #metoo sexuella trakasserier och övergrepp mot kvinnor, flickor och transpersoner med omfattande spridning 2017.⁵⁸ Dessa förändringar under de senaste decen-

⁵⁸ Inom detta upprop delade även elever erfarenheter om sexuella trakasserier och övergrepp i skolvärlden under uppropet #tystiklassen.

nierna har varit viktiga framför allt för att skydda barn och kvinnor. I det här kapitlet spelar den samhälleliga kontexten och hur den tar plats i barnomsorgen en viktig roll för att förstå hur pedagoger upplever och lever sina kroppar i samspel med barn.

Med avstamp i denna utblick kommer jag i kapitlet fördjupa hur en mer utbredd vaksamhet mot kroppslig interaktion med barn omsätts i handling och förkroppsligas i mötet mellan pedagoger och barn på fritidshem. Befintlig forskning om misstänksamhet mot pedagoger inom svensk barnomsorg har huvudsakligen undersökt hur detta förekommer på förskolor (Eidevald, 2016; Gonçalves de Sousa, 2024; Hedlin m.fl., 2019a; C. Johansson m.fl., 2021; Nordberg, 2005a; Åberg m.fl., 2020).⁵⁹ Att jag i den här avhandlingen i stället undersöker fritidshem tillför därmed en särskild aspekt till frågan om misstänkliggörande av manliga pedagoger, inte minst då det arbetar betydligt fler män i fritidshem än i förskola (30%, jämfört med 4% i förskola) (Skolverket, 2023b, 2023a).⁶⁰ Manliga pedagoger är alltså vanligare i den här delen av barnomsorg, vilket kan göra att normer kring kön och omsorg förhandlas på andra sätt (jfr Sörensdotter, 2008, s. 14).

Enligt Live Stretmo (2024) har representationen av kön i olika läraryrken att göra med hur praktiker och uppdrag könskodas i olika delar av barnomsorg. Hon skriver om hur uppfattningen att fritidshemmets uppdrag är friare kan locka mer manliga studenter till grundlärarprogrammet mot fritidshem (Stretmo, 2024, s. 44). I fritidshemmet innefattar verksamheten ofta mer manligt kodade aktiviteter som sport, byggande och experimenterande. Till skillnad från förskolan har inte fritidshemmet samma fokus på kroppslig omsorg, som till exempel blöjbyte. Hur olika arbetsuppgifter kodas på fritidshem och förskola kan på så vis göra att manliga pedagoger i förskolan drabbas desto mer av det ”pedofilstigma” som gör att män undviker att arbeta där (Stretmo, 2024, s. 46). Det här kapitlet kan därför visa variationer och likheter mellan olika verksamheter i barnomsorg i relation till normer kring kön.

⁵⁹ Utöver studier om barnomsorg har studier om misstänkliggörande främst undersökt idrottsundervisning. Den fysiska kontakten där skiljer sig dock från den vardagliga fysiska kontakten i förskola och fritidshem, och kan snarare visa hur fysisk beröring som en del av en veckovis undervisningspraktik kan möta misstänkliggörande.

⁶⁰ Detta får en ytterligare dimension när det kommer till utbildning, där exempelvis 44% av de studerande till grundlärare i fritidshem 2021/22 var män (Universitetskanslersämbetet, 2022). När det kommer till att utbildas till högre positioner i fritidshemmet är därmed antalet män mer representerade än de generellt är bland anställda i fritidshem.

Den misstänksamma blicken i det kollegiala samtalet

I likhet med tidigare nämnda studier av bland annat Nordberg (2005a), Johansson, Åberg och Hedlin (2019a, 2019b; 2021) och Piper och Stronach (2008) upplevde pedagoger från båda fritidshemmen i min studie att en misstänksamhet kunde riktas mot hur de kroppsligen interagerade med barnen. Framför allt var misstänkliggörandet något vissa av de manliga pedagogerna upplevde, vilket både de manliga och kvinnliga pedagogerna uppmärksammade. De manliga pedagogerna förhöll sig på olika sätt till misstänkliggörandet: vissa av dem genom att vara restriktiva i sin närhet till barn i olika situationer och vissa genom att försöka att inte låta sitt omsorgsgivande påverkas av ett misstänkliggörande. Merparten av det här kapitlet kommer av den anledningen att handla om hur manliga pedagoger förhåller sig till misstänkliggörande av deras närhet till barn.

När olika pedagoger pratade med mig om hur närheten till barn kunde misstänkliggöras, förekom det i två fall konkreta berättelser om att de eller en nära kollega hade blivit misstänkliggjorda av barn eller vårdnadshavare. De flesta exemplen handlade emellertid om att kollegor uppmanat varandra att vara försiktiga för att inte bli misstänkliggjorda, eller att pedagoger hört ryktesvis om manliga pedagoger som blivit oskyldigt anklagade. En betydande del av hur misstänkliggörandet tog plats i vardagspraktiken menar jag därför var i det kollegiala samtalet, och hur det både kunde upprätthålla och utmana misstänkliggörandet av pedagogers närhet till barn.

Ett exempel på det var när Patrik och Frida återgav en diskussion bland anställda på skolan om att ha barn i knät. De berättade att några kollegor hade reagerat på när barn hade suttit i pedagogers knä och sagt att det ”inte ser bra ut” – särskilt om det är en manlig pedagog. Själva hade Patrik och Frida inte hållit med om detta, utan framhöll behovet att till exempel kunna trösta barn (gruppintervju Patrik & Frida, mars). Uttrycket att det ”inte ser bra ut” tycks inte hänvisa till att kollegorna själva ansåg att det var olämpligt att ha barn i knät. I stället tolkar jag uttrycket som att den tillgivna närheten med barn iaktogs med en yttre, utomstående *blick* – ett sätt att föreställa sig handlingen att ha barn i knät utifrån någon som skulle uppfatta situationen som olämplig. Det kan med andra ord beskrivas som att kollegorna såg på situationen med en *misstänksam blick*. Blicken intas för att varna andra kollegor och göra dem medvetna om hur situationen skulle kunna uppfattas. Detta införlivande av en misstänksam blick på kollegor synliggör hur förståelsen av närhet mellan pedagoger och barn är mellankroppsligt samskapad, inte bara av kollegor, utan även från en föreställd utomstående (jfr Leder, 1990, s. 92f;

Merleau-Ponty, 1945/2023, s. 27). Pedagogers kroppar granskas här genom lager av tolkningar som att se sin kollega utifrån hur andra kan tänkas se den.

I återgivelsen av kollegornas samtal görs även normer kring kön verk samma, genom att kollegorna menar att det i synnerhet inte såg bra ut när *manliga* anställda hade barn i knät. Blicken gör således att den manliga kroppen framträder och gör närheten till barnet problematisk (Pruit, 2015, s. 521). Ett sätt att förstå detta är hur såväl omsorgs- som läraryrket associeras med kvinnliga utövare. Från att länge ha varit ett mansdominerat yrke, även i de yngre årskurserna i skolan, har lärarprofessionen under 1900-talet blivit kvinnodominerad (Englund, 2012, s. 16ff; Florin, 1987, s. 40ff, 56ff).⁶¹ Ett mönster är att ju yngre barnen är, desto högre andel av lärarna är kvinnor (Skolverket, 2025d, s. 12). Yngre åldrar förknippas med mer omfattande behov av omsorg, och omsorg har traditionellt uppfattats som en kvinnlig domän, medan pedagogik har dominerats av män (Hjalmarsson m.fl., 2017, s. 234f; Johansson & Pramling Samuelsson, 2001, s. 84). Barnomsorg i form av fritidshem och förskola betraktades i sina tidiga upplagor som en ersättning främst för barnens mödrar, då verksamheten möjliggjorde för kvinnor att ta sig ut i arbetslivet. Den verksamhet som historiskt bedrivits i barnomsorg har dessutom till stor del fokuserat på omsorg som skulle likna hemmets (Hedlin m.fl., 2019b, s. 486ff; Holmberg, 2021, s. 128f). Enligt Hedlin, Åberg och Johansson (2019b) kunde detta fokus på moderskap, hemlik omsorg och kvinnor som utövare även bidra till de låga lönerna.

Med utgångspunkt i förskolans kvinnokodning skriver Christian Eidevald (2016) att kvinnliga pedagogers varande ofta varken anses behöva motiveras eller förklaras, i jämförelse med manliga pedagogers varande som ofta varit föremål för ifrågasättande (s. 18, 101). Kroppar som uppfattas som manliga i barnomsorg kan på så sätt framstå som avvikande från normativa omsorgs linjer. På samma sätt som i andra omsorgsverksamheter kan detta göra att de står ut, till skillnad från kvinnor som i sammanhanget framstår som i linje och hemmahörande (jfr Ahmed, 2006b; Stretmo, 2024; Sörensdotter, 2008). Detta återspeglas även i det tidigare exemplet från materialet: att män som befann sig i nära fysisk kontakt med barn uppfattades som att de inte hörde hemma i situationen till den grad att det ”såg dumt ut” eller ”inte ser bra ut” (gruppintervju Patrik & Frida, mars). Med detta exemplifieras återigen hur

⁶¹ I grundskolan år 2025 arbetar 75% kvinnor och 25% män (Skolverket, 2025d, s. 12).

olika kroppar kan upplevas utmana andras kroppsliga integritet i olika grad, utifrån hur de socialt kategoriseras (jfr Ahmed, 2000, s. 46).⁶²

Främst uttryckte de kvinnliga pedagogerna en förstående hållning mot att sina manliga kollegor kunde lida av misstänkliggörandet. Men det hände även att ett fåtal av dem resonerade utifrån en misstänkliggörande logik. En grundlärare i fritidshem uttryckte att det skulle kännas konstigt om hon själv skulle se sina barn sitta i knät på en manlig pedagog. En annan kvinnlig grundlärare i fritidshem uttryckte att män inte borde ha barn i knät när de är ensamma med dem – både för sin egen och för barnets säkerhet (intervju 0303; intervju 1112). Det hände sällan att pedagoger resonerade med mig om hur de och deras kollegor i egenskap av att vara män eller kvinnor hade närmare till vissa förmågor, men vid ett tillfälle relaterades omhändertagande och mjukhet explicit till kvinnlighet och moderskap av en pedagog. I en gruppintervju sade Helena angående den oro hon menade att manliga kollegor kunde uppleva:

Det kan jag förstå, att man som man känner på ett annat sätt. Man är ju olika som kvinna och man också, som kvinna är man ju lite mer omhändertagande och man är lite mjukare, asså det är min uppfattning men... Det finns ju män som är så också, men de är lite mer... så där. De har inte den där mjuka mammasidan eller vad man ska säga. Det har ju inte en man (gruppintervju, Helena & Tess, okt).

I utdraget framställs män som att de inte har de egenskaper som krävs för att ge god närhet och omsorg till barn. När män på detta sätt framställs som obekanta med närhet och omsorg av barn förstärker det samtidigt funktionen av en annan roll: den mjuka kvinnliga pedagogen, som i jämförelse framställs ha rätt egenskaper för att ge god kroppslig omsorg. Citatet ovan exemplifierar på så vis hur föreställningar om manlighet skapas i relation till kvinnlighet och vice versa, genom att vissa egenskaper tillskrivs vissa kroppar i motsats till andra (Butler, 2006a, s. 30f; Connell, 2008, s. 117). Som en kontrast till detta tog Tess, som också var med i intervjun, direkt efter upp ett exempel om en kvinnlig kollega som några barn hade klagat på att de inte fick hjälp ifrån när de var ledsna. Jag tolkar hennes exempel som en motbild till en syn på kvinnor som mer omhändertagande. En förståelse av manlighet och kvinnlighet som uttrycks av Helena bygger i stället på idén om två kön i en dikotom relation, där det som anses tillhöra den ena identiteten inte

⁶² Se avsnittet "Socialt kategoriserade gränser" i kapitel tre, för en diskussion om hur olika kroppar i olika grad kan upplevas utmana den kroppsliga integriteten.

uppfattas kunna tillhöra den andra. Judith Butler (2006a) menar att manlighet och kvinnlighet ofta konstrueras som motsatser utifrån en heterosexuell norm och logik. De två genusidentiteterna förväntas komplettera varandra på förutsägbara sätt och av sin motsatthet drivs av begär till varandra (Butler, 2006a, s. 24). Genom det tankesättet utesluts män från omsorgsegen-skaper, såsom omhändertagande och mjukhet.

Om män inte uppfattas som kunniga omsorgsgivare kan det även påverka i vilken grad de misstänkliggörs för sin omsorg. James R. King (1997) beskriver det som:

Med 'omsorg' placerat inom konstruktioner av femininitet, konstrueras män samtidigt som 'i risk' för att ge omsorg. /.../ Om män hävdar att de också är omsorgsfulla riskerar de att identifiera sig själva som 'onaturliga' (King, 1997, s. 244, förf. övers.).

Detta knyter an till hur Butler (2006a) beskriver att normer skapar upplevelser av begriplighet: att det som görs i enlighet med normer även framstår som naturligt. Om ett synsätt finns på män att de inte kan vara mjuka och omhändertagande, är det en viktig aspekt att beakta angående varför de uppfattas som en risk för barn i fysiskt nära omsorgssituationer. Det kan då framstå som så pass främmande att en man skulle vilja eller kunna vara omsorgsfull med ett barn, att närheten skapar misstanke. Hur misstänksamhet framför allt riktas mot manliga pedagoger kan därmed förstås utifrån hur normer kring omsorgsgivande och kön är verksamma för att konstruera bilden av manliga pedagoger i barnomsorg.

Unga killar

Även andra sociala kategoriseringar kunde spela roll i kombination med kön för att göra den misstänksamma blicken verksam. Frida och Patrik berättade om en situation som deras kollegor var kritiska mot, vilken involverade en manlig vikarie som var mycket uppskattad av barn:

Frida: Han har ju varit här också länge, så han hade ju även treor, fyror, för de *älskade* honom och var med honom. Så han kunde ju ha liksom sju stycken [barn nära]. Någon pillade med håret, någon sitter i knät. Men då ser ju [kollegor] det, då såg ju det dumt ut tyckte dom att han var en ung kille som hade massa liksom... (gruppintervju, Frida & Patrik, mars).

Förutom att vara ett ytterligare exempel på hur manliga pedagoger granskades av kollegor utifrån en utomstående misstänksam blick, exemplifierar det här utdraget även hur pedagogens ålder formar blicken. Frida säger att det enligt kollegorna såg dumt ut att han var en ”ung kille”. Omvänt visar Rebecka Fingalsson (2024) hur den ålders- och könsmissiga positionen av att vara en ”tant” sågs som en resurs i samtal med elever om sexualitet, till skillnad från att yngre män kunde få samtalet att framstå som riskfyllt. I min studie utmärktes detta även av att det var de yngre manliga pedagogerna som hävdade att de behövde begränsa sitt sätt att vara i mötet med barn. Detta kan förstås i ljuset av hur föreställningar om ålder och kön samverkar med föreställningar om sexualitet, och i förlängningen vem som identifieras som ett hot eller inte (Ambjörnsson & Jönsson, 2010, s. 15f; Fingalsson, 2024; Sandberg, 2010, s. 50f). Därtill relaterar detta till uppfattningar om läraryrket. Eva Reimers (2020, s. 100) skriver att en traditionell bild av en lärare är en kvinna som utifrån normer kring kvinnlighet och sexualitet uppfattas vara närmast asexuell och kroppsligt neutral.⁶³ Som en motpol till detta tillskrivs manliga lärare en laddad sexualitet.

Vad ålder och kön skapar för uppfattningar om sexualitet kan emellertid se olika ut i olika sammanhang. Jämfört med att föreställningen om unga män gjorde en misstänksam blick verksam på fritidshemmet, skriver Sörensdotter (2008) om ung manlig omsorgspersonal i hemtjänsten. I hennes studie framställdes de som ”gulliga, lite ofarliga och fyllda med energi”, vilket gjorde att de snarare avsexualiserades (Sörensdotter, 2008, s. 233). Dessa olika sätt att uppfatta unga män i äldreomsorg jämfört med barnomsorg kan belysa hur åldern på den som får omsorg har betydelse för konstruktionen av den manliga kroppen som farlig eller inte. Stretmo (2024) beskriver exempelvis hur manliga lärarstudenter väljer bort förskolläraryrket med motivet att barnens låga ålder i relation till pedagogens kön kan väcka misstänksamhet. Att fler män i stället väljer att utbilda sig till grundlärare i fritidshem tolkar Stretmo som att arbetet med äldre barn framstår som mer legitimt för män (Stretmo, 2024, s. 44).

Detta kan betraktas utifrån ett kulturellt synsätt på barn som sårbara, beroende och utsatta, vilket medför att vuxna behöver erbjuda dem skydd (jfr Brown Rosier, 2009; Jenks, 2005, s. 65). Samhällsmässigt förkroppsligas en syn på barn som sårbara och oskuldsfulla genom en stark motvilja att på olika sätt utsätta barn för skada exempelvis genom maktmissbruk, våld, övergrepp,

⁶³ Under första halvan av 1900-talet var den kvinnliga personalen inom barnomsorg dessutom ofta ogift, vilket förklarar titeln ”fröken” som levte kvar långt därefter (Eidevald, 2016, s. 44).

barnarbete eller misär (jfr Brown Rosier, 2009). Per Lindqvist och Ulla Karin Nordängar (2009) menar att synen på barn som i behov av skydd motiverar en allt större upptagenhet vid möjliga risker i barnens liv och hur de ska minimeras. Föreställningar om det lilla barnets utsatthet kan därmed bidra till föreställningar om unga män som farliga i mötet med barn, i kontrast till mötet med andra omsorgstagargrupper som är äldre.

Barn i behov av omsorg

Hur manliga pedagoger konstrueras som farliga eller inte sker därmed inte enbart i relation till föreställningar om kvinnlighet och omsorgsgivande, utan även till föreställningar om ålder och barn. Synsättet på barn som sårbara uttrycktes emellertid inte bara genom att betona barns utsatthet för manliga pedagoger, det kunde även uttryckas genom att framhålla barns behov av att få närhet. Till exempel uttryckte Patrik och Frida kritik mot att vuxna på skolan inte skulle få ta upp ett barn i knät när det behövde tröst – just i arbetet med barn i lågstadiet.

Patrik: Jag menar, vi är ju vuxna som jobbar på skolan med små barn, jag tycker inte att det är konstigt. /.../

Frida: Medan de här småttingarna som kräver, som vill ha mycket närhet, om de slår sig till exempel, så tycker jag att det är superbra att jag bara kan: ”Upp och sitt i mitt knä”. Den får känna närhet, men jag kan fortfarande ha ett gäng bredvid mig som jag kan hjälpa, fast den får känna att jag finns där och att de får sitta i mitt [knä]. Jag låter dom vara i mitt knä (gruppintervju Frida & Patrik, mars).

I deras resonemang betonade Patrik och Frida särskilt att barnens litenhet motiverade behovet av fysisk närhet, som när de beskrev dem som ”småttingar” och ”små barn”. Argumentet knyter an till en förståelse av omsorg som att ”sörja för dem som inte ännu /.../ kan ta hand om sig själva” (Halldén, 2007, s. 71). Ju mer en individ uppfattas som oförmögen att ta hand om sig själv, desto mer omfattande omsorg kan legitimeras. På avdelningen där Frida och Patrik arbetade framställdes ofta de 7–8 åriga barnen som ”små” och särskilt vissa barn som ”väldigt små” av pedagogerna. Eftersom de barn som beskrevs som ”väldigt små” var lika gamla som de andra barnen, tolkar jag inte uttrycket som en skildring av dessa barns kronologiska ålder, utan som en beskrivning av en uppfattad mental ålder. I Silow Kallenbergs (2016) avhandling om tvångsvård på ungdomshem beskrev personal på

samma sätt några intagna unga kvinnor, som väldigt små, trots att de hade passerat myndig ålder (s. 99). Beskrivningen kan därför implicera att individen handlar på sätt som överensstämmer med föreställningar om barn som oskyldiga och beroende, och av den anledningen anses behöva mycket stöd och vägledning.

Andra etnologiska forskare har belyst hur sätt att vårda och ge omsorg i olika institutioner berättigas om individen förstas som ett barn, även om de utifrån en kronologisk ålder är vuxna. Detta har till exempel illustrerats inom demensvård (Öhlander, 1991, s. 110f, 1993, s. 82ff), ungdomshem (Silow Kallenberg, 2016, s. 99) och psykiatrisk vård (Björklund, 2024, s. 245). Jämfört med dessa studier visar mitt material att det även finns nivåer av detta när det kommer till individer som i kulturell och juridisk mening betraktas som barn. Ett litet barn kan antas behöva mer omsorg och närhet än ett större barn, vilket förklarar varför barnen framställs som små. Gällande de olika uppfattningar som fanns på skolan om att ha barn i knät eller inte, förhåller sig således båda ståndpunkterna till synsättet på barn som i behov av skydd. Frågan handlar snarare om *hur* barnen ska skyddas – om det ska ske med närhet till pedagoger eller genom avstånd till dem.

I talet om att kunna ha barn i knät förekommer samtidigt en annan samtida barnsyn i Fridas argument: genom att hon framhöll barnets egen vilja till närhet och aktörskap i att ta initiativ till närhet. I citaten av henne beskrivs barnen som att de ”kräver” och ”vill ha” närhet, att hon ”låter” dem vara i knät och att de ”älskade” den unga manliga vikarien (gruppintervju Frida & Patrik, mars). Framhållandet av barnets egen vilja kan relateras till en syn på barn som kompetenta aktörer, vilka i det här fallet aktivt handlar för att få den närhet och omsorg de vill ha och dessutom ställer krav på närhet (jfr Brembeck m.fl., 2006, s. 20). Jag har i ett tidigare kapitel beskrivit det som en syn på barn som omsorgskompetenta. Att skapa fysisk distans mellan pedagogerna och barnen kan utifrån den uppfattningen innebära att hindra barn från att få den närhet de själva vill ha.

Inkorporerad misstänksam blick

Den misstänksamma blicken var inte bara något som förekom i kollegors samtal om varandra, utan var även ett raster vissa pedagoger granskade sig själva genom. Under fältarbetet pratade framför allt Karim med mig om att som manlig pedagog uppleva misstänksamhet mot sin kroppsliga interaktion med barn. Han var dessutom den enda studiedeltagaren som berättade om en faktisk erfarenhet att själv bli misstänkliggjord, vilket nästa avsnitt ”Den

farliga kroppen” handlar om. I följande utdrag resonerar han kring hur hans vardagliga kroppsliga interaktion med barn hade färgats av oron för att bli misstänkliggjord:

Julia (intervjuare): Jag tänker på det som Tess sa när vi satt och pratade om det, att: ”Jag kan ju röra barn eller krama barn hur som helst”.⁶⁴

Karim: Ja, jag frågade Lovisa också så här: ”Vad pratade du och Julia om [i intervjun]?”, ”Vi pratade om fysisk beröring och såna här grejer” och hon kramar ju barnen och rör dom på näsan eller på öronen eller ja, kramar. Men jag gör inte så.

Julia: Inte alls?

Karim: Inte längre. Nej. Jag har aldrig gjort det heller. Jag håller bara min fru i handen eller mitt barn i famnen. Så om barnen vill, om jag sitter ner och så klättrar ett barn på mig (han visar bakifrån över axeln hur ett föreställt barn klättrar på hans rygg), då bara ställer jag mig upp och går vidare. Hon får klättra ner. Inte bara ta ner henne, nej. ”Klättra ner” bara med ord. Jag håller inte handen när vi ska till skogen, jag vill inte att nån ska sitta i mitt knä. Krama mig så lyfter jag upp händerna, som jag sa (//Julia: Så får de krama dig men du gör ingenting liksom//) Nej precis. /.../ Asså barnen kan krama mig och så där, men inte för mycket. Jag vill inte att det ska bli för mycket, att alla, typ hela fritids ska vara på mig eller så där. Absolut, jag kan vara med en elev och skojbrottas med den eller ta ner den lite försiktigt, men inte något annat.

Julia: Och det är för risken?

Karim: Risken precis, för att man är manlig.

Julia: Det är inte för att du inte vill?

Karim: Nej precis. Risken för [att man är] manlig och att man har hört historier om andra grejer och sett folk som har blivit dömda för det också, dömda men ändå inte skyldiga. Helt oskyldiga (intervju Karim, nov).

Karim visar i detta exempel hur oron att bli misstänkliggjord har påverkat hur nära han vill vara med barnen. Detta illustrerar hur kroppsliga rörelser delvis kan tolkas som en följd av att vistas i ett visst sammanhang, utifrån vilka normer som reglerar individens kroppsliga närvaro där och som

⁶⁴ Detta sades under ett tidigare informellt samtal mellan Tess, mig och Karim, där de båda resonerade kring upplevelsen att Karim som man behövde vara mer fysiskt distanserad till barn (informellt samtal, 28 oktober).

orienterar individen i en viss riktning (Ahmed, 2006b; Lönn, 2018, s. 58). Ett sätt att beskriva individers mottaglighet för sin omgivning är att kroppen inkorporerar rådande normer, vilket i Karims fall innebär att han fysiskt förhöll sig till misstänkliggörandet i sin kroppsliga interaktion med barn (jfr Malmqvist & Zeiler, 2010, s. 142).

I Malmqvist och Zeilers (2010) resonemang om att inkorporera normer menar de att dessa införlivas i kroppen och blir det individen riktar sig ut i världen från. De påpekar därför att normerna inte nödvändigtvis reflekteras över medvetet, utan integreras som ett sätt att vara i och förstå världen. Som fler exempel i avhandlingen ska visa beskriver emellertid Karim här inte ett omedvetet inkorporerande av den misstänksamma blicken, utan ett medvetet förhållningssätt. Utifrån ett synsätt på inkorporering som ett oreflekterat varande har alltså blicken inte till fullo inkorporerats till den grad att det försvinner ur sikte för Karim. Exemplet visar tvärtom hur en misstänksam blick på män i barnomsorg *kräver* en ständig uppmärksamhet på den egna kroppen. Det exemplifierar hur normer som begränsar vissa kroppar och beteenden gör att individens fokus riktas mot att kunna kontrollera och reglera den egna kroppen (jfr Young, 2000). Snarare än att vara det individen riktar sig ut i världen från kan en misstänksam blick, och en objektifierande blick över lag, gör att denna utåtriktning haltar (Leder, 1990, s. 83f). Det kan i stället förstås som en från-och-till-relation till den egna kroppen – något individen både riktar sig ut i världen från och granskar sig själv genom.

Som en del av detta går det i utdraget att urskilja olika strategier för att undgå misstänkliggörande, där den mest framträdande strategin är att hålla sig fysiskt borta från barnets närhet. Karims resonemang exemplifierar i och med detta hur barns initiativ till närhet kan bli en besvärlig situation för manliga pedagoger. Johansson, Åberg och Hedlin (2021) skriver utifrån en mer reglerad australiensisk och engelsk närhetskontext om hur ett misstänkliggörande kan göra att lärare ställs inför svåra situationer när barn söker närhet från dem. De skriver att: ”Barns impulsiva försök till fysisk kontakt kan till exempel skapa en hotfull situation som lärare måste hantera /.../” (Johansson m.fl., 2021, s. 289, förf. övers.). Situationer kan på så vis upplevas som ”hotfull[a]” av de anställda – inte för att de är våldsamma eller upprörda utan för att de innehåller närhet med barn. I den kontexten kan barns behov och initiativ till närhet upplevas som besvärliga och problemskapande, som något att undvika för att skydda sig själv som anställd.

En annan strategi som utdraget synliggör är att fysiskt försätta sig i blickfånget och göra sig själv granskningsbar. Karim hänvisar i utdraget till

att han tidigare hade berättat för mig om att han lyfte upp händerna och höll upp dem i luften om ett barn ville krama honom. När han berättade det visade han för mig hur han höll upp händerna i luften, bort från barn som kramar honom (informellt samtal, 28 okt). Hur han gjorde händerna synliga fick mig att tänka att han skapade vittnen i rummet, som kunde se att han inte var i fysisk kontakt med barnet. John Pruit (2015, s. 525) skriver att en vanlig strategi för pedagoger att undvika misstänkliggörande är att just göra sin kropp synlig för andra, exempelvis för kollegor, ledning och vårdnadshavare, för att de ska se att kroppen inte är olämpligt nära barnen. Att förhålla sig till den misstänksamma blicken kan således även handla om att aktivt se till att bli sedd, bland annat genom att inte vara ensam med barn eller att som Karim göra sina händer synliga.

Mot bakgrund av Karims resonemang i stort tolkar jag hans kommentar om att han inte vill vara nära barn på grund av ”risken för att man är manlig” som en hänvisning till att kroppar som uppfattas som manliga kan skapa misstänksamhet från andra. Detta kan betraktas utifrån hur Ahmed (2014) skriver om att olika känslor och upplevelser associeras till olika kroppar, där vissa kroppar särskilt förknippas med fara. Hon beskriver det som en ”klibbighet” (”stickiness”) och syftar på att vissa känslor fastnar vid olika kroppar som en följd av historia och normer (Ahmed, 2014, s. 89ff). I det här fallet klibbar upplevelsen av fara fast vid kroppar som uppfattas som manliga, vilket kan förstås utifrån hur manlighet traditionellt sätt har relaterats till aggressivitet och stark sexuell lust, men även hur sexuell våld har använts för att hävda maskulinitet och dominans (Connell, 2008, s. 122, 263; Plummer, 2005). Föreställningar om maskulinitet bygger med andra ord både på antaganden och på de faktiska praktiker i historien och i vardagslivet som reproducerar genus (Connell, 2008, s. 32). För manliga pedagoger i barnomsorg kan det få verkliga följder för hur de upplevs av andra såväl som av sig själva. Genom detta framträder det dialogiska i klibbigheten, genom hur individen själv börjar förhålla sig till att den egna kroppen framstår som farlig för andra.

Genom citatet går det även att identifiera en ytterligare aspekt som Pruit (2015) nämner som en riskminimerande strategi: att hänvisa till ett heterosexuellt stabilt familjeliv med egna barn. Detta framställer individen som i fas med en normativ livslinje (jfr Ahmed, 2006b, s. 19ff, 2006a, s. 554; Ambjörnsson & Jönsson, 2010, s. 207). Med stöd i Ahmed beskriver Göransson (2012, s. 73) heteronormativitet som ett ”offentlighetens balsam”, där heterosexuella individer kan passera och vara trygga i världen som är formad för dem. Att uppmärksamma sin egen stabila heterosexualitet i en

situation då ens person och yrkesmässiga handling ifrågasätts på djupet kan därmed tolkas som ett sätt att göra sig själv begriplig och ofarlig, genom att skapa tillhörande till vad som uppfattas som legitima sätt att leva på (jfr Ahmed, 2014, s. 148). Strategin kan av den anledningen betraktas som ett sätt att mildra den roll manligt kön spelar för att skapa misstänksamhet. Med detta framstår identiteten som familjefar som en motsvarande variant till den asexuella lärarinnan, dock utan samma handlingsutrymme. Föreställningar kring sexualitet och familjeliv samspelar på så vis med tidigare nämnda kön och ålder för att konstruera pedagogers kroppar som farliga eller ofarliga.

Det går sammantaget att förstå detta som en mycket komplex situation för Karim och andra män i barnomsorg, och hur rädslan att bli misstänkliggjord kan ta sig in under skinnet och sätta sig i kroppen. Individens försök att undvika det som skapar rädslan gör emellertid samtidigt att kroppens sociala utrymme och rörlighet krymper (Ahmed, 2014, s. 69f). Genom att agera och resonera i relation till normer är individen med och skapar samt formar sin omgivning, vilket bidrar till att normer antingen bekräftas eller utmanas (Ahmed, 2006b, s. 135). När manliga pedagoger korrigerar sina handlingar utifrån den misstänkliggörande blicken kan de därför samtidigt reproducera de normer som ligger till grund för den, särskilt om detta leder till att män inte blir ett bekant inslag i närhetssituationer.

Den farliga kroppen

För Karims del var det dock inte bara en abstrakt oro för att bli misstänkliggjord som påverkade hur han förhöll sig till närhet med barn. Under fältarbetet berättade han om en idrottslektion då han hade blivit anklagad av elever för att ha tittat på ett obehagligt sätt på en flicka, något han själv tydligt förnekade att han hade gjort på något felaktigt sätt. Han berättade hur barnen på lektionen hade anklagat honom för att vara ”pervers” och kallat honom för ”våldtäktsman”. ”De kollade på mig som att jag var någonting. Ett monster typ eller nånting”. Detta menade Karim skilde sig från hur han annars upplevde att barnen såg på honom: ”Alla elever trivs att vara med mig, jag är en trygghet för dem, men just den dagen så var det att... Ja, det blev något helt annat.” (intervju Karim, nov). Kroppen som tidigare hade passerat och uppfattats som trygg framställdes plötsligt av barnen som farlig för dem. Samtidigt som detta beskriver förlusten av en godhet och sin professionella roll, belyser det alltså också förlusten av en god relation till barnen.

Karims skildring visar hur dessa situationer kan påverka upplevelsen av och uppmärksamheten på den egna kroppen. Enligt Merleau-Ponty

(1945/2023, s. 141) tar vi vanligtvis vår egen kropp för given som en osynlig och tyst förutsättning för våra projekt. När kroppen är i harmoni med sin omgivning och uppfattas av andra såsom individen vill framstå kan den tolkas som bekvämt frånvarande. Detta menar Leder (1990) är ett positivt tillstånd: kroppen fungerar som den ska och behöver inte riktas fokus mot. I vissa situationer blir emellertid kroppen framträdande, om den till exempel framstår som problematisk. Leder menar att individen då kan få syn på sin kropp likt ett främmande objekt, genom den andres blick (Leder, 1990, s. 83f, 96, 160). I Karims berättelse illustreras detta genom hur han inte såg sitt vanliga jag speglas i barnens ögon, utan ett ”monster”. Den egna kroppen, som han tidigare upplevde som oproblematiskt blev synlig som något negativt, ett ting – det som Leder (1990) kallar för ett socialt dysframträdande. Kroppen, som annars kan betraktas som vår utgångspunkt och det vi upplever världen från blir då något vi måste rikta vår uppmärksamhet mot. Karims beskrivningar kan därmed förstås som förkroppsligade erfarenheter av att mot sin vilja göras till någon annan, eller något annat.

Senare i intervjun berättade Karim om hur barnens uppfattning av honom fick honom att reagera. Han beskrev att han kände sig helt förstörd, att han upplevde situationen som skrämmande och att han i efterhand befann sig i chock. Lektionen hade inte kunnat fortsätta, i stället satt han i sitt omklädningsrum utan att förstå vad som hade hänt. Han beskrev den fysiska upplevelsen av förvirring och osäkerhet:

Karim: Jag visste inte vad jag skulle säga. Jag bara, min mun bara så här (han visar hur munnen bara gick). Jag blev rädd. Jag visste inte vad jag skulle göra, jag har aldrig varit med om sånt förut. /.../ Den veckan var ”bam” svart asså, jag... alltså jag ville inte komma till jobbet, jag ville gömma mig (intervju Karim, nov).

Det tillstånd Karim beskriver här illustrerar en känsla av maktlöshet, där kropp, känsla och vilja reagerade samtidigt på ett okontrollerat sätt. Jag förstår det som att han inte bara upplevde att han saknade kontroll över situationen och hur han framstod, utan även över den egna kroppen. Hans vilja att gömma sig kan utifrån Leder (1990) tolkas som att den socialt dysframträdande kroppen läcker ut problematiska innebörder han inte kan reglera och att han därför behövde dölja den.

Utifrån ett fokus på kvinnors självbild beskriver Young (2000) hur individer förhåller sig till att bli sedda som om de enbart vore ett objekt. Hon menar att den kvinnliga kroppen i sin vana att bli objektifierad blir som en

”börda” för henne, något som måste ”släpas fram” och samtidigt måste ”skydda den från yttre hot” (Young, 2000, s. 266). Som ett bidrag till Youngs perspektiv kan det här avsnittet om Karim visa situationer då kroppar som uppfattas som manliga objektifieras. Karims ”monster”-kropp kan betraktas som ett ting han både måste släpa fram och samtidigt skydda, då kroppen fortfarande tillhör honom själv. Till skillnad från den objektifiering Young (2000) skriver om, som en fråga om hur kvinnor uppfattas som tillgängliga för andras intentioner som en följd av ett sexistiskt förtryck, kan objektifieringen av manliga kroppar i barnomsorg handla om motpolen: att tillskrivas rollen som den Andre med farliga intentioner. Likväl begränsar det individernas rörelse- och handlingsmöjligheter när den egna kroppen blir något individen behöver kontrollera (jfr Young, 2000).

Detta främlingskap och objektifierande av den egna kroppen går även att urskilja genom hur situationen senare kommunicerades mellan honom och flickans vårdnadshavare. I det kommande citatet berättar Karim om det efterföljande telefonsamtalet med flickans mamma, där han på rektorns inrådan skulle förklara för henne vad som hade hänt. Det hade tagit två veckor för honom att ringa henne på grund av det chocktillstånd han var i efter händelsen. När han berättade om när han ringde föräldern, höll han fram handen för mig och visade hur hans hand skakade när han höll i telefonen.

Karim: Så jag fick prata med mamman och så, [jag sa till henne:] ”Jag har inte gjort det och det ska inte, asså... egentligen ska det inte hända och jag vet att jag är manlig [lärare]”, hon sa ”Jag förstår, du är en manlig lärare”. Mamman var hur trevlig som helst när jag pratade med henne. Det var som en kompisrelation när vi pratade, hon var hur förstående som helst (intervju Karim, nov).

Trots Karims tidigare oro uppfattade han det alltså som att mamman visade förståelse för hans situation. Att de båda, enligt honom, hänvisade till att han är en manlig lärare tolkar jag som att de såg den manliga kroppen som en omständighet som formade deras förståelse av situationen – något som behövde nämnas och beaktas av dem. Ordet ”manlig” tillskrivs inte i dessa sammanhang en positiv eller eftersträvansvärd innebörd, utan snarare något problematiskt som behöver uppmärksammas. Det går att relatera Karims sätt att beskriva sig själv till hur Simone de Beauvoir (1949/2002) beskriver att objektifieringen av kvinnokroppen gör att kvinnor i lägre grad lever sin kropp som subjekt, utan i högre grad granskar den genom ett utifrånper-

spektiv. När Karim beskriver och resonerar kring sig själv som ”manlig” med innebörden av något potentiellt problematiskt, innefattar det ett utifrån-perspektiv på sig själv om hur han kan uppfattas av andra. I hans återgivning gör han det även noterbart för mamman att han var medveten om den utomstående blicken på sig själv. Det går att förstå detta som att vanan vid den misstänksamma blicken gör det till en bekant upplevelse att inte vara i linje i omsorgskontexten (Ahmed, 2006b).

För Karim blev hans kollegor vad han beskrev som räddningen, särskilt de manliga kollegorna som enligt honom också hade varit med om att ha blivit misstänkliggjorda för sin interaktion med barn:

Karim: Men jag hade så bra kollegor, det är därför jag är kvar här, jag trivs i den här skolan faktiskt, mina kollegor de är (han knäpper med fingrarna) *guld* ska jag säga. Dom stöttade mig och frågade mig.

Julia (intervjuare): Vad gjorde dom?

Karim: Dom frågade mig, dom kramade mig /.../ Alla mina manliga [kollegor] var så sjukt stöttande mot mig, dom skickade sms till och med på kvällen. Det hade hänt dom också, dom bara kollade [på barnet]. ”Kör bara! Kör vidare, du är grym! Du är grym!” sa dom (intervju Karim, nov).

I sammanhanget av manliga kollegor kan händelsen för Karim förstås som ett led av händelser, där även andra mäns kroppar i barnomsorg tillskrivs farlighet. Jag tolkar detta som kollektiva kroppsliga erfarenheter och ett kollektivt kroppsligt meningsskapande av vad det innebär att vara en viss kropp i vissa rum med barn. Merleau-Ponty (1945/2023, s. 27, 433ff) skriver om hur egna erfarenheter intersubjektivt krokas samman med andras erfarenheter för att skapa mening och förståelse om världen. I det här exemplet hjälper det Karim att förstå händelsen som en del av ett större sammanhang, som något som händer fler män i barnomsorg. Den mellan-kroppsliga erfarenheten av att vara en kropp bland andra kroppar som uppfattas som manliga kan på så sätt vara en motvikt till den misstänksamma blicken. Att Karim överhuvudtaget vistas på en arbetsplats där det arbetar flera män kan kontrasteras med att manliga pedagoger på förskola ofta kan sakna kollegor med liknande erfarenheter av misstänkliggörande som dem, utifrån hur många män som generellt arbetar på förskola jämfört med fritidshem (Skolverket, 2023b, 2023a). Detta kan belysa hur upplevelsen av att bli misstänkliggjord kan skilja sig mellan arbetsplatser, och mer generellt

mellan förskola och fritidshem, i relation till representationen av kön bland de anställda.

Omklädningsrummet – farliga kroppar i farliga rum

En ytterligare aspekt av hur misstänksamheten mot manliga pedagoger inkorporeras är i vilka rum och situationer vissa manliga pedagoger upplevde sig mindre bekväma att interagera med framför allt vissa barn.⁶⁵ Flickornas omklädningsrum framträdde i mitt material som ett särskilt betydelsebärande rum i det avseendet, utifrån att flera manliga studiedeltagare framhöll rummet som laddat. Det fanns samtidigt olika åsikter bland pedagoger om den egna närvaron i omklädningsrummet, som hade att göra med fritidshemspersonalens uppgift att skapa trygghet och ge stöd där. I en gruppintervju berättade Patrik att manliga kollegor till honom hade hört att han var schemalagd att vara i flickornas omklädningsrum när barnen hade idrott. De hade då sagt till honom att det skulle de själva vägrat att vara och att de inte skulle sätta sin fot i det rummet. Kollegorna hade själva hört om andra kollegor som hade blivit avstängda trots att de inte hade gjort något, för att flickorna hade berättat hemma om att en manlig pedagog varit i omklädningsrummet (gruppintervju Patrik & Frida, mars). Patrik ansåg själv att det var en del av hans uppdrag att vara där om det behövdes. Enligt honom hade skolledningen stöttat honom i det och sagt: ”Det är ditt uppdrag, om det krävs att det är en personal där inne så spelar det ingen roll vem det är. Det ska vara någon i omklädningsrummet, det spelar ingen roll vilket kön den har” (gruppintervju Frida & Patrik, mars). Trots att skolledningen alltså inte riktade misstänksamhet mot manliga anställda i flickornas omklädningsrum, utan uppmanade dem att vara där vid behov, fanns en oro bland vissa manliga pedagoger att deras vistelse där kunde äventyra deras anställning.

En av pedagogerna som undvek att vara i flickornas omklädningsrum var Adam. En anledning till detta som han framhöll var att han föreställde sig hur eventuella vårdnadshavare skulle ha reagerat om de hade fått veta att han var inne i flickornas omklädningsrum:

Adam: Jag har sagt till ledningen att jag totalt vägrar att gå in i tjejernas omklädningsrum. Jag sa det dag ett. Jag vägrar. Och då fick jag frågan varför. /.../ Om någonting händer där inne eller jag råkar se någonting, de [barnen]

—

⁶⁵ Ett annat exempel på vilken betydelse olika rum har för vilken närhet som är möjlig belyser jag i kapitel tre där jag diskuterar hur matsalen, som en regeltyngd plats, begränsar närhet - medan soffan på fritidshemmet, som en mer informell plats, möjliggör den.

berättar till föräldrarna, saker kan lätt misstolkas.” Jag bara ”Nej. Nej nej nej nej.” /.../ Tänk dig själv om en liten tjej kommer hem och bara: ”Nej vi hade idrott idag och så var Adam med där inne”. ”Jaha var Adam med där inne? Var han med när ni bytte om?”. ”Jaa han satt där hela tiden”. ”Jaha vad gjorde han mer då?”. ”Nej han hjälpte mig att sätta på mig byxorna”. Nej. Sånt där kan misstolkas jättegrov. (intervju Adam, april).

För Adam verkade rädslan att bli nämnd i barnets hem som mannen som var i omklädningsrummet delvis upplevas som ett omöjliggörande av hans närvaro där. I det här resonemanget var det alltså vårdnadshavarnas potentiella inställning och vilka följder det kunde få för honom som manlig pedagog som han hade i åtanke, medan det förra avsnittet främst belyste barnens reaktioner. Med andra ord kan pedagogers upplevelser av var de har möjlighet att vistas med barn begränsas genom ett mellankroppsligt meningsskapande av vad de tror att vårdnadshavare ska tycka (jfr Dahlberg, 2019b; Merleau-Ponty, 1945/2023, s. 27, 432ff). Zackariasson (2015) analyserar i en studie hur vårdnadshavares potentiella åsikter är ett förekommande bekymmer hos pedagoger, framför allt i frågor som handlar om sexualitet. Hon visar hur detta får faktiska konsekvenser i undervisningen genom hur pedagoger avhåller sig från att behandla vissa frågor i oro för vad vårdnadshavare ska säga. Tillsammans med exemplet från Adam kan detta illustrera hur olika parter i en mellankroppsligt skapad förståelse om en situation inte behöver vara fysiskt närvarande, eller en del av en egen erfarenhet – eller kanske ens vara en existerande åsikt bland de berörda för att påverka någons förhållningssätt. I stället kan det vara föreställningen om vad andra kan tycka som skapar ett kroppsligt förhållningssätt till barn, som en del av att vara en människa i en delad värld. Detta kan följaktligen vara ytterligare en aspekt av hur den misstänksamma blicken inkorporeras. Här uppmärksammas hur andras fysiska frånvaro och samtidigt påfallande närvaro i en persons medvetande kan fungera självdisciplinerande för en individ (jfr Leder, 1990, s. 93ff; Sartre, 1943/1983, s. 187f). Den misstänksamma blicken hålls på så vis vid liv bland annat just av den individ blicken misstänkliggör.

Flickornas omklädningsrum framställdes således inte bara som en farlig plats för flickor när manliga pedagogerna var där inne, utan även som en farlig plats för manliga pedagoger (jfr Piper & Stronach, 2008, s. 1–11). Dessutom får idén om den farliga mannen flickor att framstå som farliga för dessa pedagoger, genom vilka följder det antas kunna få att vara i deras omklädningsrum. För Karim hade en oro för att bli misstänkliggjord även påverkat hur han rörde sig i gymnastiksalen när det kom till flickornas

omklädningsrum. I en intervju berättade han hur han fysiskt rörde sig sidledes i salen för att hela tiden se till att han hade ryggen mot dörren till flickornas omklädningsrum. Han förtydligade för mig: ”Jag har inte ens sett tjejernas omklädningsdörr faktiskt /.../ dörren har jag inte sett, fattar du?” (intervju Karim, nov). Jag tolkar Karims undvikande av att titta på dörren som ett sätt att inte råka vara den som ser in, att inte av misstag bli den betraktande. En liknande strategi återges av Joacim Andersson, Annica Caldeborg och Marie Öhman (2025, s. 33f), om lärare som under simlektioner med elever såg till att främst ha blicken i taket. Inom den misstänkliggörande blicken ryms därmed en fara för den betraktade att avslöjas som den betraktande (jfr Sartre, 1943/1983, s. 156–169). Att Karim betonade det så tydligt för mig fick mig att tänka att han dessutom skapade ett vittne i mig som undersökare: genom att påpeka hur fysiskt långt ifrån rummet han förhöll sig – han hade inte ens *sett* dörren.

Ett sätt att analysera detta är att föreställningen om den farliga kroppen särskilt blir till i närheten av flickornas omklädningsrum, som ett epicenter där kroppar som uppfattas som manliga tillskrivs innebörder dessa pedagoger annars kan lyckas undvika. Detta knyter an till en förståelse av vad rum och objekt gör med hur individer upplever sina egna kroppar och hur de formas i mötet med dessa (Ahmed, 2006b). Alftberg (2012) beskriver till exempel i sin avhandling om ålderdom, hur mötet mellan den åldrande kroppen och vissa ting gör att åldern upplevs som mer framträdande: till exempel att gå ner för en trappa med en smärtande höft. Hon menar utifrån det att objektet (trappan) skapar subjektet snarare än tvärtom (Alftberg, 2012, s. 51). På liknande sätt framstår det i exemplen med Karim och Adam att flickornas omklädningsrum är det som framför allt får den manliga kroppen att framstå som farlig. Som i min analys i kapitel tre om matsalen visar detta återigen hur upplevelsen av att inte vara i linje har en relation till rum och rumsupplevelse (Ahmed, 2006b, s. 15; Bremer, 2011, s. 42; Nilsson Folke, 2017, s. 97). Samtidigt visar dessa utdrag hur pedagogerna också är medskapare till hur rummet uppfattas, genom att agera och resonera på olika sätt som upprepar den innebörd som tillskrivits rummet genom den misstänksamma blicken.

Förutom en aktsamhet för vad han som manlig pedagog kunde bli misstänkliggjord för, berättade Adam att det var viktigt för honom att värna om barnets upplevelse. I följande utdrag svarade han på frågan om hans ovilja att vara i omklädningsrummet handlade om att skydda sig från vårdnadshavares misstolkningar och efterföljder av det, eftersom han tidigare hade resonerat kring det:

Adam: Ja. Eller alltså, för barnens skull att de inte ska känna att de ska behöva byta om inför en man. Jag tänker så i alla fall. För jag tänker på dom, alltså för deras skull. Jag skulle inte uppskatta som litet barn att byta om framför en tjej eller en kvinna. Du kanske blir generad eller då vågar jag inte duscha eller... /.../ Men ja, jag skyddar mig själv. Men sen tänker jag att om nåt skulle hända eller om något barn byter om eller man skulle råka se något, jag skulle må dåligt i mig själv om det barnet blev ledsn, obekvämt, inte vågade duscha. /.../ Så det är självklart för min egen skull men också för barnens skull. Jag ska ju inte hindra ett barn från att gå in i duschen bara för att jag är en man som sitter med i idrotts-... Nej. (intervju Adam, april).

Detta belyser ytterligare ett synsätt på situationen: att undvika omklädningsrummet för att värna om barnets möjlighet till kroppslig integritet. När Adam föreställer sig situationen gör han det genom att visualisera sin egen kropps närvaro utifrån vad han antar är barnets (underförstått: flickans) upplevelse. Baserat på Adams beskrivning tolkar jag det som att han antar barnets perspektiv, där han föreställer sig att barn kan känna obehag inför hans närvaro i rummet. Adams kropp framstår då som att den står i vägen både för barnets projekt i rummet att byta om *och* för den vuxnes projekt att skydda barnet (jfr Duesund, 1996, s. 59; Leder, 1990, s. 84). Samtidigt säger han att han också skyddar sig själv genom att inte vara närvarande i flickornas omklädningsrum. På så sätt står hans kropps närvaro dessutom i vägen för hans eget skydd (jfr Leder, 1990, s. 84). Hans förklaring visar därtill hur även kvinnors kroppar kan upplevas som utmanande för den kroppsliga integriteten (jfr Ahmed, 2000, s. 46). Enligt honom är det alltså den vuxna kroppen av motsatt kön som framstår som ett hinder för barnets möjlighet att tryggt bebo omklädningsrummet, i stället för enbart kroppar som uppfattas som manliga. Detta fanns det emellertid olika åsikter om, vilket jag kommer till i följande avsnitt.

Situationen i omklädningsrummet är speciell jämfört med vad andra rum och situationer kan skapa, i och med att ett klädombyte och den nakenhet det innebär kan skapa utsatthet och genans. Normer kring nakenhet har å andra sidan förändrats över tid i Sverige och har sedan millennieskiftet gått från en kulturellt sett positiv innebörd till att förknippas med utsatthet och risk (Hedlin, 2021). I synnerhet gäller det hur barns nakna kroppar uppfattas i det

offentliga rummet.⁶⁶ I Hedlins (2021) studie berättar manliga förskolelärare som hade arbetat länge i förskolan hur de under 1970-talet kunde ha barn i knät i omklädningsrummet på badhuset när de själva var nakna och att de under 1980-talet bastade nakna med barn. Enligt Hedlins studiedeltagare skulle varken föräldrar eller anställda tänkt tanken på att ifrågasätta det på den tiden, det sågs snarare som naturligt. Med Adam, Karims och vissa andra kollegors synsätt i 2020-talets barnomsorg av lågstadiebarn framstår detta i princip som otänkbart.

Synliga och osynliga kroppar i levda rum

I det förra avsnittet berörde Adam hur problemet egentligen kan handla om att vara en vuxen av motsatt kön i barns omklädningsrum. Detta var dock inte en bild alla delade. När jag frågade Karim om hans kvinnliga kollegor hade samma förhållningssätt till pojkarnas omklädningsrum som han hade till flickornas skrattade han till och sa direkt nej, att de går in i pojkarnas omklädningsrum utan problem. Karim la sen till: ”Så kan jag aldrig göra i tjejernas [omklädningsrum]! Det går inte. Det är bara (han blåser ut luft som en suck), det hade varit en helt annan situation” (intervju Karim, nov). Tanken för honom att han skulle gå in i flickornas omklädningsrum på samma sätt tycktes nästan framstå för honom som absurd. Både manliga och kvinnliga pedagoger berättade i mina intervjuer om hur möjligheten att vara i omklädningsrum med barn av motsatt kön var villkorad för män, men inte för kvinnor. I enlighet med tidigare resonemang om hur omsorg förknippats med femininitet går detta att förstå som att kvinnokroppen framstår som mer bekant och oproblematiserad i omsorgsrum, som att den passerar utan notis. Utifrån Ahmed skriver Bremer (2011) att ”bekvämlighet handlar på sätt och vis om kroppslig osynlighet” (s. 39) och syftar på hur kroppar som vant och bekvämt kan bebo ett rum kan passera obemärkt för andra, utan att kroppen framträder och blir synlig på ett önskat sätt.

Enligt Young (2000) levs och upplevs rum på olika sätt av olika personer, vilket gör att det går att tala om olika rumsuppfattning. I hennes resonemang beskriver hon framför allt hur en kvinnlig rumsuppfattning formas av normer som begränsar den kvinnliga kroppen. Jag menar att det går att utveckla Youngs perspektiv genom att diskutera vid vilka tillfällen normer

⁶⁶ Denna förändrade syn på nakenhet förklarades träffsäkert av en flicka på en av avdelningarna i studien, när barnen en eftermiddag tittade på *Alla vi barn i Bullerbyn* (1960). Under en scen i filmen när barnen är nakna sa flickan till resten av barngruppen: ”Förr i tiden filmade man rumpor, det gör man inte längre” (observation, 21 feb).

kring manlighet begränsar manliga kroppar. När Karim berättar om sin egen inställning till rummet i jämförelse med sina kvinnliga kollegor kan det tolkas som ett uttryck för hur rummet levs och erfars av honom, i kontrast till andra personer som har andra möjligheter. Young beskriver det som en uppfattning om att rummet ”där borta” är något andra kan utnyttja, men inte jag (Young, 2000, s. 271). Omsorgsrum kan därför betraktas som något de kvinnliga pedagogerna kan sträcka ut sig i och bebo utan att uppfattas som, eller själva känna sig som, främlingar. Rent fysiskt går det att föreställa sig hur rum får en annan form och fylls med andra känslor och innebörder beroende på vem som upplever det. Karims kroppsliga upplevelse av att vara där skiljer sig således från vad som skulle kunna vara Tess upplevelse av rummet. Detta illustrerar hur rum får olika innebörder beroende på hur pedagoger upplever sig själva i relation till de normer som rummet innefattar (Ahmed, 2006b, 2010).

En ytterligare aspekt kring förhållningssättet till flickornas omklädningsrum som kan synliggöra normer, är att det just är när pedagoger och barn antas ha olika kön som antagandet förekommer att obehagliga saker kan hända – och mer specifikt när det kommer till mötet mellan manliga pedagoger och flickor. Varken mötet med pojkar eller deras omklädningsrum lyftes som ett problem för de manliga pedagogerna att vara i, eller för de kvinnliga pedagogerna att vara i flickornas omklädningsrum. Det görs därmed inte aktuellt vad som kan hända när pedagoger är själva i ett omklädningsrum med barn som antas ha samma kön som dem. När just män uppfattas som ett problem i flickornas omklädningsrum relaterar det till de heterosexuella skript som formar hur individer ser på sexualitet, vilka jag diskuterade i kapitel tre (jfr Gagnon & Simon, 1973; L. Gunnarsson, 2023, s. 154f). Här belyser begreppet återigen hur män/pojkar förutsätts vara potentiella förövare i förhållande till kvinnor/flickor som antas vara offer, vilket döljer när förhållandet är det omvända. Med antagandet förbises dessutom vilka faktiska övergrepp som har skett mot barn, som när det kommer till den mängd sexuella övergrepp som har skett mot pojkar av män (och framför allt manliga vårdnadshavare) (BRÅ, 2023, s. 44). Detta kan förstås som ett ytterligare exempel på hur heterosexuella skript gör att pojkar inte uppfattas som det barn som behöver skyddas från övergrepp (se kapitel tre).

Det finns även praktiska implikationer för barnen om pedagoger undviker att vara i omklädningsrummet. För att skapa trygghet för barnen i omklädningsrummen behöver någon av pedagogerna vara där, för att förhindra utsatthet och mobbning mellan barnen (Öhman, 2017, s. 308). Omkläd-

ningsrum är en plats som återkommande lyfts av bland annat Friends som en utsatt plats för barn, där kränkningar och trakasserier framför allt förekommer när det inte är någon vuxen i rummet (Friends, 2022, s. 28). På Nyponskolan var majoriteten av pedagogerna manliga på skolans fritidshemsavdelningar. Detta gjorde att det ibland saknades kvinnliga pedagoger som kunde vara i flickornas omklädningsrum. Först i efterhand har jag funderat över om bristen på kvinnliga pedagoger gjorde att jag vid ett tillfälle i början av fältarbetet övertalades av en manlig pedagog att gå in i flickornas omklädningsrum vid en idrottslektion, trots mina invändningar om att jag var där som forskare (observation, 31 jan). Utifrån bilden av män som riskskapande kan jag som främmande kvinna ha framstått som en rimligare närvaro i omklädningsrummet än en välbekant man. Om ingen kvinna finns att tillgå och männen undviker rummet för den risk de upplever att vara där kan särskilt flickor bli utan en trygghetskapande vuxen. I det sammanhanget ställs den fara barn emellan kan utsätta varandra för, som även det kan innehålla inslag av sexuella trakasserier exempelvis i form av att bli filmad i duschen, mot den fara den manliga kroppen upplevs skapa genom sin närvaro för såväl barnen som för de manliga pedagogerna.

Förhandlingar av den misstänksamma blicken

Enligt Karim var misstänkliggörandet av närheten till barn något alla män har erfarenhet av. Som jag delvis har visat tidigare i kapitlet var det dock flera av de manliga pedagogerna på fritidshemmen som avfärdade eller försökte att inte låta sig påverkas av den misstänksamma blicken. I mina observationer förekom det ofta att manliga pedagoger på tillgivna sätt höll barn i handen, hade dem i knät, lade armen om dem eller kramade dem, vilket utåt sett inte skilde sig från hur de kvinnliga pedagogerna var fysiskt nära med barnen (se fler beskrivningar av sådana situationer i exempelvis kapitel två). Detta visar även Gonçalves de Sousa (2024), Nordberg (2005a) och Hjalmarsson, Löfdahl Hultman och Warin (2017) i studier om manliga pedagoger i förskola och fritidshem. De manliga pedagogerna i min studie förhöll sig också på olika sätt till rum och till de normer som präglade dessa rum. I det tidigare avsnittet hävdade jag att framför allt gymnastiksalen och flickornas omklädningsrum aktualiserade den misstänksamma blicken. I kontrast till detta fanns det under fältarbetet också situationer där jag *inte* tolkade det som att pedagoger erfor gymnastiksalen i relation till denna blick, som i följande observation från slutet av fältarbetet.

Efter att upprepade gånger ha fått höra om en fysisk aktsamhet bland manliga pedagoger mot närhet till barn och till flickornas omklädningsrum på idrotten, befinner jag mig en dag på fritidsgympan⁶⁷ på en av skolorna. Olika redskap och bollar är utlagda i rummet och det är hög ljudvolym i salen, barnen får klättra och klänga på vilka redskap de vill. Ett gäng flickor hänger i repen från taket som lianer, de vill gunga och det är svårt att göra fart själv på repet. En manlig pedagog ger dem därför fart när de sitter på knuten på repet. Han tar tag i en av flickornas höfter och drar henne bakåt för att ge henne fart, hon susar genom luften med benen utsträckta framåt. Han fortsätter till flera av flickorna och gör samma sak, tar tag i deras höfter och drar dem bakåt så att de får fart. Han går vidare till en flicka och tar tag i repstumpen som är kvar under knuten hon sitter på medan han håller andra handen mot hennes rygglut, som för att stabilisera hennes kropp mot repet. Han drar repet och henne bakåt och hon får fart framåt.

Jag sitter på bänken mot väggen och tittar på och märker att jag reagerar på hur han rör vid flickorna. Inte för att jag på *något* sätt upplever situationen som olämplig, utan snarare att jag reagerar på honom som nästan obetänksam i relation till hur andra studiedeltagare berättat hur mäns kroppar tolkas i idrottssalen. Det är som att rummet bär på en kunskap om relationen mellan olika kroppar, en kunskap jag under snart ett års fältarbete har introducerats i. Min spontana nya reaktion blir som ett frågande: "Förstår du inte hur du kan tolkas...?". Genom att upprepade gånger ha hört studiedeltagarna berätta om misstänksamheten mot män i barnomsorg verkar jag börja uppfatta deras handlingar utifrån en misstänksam lins. Inte på ett sätt där jag är misstänksam mot deras kroppsliga interaktion med flickor, utan med hänsyn till *risken* att bli misstänkt (observation, 24 nov).

Med min upplevelse från fältet av att själv börja se situationer utifrån den misstänksamma blicken, vill jag synliggöra hur synsättet genomsyrar verksamheten. Vanan av blicken på manliga pedagogers kroppar kan på så vis inkorporeras till sätt att uppfatta olika situationer där dessa pedagoger är närvarande (jfr Leder, 1990, s. 32; Malmqvist & Zeiler, 2010, s. 143). Samtidigt visar betraktelsen hur en manlig pedagog kroppsligen interagerade med barn *utan* den fysiska distans som tidigare har beskrivits, vilket visar gränser för vilket inflytande den misstänksamma blicken hade i verksamheten. Det fanns därmed variationer i på vilket sätt och i vilka situationer manliga pedagoger förhöll sig till den misstänksamma blicken, där den i flera fall gjordes motstånd mot eller förhandlades med – eller bara inte gavs uppmärksamhet.

⁶⁷ Idrottslekar under fritidshemtid i gymnastiksalen.

Vissa manliga pedagoger beskrev till exempel att de inte hade förändrat sitt förhållningssätt för hur de var gentemot barn, trots att de var medvetna om misstänksamheten som kunde riktas mot dem. I en intervju berättade Rafael om en händelse då en tidigare kollega hade blivit misstänkliggjord för sin närhet till barn. Jag frågade då om han själv hade blivit orolig för att också bli det, efter vad som hände:

Rafael: Nej, för jag vet mitt tillvägagångssätt liksom. Jag behöver inte ändra på det för att det har aldrig varit några konstigheter liksom. Det är aldrig nån som har sagt nåt, det är aldrig nån som har påpekat det eller sådär liksom. /.../ Jag vet att det är folk som har pratat om det, men det är aldrig, aldrig känt så själv liksom. Aldrig upplevt det (intervju Rafael, jan).

I det här fallet utgår Rafael från en konkret erfarenhet av att ingen hade misstänkliggjort honom och att han därför inte upplevde att han behövde förändra sitt sätt att kroppsligen vara med barn. Utifrån Ahmed (jfr 2006b, s. 18) går det att betrakta denna oböjlighet som ett motstånd till att reproducera de normer som ifrågasätter en mans närvaro i omsorgsrum. Rafaels resonemang kan här nyansera min tidigare analys i kapitlet om hur andra personers erfarenheter och även föreställda personers potentiella åsikter mellankroppsligen kan påverka hur den egna kroppen upplevs. Här synliggör utdraget snarare hur andras erfarenheter och upplevelser är något subjektet kan röra sig ut och in i, delvis kan påverkas av, men inte till fullo upptas av. Den mellankroppsliga dimensionen innebär således inte samma sak som att individen uppslukas av sin omvärld (Leder, 1990, s. 94f; Merleau-Ponty, 1945/2023, s. 435).

Att som man ta upp plats i en traditionellt feminint kodad domän, genom att ge fysisk omsorg på samma sätt som kvinnor, gör att linjen som orienterar manliga pedagoger bort från barn bryts och andra linjer blir möjliga, där män kan ge fysiskt nära omsorg till barn. Det kan utifrån Ahmeds metaforer beskrivas som att personer ”trampar ner stigen” tillräckligt många gånger att den manliga kroppen kan framstå som hemmahörande i omsorgsrum (jfr Ahmed, 2006b, s. 16). Med andra ord kan upprepade handlingar förändra de normer som genomsyrar olika rum, genom att handlingarna inte repeterar det förväntade (Ahmed, 2006b, s. 56f, 130). När manliga pedagoger ger fysisk omsorg till barn bidrar det till att omförhandla normer kring kön och omsorg genom att visa på andra möjligheter. I jämförelse med förskolor kan det dessutom i allmänhet finnas en större vana vid manliga pedagoger på

fritidshem, vars närvaro i sig kan bidra till att förändra normer om vad som upplevs möjligt.

Resultaten i det här kapitlet har dock visat hur starka incitament det kan finnas för att rätta sig efter den misstänksamma blicken för att undvika att bli anmäld eller ifrågasatt. Att ständigt behöva gå emot människors förutfattade meningar genom att vara normbrytande som manlig omsorgsgivare i barnomsorg kan skapa stress, rädsla och oro. Trots att möjligheten finns att ge omsorg som man, kan det samtidigt förstås som ett agerande vissa manliga pedagoger uppfattar som omöjligt utan att möta allvarliga konsekvenser för det.

Mitt material innehåller även exempel som visar att pedagogers förhållningssätt till den misstänksamma blicken kunde variera på andra sätt än att vara personbundet. Trots att Adam beskrev i intervjuer att han var mycket restriktiv till att gå in i flickornas omklädningsrum var han samtidigt relativt ofta fysiskt nära med barn under mina observationer, både med flickor och pojkar. Ofta stod han för den lekfulla närheten, den Karim också lyfte som förhållandevis ofarlig. Men Adam kunde även omsorgsfullt hålla om ett barns ansikte med båda händerna på barnets kinder, eller klia ett barn i nacken på ett sätt som såg lite förstrött omtänksamt ut. I kapitel två återgav jag när en flicka la sitt huvud mot hans mage där han stod på skolgården, och han la händerna runt hennes huvud och höll om henne (observationer, 4, 14 & 25 april). Just det spontana och okonstlade sätt jag uppfattade att närheten gjordes fick mig att anta att han inte upplevde den sortens kroppsliga interaktion med barn som en grund för misstänkliggörande. När jag frågade Adam om hur han generellt såg på närhet med barn resonerade han kring vikten av att tillgodose barnets behov (intervju Adam, april). Omsorgsideal om att vara fysiskt tillgänglig för barns närhetsbehov kan på så sätt utmana den misstänksamma blicken i olika situationer. Detta är även Frida och Patriks resonemang om vikten av att kunna trösta och stödja barn tidigare i kapitlet ett exempel på. Det kan illustrera hur ibland motstridiga normer och ideal inkorporeras för att i olika situationer trumfa varandra. På ett mer övergripande plan kan det ses som ett exempel på hur hävdandet av professionella värden kan reducera innebörden av pedagogens kön, på ett sätt som vidgar horisonter för vad som är möjligt i barnomsorgen.

Ofarliga kvinnokroppar?

Även om både de manliga och kvinnliga pedagogerna beskrev hur misstänkliggörandet i synnerhet riktades mot de manliga pedagogerna, spelade

aspekter av misstänksamhet och kritik även en viss roll för de kvinnliga pedagogernas kroppsliga interaktion med barn. Det hände till exempel att de riktade den misstänksamma blicken mot sig själva och även att kollegor kritiserade dem för deras närhet med barn. Caldeborg, Andersson och Öhman (2023, s. 333) visar i en forskningsöversikt hur ett växande antal studier visar att misstänkliggörandet även drabbar kvinnliga pedagoger, om än på ett något annorlunda sätt. Joseph J. Tobin (1997, s. 7) beskriver från en amerikansk kontext att misstänkliggörandet av pedagoger ursprungligen riktades mot homosexuella män, för att sedan börja riktas mot alla män, och slutligen för att även gälla kvinnor. När misstänksamhet riktas mot kvinnliga pedagoger ramas det dock in av andra kulturella villkor, utifrån kontextuella normer kring femininitet och omsorg. Kvinnor identifieras inte som en risk eller fara i omsorgsmötet med barn på samma sätt som män kan göra (jfr Pruit, 2015, s. 523).

I början av detta kapitel redogjorde jag för Frida och Patriks återgivelse om kollegor som uttryckte kritik mot att ha barn i knät, särskilt om det var en manlig pedagog. Efter det kollegiala samtalet hade även Frida börjat tänka på hur hon fysiskt förhöll sig till barn på fritidshemmet. I utdraget beskriver hon hur en fysisk distans till barn skulle påverka hennes arbete:

Frida: Då blev jag så obekvämt i det här för jag har vissa som, jag hade NN (barn med NPF⁶⁸) till exempel på morgonfritids, om han var på det humöret, då kunde jag, lätt att vi skulle spela kort och vi skulle vara på lag, då visste jag att hade jag honom i knäet och vi var på lag (//Patrik: Då är han lugn//) Då är han lugn för då kan jag klappa [på honom] och jag är med hela tiden. För han kräver också att du inte får tappa en sekund. Alltså, *fokus*. (//Patrik: Då drar han//) Då drar han direkt. Så jag har honom i mitt knä, då är han lugn och vi kan spela i lugn och ro. Men då fick jag så här ”Men vänta nu, nu tycker folk att det här är jättefel?”. Men jag struntar i det, han fick ju sitta i mitt knä. Ett tag hade jag både honom och NN (annat barn med NPF) i knäet. Båda två liksom, för då var båda lugna (gruppintervju, Frida & Patrik, mars).

Kollegornas uppfattning att det inte såg bra ut att ha barn i knät gav således hennes handlingar i yrket en ny, mellankroppsligt skapad och potentiellt problematisk innebörd. Detta ledde till en tvekan hos henne gällande hur hon kunde använda tillgiven närhet i mötet med barnen. Hon visar även hur det misstänkliggörande synsättet kan påverka yrkesutövningen på andra sätt, såsom att utmana de strategier hon genom sin erfarenhet hade utarbetat för

⁶⁸ Förkortning för neuropsykiatrisk funktionsnedsättning, exempelvis ADHD eller autism.

att bemöta och lugna barn med NPF. Både i min studie och i Öhman och Quennerstedts (2017, s. 315) studie om idrottslärare uttrycker skolpersonal att en restriktiv hållning till beröring skulle försvåra arbetet. Detta åskådliggör vilken stor roll beröring spelar i dessa utbildningskontexter, både omsorgsmässigt och pedagogiskt. Frida avslutade resonemanget med att säga att hon struntar i misstänkliggörandet och att hon lät barnen sitta i hennes knä. Detta visar återigen hur avfärdandet av ett misstänkliggörande motiveras genom att professionalisera och motivera behovet av att kunna ge tillgiven närhet, vilket knyter an till min analys i det förra avsnittet om att omsorgsideal kan fungera som en motvikt mot misstänkliggörandet.

Utifrån mina tidigare analyser om kön och omsorg kan Fridas avfärdande även betraktas i relation till hur kvinnliga kroppar uppfattas när det kommer till misstänkliggörande. Som exemplen i det här kapitlet visat, och särskilt i den kommentar från kollegor Frida utgår från i det här exemplet, är det främst den manliga kroppen som är i fokus för den misstänksamma blicken. Jag tolkar det som att Frida *testar* att rikta blicken mot sig själv, men att misstänkliggörandet och upplevelsen av fara inte klibbar fast på samma sätt som för manliga kroppar och därför är enklare att avfärda (jfr Ahmed, 2014, s. 90).

Det fanns även enstaka situationer då kvinnliga pedagoger faktiskt hade blivit kritiserade för sin närhet med barn. Marie berättade om en situation då hon satt och masserade en stressad pojkes fötter, vilket hon uppfattade som att han tyckte var mycket skönt. Hon berättade att hon upplevde att kollegor hade sneplat på henne där hon satt med pojken, vilket hon hade uppfattat som att de inte tyckte att det var lämpligt att hon masserade honom. Dagen efter hade hon fått ett mail där det stod: ”På den här skolan masserar vi inte”. Efter att hon hade berättat detta sa hon till mig att hon inte brydde sig om vad de sa, och att hon inte kommer sluta göra sådana saker (informellt samtal, mars). Till skillnad från Frida som testade att rikta den misstänksamma blicken mot sig själv handlar det här exemplet alltså om en faktisk erfarenhet att bli kritiserad av kollegor. Likt Frida avfärdar ändå Marie kommentaren med att hon kommer fortsätta göra sådana saker.

Det går att kontrastera detta genom att vissa manliga pedagoger i studien korrigerade sina egna kroppar efter misstänkliggörande trots att de *inte* hade blivit kritiserade. Manliga pedagoger kunde också, vilket det tidigare avsnittet visat, göra motstånd och inte böja sig för den misstänksamma blicken. Manligt och kvinnligt motstånd betyder å andra sidan olika saker utifrån den kontext de befinner sig i. När de kvinnliga pedagogerna framhöll att de inte skulle sluta vara fysiskt nära med barn orienterar de sig fortfarande längs med

linjer som erkänner deras kroppar som lämpliga för att ge omsorg (jfr Ahmed, 2006b, s. 14ff; Stretmo, 2024, s. 49). Det är med Ahmeds ord att sträcka ut sig i ett rum som redan har formen efter den egna kroppen (Ahmed, 2006b, s. 15). Motståndet blir på så vis inte ett brott mot normativa linjer, utan blir tvärtom möjliggjort av dessa.

Det finns även andra aspekter av hur kritik och misstänksamhet riktades mot kvinnliga pedagogers närhet till barn. I följande utdrag från en gruppintervju berättar Patrik och Frida om hur en kollega som arbetade i en särskild undervisningsgrupp med barn med ADHD, autism och trauman pratade om hur en kvinnlig kollega hade varit fysiskt nära dessa barn.

Patrik: Jag vet att det var [en] i enskilda undervisningsgruppen som hade reagerat på när NN (en kvinnlig kollega) var där med NN (barn med NPF) att han sa att: "Hon satt och gullade med våra elever och det funkar inte. Man kan inte sitta och gulla med våra elever" och då tänker jag så här... Dom behöver väl det precis lika mycket som vem som helst? Vadå inte sitta och gulla med deras elever?

Frida: Och dom behöver närhet! Ooh vad de kommer...

Patrik: Dom om nån (gruppintervju, Frida & Patrik, mars)

I det här utdraget förhåller sig de olika pedagogerna till barnen i en särskild undervisningsgrupp på skolan och vilka behov de anser att dessa barn har av närhet och omsorg. Flera av pedagogerna på fritidshemmet berättade i olika sammanhang om hur barn på den här avdelningen var utåtagerande mot såväl barn som pedagoger. Kollegans kommentar kan därför förstås som att den representerar en uppfattning om vad just dessa barn kräver för förhållningssätt. "Gulla" kan i det här utdraget betraktas som ett värdeladdat ord, som jag tolkar används här för att förlöjliga en mjuk och nära fysisk kontakt med barn. Det indikerar en överdriven mjukhet, som ett förhållningssätt i kontrast till vad kollegan tycks antyda att barn i den särskilda undervisningsgruppen egentligen behöver. Det är således i relation till just dessa barn som den kvinnliga kollegans bemötande framställs som problematiskt.

Det går att historiskt relatera detta exempel till de perspektiv på moderlighet och närhet som nämndes i kapitel två, där 1920-talets auktoriteter inom barnuppfostran: barnläkare, såg moderns kärlek och omsorg som det största hotet mot barnets utveckling till att bli en självständig, kontrollerad och stark individ (Ohrlander, 1992, s. 270ff). Därtill har kvinnors dominans

i barnomsorgen under historien framställts som negativt för barns utveckling, inte minst för pojkar. Med detta har män i stället framställts som en tillgång i barnomsorg, för att bland annat kompensera för vad som setts som kvinnors ensidiga inflytande över barns utveckling (Nordberg, 2005a, s. 92ff). Tillsammans med det ovanstående exemplet framstår kvinnokroppen här inte som farlig i fråga om övergrepp, utan snarare som farlig i avseendet att vara för vek eller bortklemmande. Även när kritik riktas mot kvinnors närhet till barn aktiveras alltså stereotypa föreställningar om kvinnor som mjuka och omhändertagande. I omsorgsmötet med dessa barn framstår emellertid inte den kvinnliga pedagogen som fullt lika osynlig och passerande som beskrivits tidigare, utan som något som behöver regleras.

Att bejaka en misstänksam blick – avslutande diskussion

I kontrast till att jag tidigare har beskrivit pedagogers kroppar som tillgängliga för barn visar detta kapitel att det fanns situationer där framför allt vissa manliga pedagoger upplevde ett behov av att fysiskt undvika närhet till barn, samt att avstå från att vistas med dem i specifika rum och situationer. I avhandlingen har jag därmed hittills visat att tillgiven närhet å ena sidan uppfattas som en given del av praktiken på fritidshem och å andra sidan är något (framför allt vissa) pedagoger kan uppleva att de behöver undvika av olika anledningar.

Jag har diskuterat hur misstänksamheten manifesteras genom en ”blick”, vilken i dessa fall förmedlas och upprätthålls av både kollegor, barn och pedagoger själva. En poäng i kapitlet är att denna blick inte behöver ha en verklig ”ägare”, utan kan vara lika verksam genom rykten, samtal mellan kollegor och föreställda åsikter hos till exempel vårdnadshavare. När blicken riktas inåt mot pedagogen och blir ett incitament för att utöva självkontroll har jag analyserat det som ett inkorporerande av blicken (jfr Leder, 1990, s. 96; Malmqvist & Zeiler, 2010). Kapitlet visar hur ett distanserande från barn, omklädningsrum och närhet både motiveras utifrån att skydda barn från övergrepp och otrygghet, och samtidigt att skydda pedagogen själv från att förlora sin anställning och sitt anseende. I och med detta framstår såväl manliga pedagoger, flickor och särskilda rum som riskskapande i mötet med varandra.

Den misstänksamma blicken analyserades i kapitlet utifrån vilken betydelse normer relaterade till sociala kategoriseringar har för hur pedagoger erfars och erfar sig själva i den fysiska närheten till barn. Framför allt analyserade jag misstänksamheten utifrån normer kring kön, sexualitet och

omsorgsgivande, men även ålder, civilstånd och nakenhet och hur dessa förkroppsligas i mötet mellan pedagoger och barn och i olika rum. Främst visar mina analyser hur manliga pedagogers kroppar konstrueras som farliga när det kommer till en potentiell närhet till barn, som mest när det kommer till flickor i omklädningsrum. Föreställningen om den farliga mannen i barnomsorg har i kapitlet analyserats i relation till föreställningar om kvinnor som mer naturliga omsorgsgivare, och med detta identifierade som mer hemmahörande kroppar i omsorgsrum (jfr Ahmed, 2006b). Vidare får kritiska blickar mot kvinnliga pedagogers kroppsliga interaktion med barn snarare dem att framstå som problematiska i avseendet att vara för mjuka, än som en fara för övergrepp.

Närvaron av normen, och vilka följder brott mot den kan få, uppmanar främst män i barnomsorg till att rikta uppmärksamhet mot sina kroppar. Inom denna tankefigur tillåts inte kroppar som uppfattas som manliga vara lika bekvämt osynliga i omsorgssituationer, utan behöver förhållas till och förhandlas med (jfr Leder, 1990). Kroppen är på förhand tolkad, tyngd av andras inskriptioner och innebörder (Lönn, 2018, s. 73). I ljuset av hur tillgiven närhet tidigare i avhandlingen har analyserats som något självklart och lämpligt utifrån pedagogernas resonemang kan dock misstänkliggörandet av män göra det svårt för manliga pedagoger att göra ”rätt” i arbetet.

I kapitlet har jag även diskuterat vilka följder den självbild och självdisciplinering som misstänkliggörandet ger upphov till kan få för pedagogernas upplevelser av sina egna kroppar. När kroppen inte uppfattas välvilligt av andra, kan den även för individen själv framträda som ett främmande objekt (Leder, 1990, s. 96). Den manliga kroppen har på så sätt inte samma möjlighet att projicera sig i en omsorgsvärld utifrån sina egna intentioner och barnets behov utan att först silas genom det raster som framställer den som farlig. I allmänhet finns en utbredd uppmärksamhet hos kvinnor på sina kroppar, med erfarenheten av att objektifieras till följd av en hierarkisk könsordning som sexualiserar kvinnor (Leder, 1990, s. 99; Young, 2000). Det här kapitlet exemplifierar emellertid hur detta är kontextberoende, där olika könskodade domäner kan skapa andra begränsande och möjliggörande dynamiker. Ett sätt jag har belyst detta i kapitlet är hur vissa rum utvidgar kvinnors kroppsliga varande där och gör det möjligt för dem att sträcka ut sig i rum, samtidigt som män kan uppleva främlingskap där (jfr Ahmed, 2006b, s. 11).

Tidigare forskning har uppmärksammat hur ett bejakande av misstänkliggörandet genom en fysisk distans mellan pedagog och barn kan göra att barn inte får den omsorg de behöver (Caldeborg, 2021; Gonçalves de Sousa, 2024; Hedlin, 2021; Öhman, 2017). Det finns även andra följder av en fysiskt

distanserad hållning som är värda att nämna. Čekaitė och Wirzén (2024, s. 3) menar att det kan göra att barn heller inte förväntar sig beröring från pedagoger och att det i sin tur kan bidra till att beröring tillskrivs en negativ innebörd. Med mina resultat vill jag argumentera för att detta särskilt kan gälla i vilken mån barn förväntar sig närhet från manliga pedagoger. Om manliga pedagoger undviker fysiska omsorgshandlingar i ett försök att anpassa sig efter blicken på dem som farliga, är en möjlig följd att de just framstår som ett ovanligt och främmande inslag i dessa närhet- och omsorgssituationer.

Med stöd i Ahmed (2006b) kan detta förstås som upprepningars makt, i det här fallet hur pedagogers handlingar kan upprepa normer om omsorg, kvinnlighet och manlighet och även andra sociala kategoriseringar. En risk med ett manligt avståndstagande från närhet till barn är därmed att det kan bidra till ett upprätthållande av en föreställning om kvinnor som primärt naturliga omsorgsgivare och män som att de saknar en omsorgsmässig förmåga. Detta resonemang försätter dock manliga pedagoger i en position av ”damned if you do, damned if you don’t”: där de lämnas med alternativen att antingen hålla sig borta från barn och då reproducera dessa normer, eller att göra motstånd mot dessa normer genom att göra samma fysiska omsorgshandlingar som sina kvinnliga kollegor – då med risken att konfronteras med begränsande normer kring män i barnomsorg.

Inledningsvis argumenterade jag för att fritidshemmet inte behöver vara lika starkt präglad av normer kring femininitet som förskolan (jfr Stretmo, 2024). Som redogjort för i inledningen av kapitlet arbetar 30% män i fritidshemmet, jämfört med 4% män i förskolan. Kapitlet har visat att manliga kollegor kan skapa trygghet för varandra genom mellankroppsligt delade erfarenheter. Därtill visar kapitlet att det finns manliga pedagoger som gör motstånd genom att inte anpassa sitt förhållningssätt efter den misstänksamma blicken. Detta har visserligen även studier om förskola visat (Gonçalves de Sousa, 2024; Nordberg, 2005a). Möjligheten att göra motstånd i fritidshemmets kontext kan likväl underlättas av att de manliga pedagogerna mer sällan är ensamman representanter av sitt kön i verksamheten, vilket det är mer sannolikt att manliga pedagoger i förskolan är. En jämnare könsfördelning i barnomsorg skulle på så vis potentiellt kunna fungera som en motkraft till normer som begränsar mäns omsorgsgivande. En annan motvikt till misstänklighöret är hur pedagoger genom att förhålla sig till rådande omsorgsideal – med andra ord att framhålla professionalism – prioriterar att göra sin kropp tillgänglig för vad de anser är barnens behov av närhet.

Härmed avslutas detta kapitel där fokus har varit misstänkliggörandet av pedagogers kroppsliga interaktion med barn i relation till normer kring kön och omsorgsideal. Nästa kapitel belyser ett annat sorts dilemma: hur pedagogerna agerar och resonerar kring när barnen gör våldsamma handlingar mot dem. Det kapitlet tar upp flera liknande aspekter av att som pedagog uppleva sig oskyddad och att behöva förhålla sig till risken att bli anmäld. Här spelar även känslorbetet en roll, som ett sätt att undvika risker.

Inte bara skapar detta ojämställda arbetsvillkor och är kostsamt för samhället och för individer, en otillräcklig arbetsmiljö gör dessutom att arbetsmässig erfarenhet, relationer och kunskap inte får utrymme att etableras och användas. I avhandlingen visade jag hur detta kan ta sig uttryck i den kroppsliga interaktionen. Ett exempel på det var de pedagoger som upplevde att de inte kunde eller borde ha en tillgiven nära kontakt med barn – antingen för att de inte kände barnen tillräckligt väl eller för att de inte ansåg sig kunna räkna till för alla. Som en kontrast till detta redogjorde jag i kapitel två för hur den tillgivna närheten mellan pedagoger och barn kunde öka under lov och även omfatta andra barn, när barngruppen var betydligt mindre. När barn inte ges förutsättningar för att delta i undervisningen på lika villkor som andra kan det också påverka den kroppsliga interaktionen. I kapitel sex diskuterade jag hur tvång kunde vara det alternativ pedagoger upplevde sig ha för att fysiskt få in barn i klassrummet som i brist på språkligt eller särskilt stöd inte ville vara där.

Förutom att otillräckliga förutsättningar⁹⁰ leder till stress och utsatthet för våld för personalen vill jag alltså, baserat på dessa resultat, argumentera för att det även kan innebära att barn i Sverige får mindre tillgiven beröring, vistas längre tid i närvarokontroller och att ordningsskapande innefattar mer fysiska metoder. Dessa resultat ansluter till tidigare studier som på flera sätt visar hur rådande brister i fritidshemmets organisatoriska förutsättningar påverkar barnen, bland annat genom att de möjliggör våld mellan barn och försvårar för pedagoger att hantera det (Borg & Lager, 2024, s. 539), gör det svårt för pedagoger att tillgodose barns behov (Andishmand, 2017, s. 211; B. Haglund, 2015), leder till att barn i behov av stöd inte får det under fritidshemstid (Skolinspektionen, 2024, s. 29) samt försvårar skapandet av goda relationer mellan pedagoger och barn (Andersson, 2013; Andishmand, 2017, s. 212; Borg & Lager, 2024, s. 538f; Jonsson, 2017, s. 130; SOU 2020:34, s. 517–542). Väl att märka rör detta inte en perifer verksamhet i samhället, utan en där våra framtida samhällsmedborgare – och därmed framtida föräldrar, politiker, lärare, företagsledare, poliser och omsorgspersonal – fostras och tillbringar en betydande del av sin barndom.

Sammanfattningsvis befinner sig alltså pedagogerna och barnen som porträtteras i avhandlingen i en kontext som karakteriseras av individens ansvar att undvika risk, utöva självkontroll och kunna hantera komplexa situationer och relationer – samtidigt som arbetsmiljön sedan 1990-talet har

⁹⁰ Stora barngrupper, låg personaltäthet, avsaknad av planerings- och mötestid, tillgång till handlingsplaner och särskilt stöd till barn i behov av det.

präglats av en genomsnittlig dubbling av antalet barn på fritidshemsavdelningar, det anmälda fysiska våldet i arbetet i skolan har ökat med nästan tre gånger de senaste tio åren och antalet sjukskrivningar till följd av stressrelaterade sjukdomar är högre än de någonsin varit. Trots detta skapas varma relationer mellan pedagoger och barn på fritidshem i Sverige, det utbyts high-fives och stora kramar, det torkas snor och tårar. Men till vilken kostnad?

Summary

Bodies in interaction – ideals, boundaries and dilemmas in educators’ bodily interaction with children in school-age educare

Chapter 1: Introduction

Every day, children and adults meet at school-age educare centers⁹¹ around Sweden, where care, norms and ideals are negotiated. These interactions take place around the care relationship which exists between educators and children, a relationship that is often physical and close. Caregiving has been described as an act that requires commitment and sensitivity to the needs of others and has also been described as the ability to provide protection and support to others (Noddings, 2012; Tronto, 1998). Providing care is a complex balancing act that involves an ethical tension between meeting the needs of others and setting boundaries (Noddings, 2012).

Since the 1990s, funding cuts in the Swedish welfare system have reduced the ability of professionals employed to provide high quality care (Bornemark, 2018). In the childcare sector, cuts are particularly evident in the increased child-to-educator ratio, with the result that each educator is now expected to provide more care. Other aspects of the organizational conditions that can hinder the childcare staff’s possibilities to provide care is lack of support measures for children in need, meeting and planning time, appropriate rooms, trained staff, collegial support, high stress levels and low staff density (cf. Borg, 2024; SOU 2020:34, pp. 212–228).

Complex situations in schools often present staff with ethical dilemmas regarding what is the best and most appropriate course of action (Colnerud, 2017). Caring often involves physical contact with the person being cared for, but, since the turn of the millennium, questions about appropriate physical

⁹¹ The school-age educare centre (also known as “fritids” in everyday speech) is a Swedish school activity that offers care, learning, and development for children between the ages of 6 and 13. School-age educare centres are mainly used by primary school children between the ages of 6 and 9, with 84.5% of this age group enrolled in these centers (Skolverket, 2025b). This part of the school-age educare centre is governed by the curriculum and is the focus of this thesis. For children aged 10–13, open leisure clubs (“öppen fritidsverksamhet/fritidsklubb”) are offered instead.

contact between adults and children have increased, particularly when it comes to male educators (Hedlin, 2021). At the same time, educators and teachers are becoming increasingly worried about the risk of being reported for intervening physically when children engage in violent or disruptive behaviour (Läraryrbundet, 2019). Over the past ten years, the number of cases of threats and violence being reported in Swedish schools has increased by 150%, with a clear majority of cases involving physical violence by pupils against teachers (Arbetsmiljöverket, 2024). Working in contemporary school-age educare therefore entails navigating physical care encounters shaped by contradictory norms and ethical and organizational dilemmas.

Aim

On a broader level, this dissertation examines the social and organizational conditions for care within the framework of the school-age educare centre as a welfare institution. More specifically, the aim of the dissertation is to analyze the significance of norms, ideals, and organizational conditions for educators' bodily interaction with children in school-age educare centres. The thesis also aims to highlight how norms and ideals of care are created, negotiated, and challenged in this interaction. To address these concerns, the thesis has been guided by the following research questions:

- How do educators perceive and relate to prevailing ideals of care and how are these perceptions expressed in their bodily interactions with children?
- What significance do norms related to social categorizations have for how educators experience both their own and children's bodies?
- How are emotion-related norms expressed in bodily interactions between educators and children?
- In what ways do organizational conditions create space for or limit physical interaction between educators and children?

Method

The empirical data was collected through ethnographic fieldwork at two large school-age educare centres in the suburbs of Stockholm. The fieldwork involved carrying out interviews, holding informal conversations with educators and conducting observations of interactions between educators and children. 14 educators and 95 children, aged 7 and 8 years old at the time of the study, took part in the study. The fieldwork material comprises 61 days of participatory observations of these educators and children, as well as 15 semi-structured interviews with the educators, conducted both individually

and in groups. The aim behind the collection of this material was to focus on educator's descriptions of their experiences and actions in relation to children. The fieldwork began with a two-day pilot study in November 2021, followed by the main fieldwork, which I conducted between January 2022 and January 2023.

Theory

The material is analysed using body phenomenological and emotional theory perspectives and complimented by theoretical perspectives on children and age. My phenomenological framework draws on body phenomenology and critical phenomenology, primarily informed by the works of Sara Ahmed, Drew Leder, Maurice Merleau-Ponty, Iris Marion Young, Lisa Guenther, Scott Marratto, and Kym Maclaren. The central phenomenological concepts employed in this thesis include intercorporeality, incorporation, lived spaces and experiences, lines, and the body as dys-appearing. The emotional theory perspective is based mainly on Arlie Russell Hochschild's interactionist analysis of emotional labour, with key concepts such as feeling rules, emotive dissonance, deep acting, and surface acting. In addition, I also supplement these perspectives with theoretical perspectives on perceptions of children and childhood from Allison James, Chris Jenks and Alan Prout, Gunilla Halldén and Helene Brembeck, Barbro Johansson and Jan Kampmann.

Chapter 2: The educator body and affectionate closeness

This first empirical chapter focuses on affectionate touch between educators and children at school-age educare centres. This type of physical contact includes hugs, strokes or pats, children sitting on an educator's lap or children and educators holding hands, all of which can be read as expressions of tenderness and appreciation (Bergnehr & Čekaitė, 2018). The definition of affectionate touch I adopt includes both educators' and children's initiating of affectionate touch. More specifically, this chapter describes and discusses the physical closeness to children that was presented as positive or self-evident by educators through their reasoning or actions.

Over the past century, views on physical closeness between adults and children have shifted from discouragement of touch to encouragement. Today, these two views coexist: on the one hand, there is an emphasis on consent and protecting individuals against unwanted touch. On the other hand, there is an emphasis on children's need for touch (Ohrlander, 1992; Skolverket, 2025a; SOU 1972:26; Öhman & Quennerstedt, 2017).

My analysis in this chapter shows how educators related to care ideals. They do so partly by making themselves accessible for children's closeness, expressing a physical personality and distancing themselves from the idea of disliking closeness. At the same time, they did not explicitly express their own enjoyment of closeness to children. Physical closeness and professional caregiving are thus framed by the ideals of the good sacrifice of one's own body, where the ideal caregiver neither enjoys nor suffers from closeness. Combined with the ideals of independence and autonomy, the professional relationship between educator and child can be understood as, on the one hand, close and sacrificial, and on the other, mediated through a professional distance where relationships are not expected to become overly mutual or profound.

The view of the educators' bodies as accessible to children leads me to argue that educators' bodies can be seen as *care tools* – a resource in their work to meet children's needs for care. The physically close care relationship, which was often observed in this study, is also described in this chapter as *body-emotional work*. One of the reasons for highlighting the body-emotional work conducted by care professionals is to draw attention to its existence within care work and the need for it to be valued accordingly.

This chapter also examined the role of organizational conditions in shaping the closeness between educators and children. I provide examples of how educators attempted to meet the needs of children for closeness and care, even though the organizational conditions of managing large pupil groups made this a significant challenge. I suggest that these conditions can result in a contradictory stretching of the educator's own body as it attempts to keep up with the additional demands being placed upon it, while at the same time experiencing a sense of inadequacy. To analyze this outcome, I discuss the concept of *tempo* as a phenomenological interpretation of an educator's attempts to harmonize with the surrounding environment's required pace.

Chapter 3: The limits of closeness

This chapter highlights examples where children's initiatives for affectionate touch were portrayed as wrong or demanding, as odd, out of place or inappropriate, leading educators to deny them physical closeness. The chapter specifically focuses on how educators negotiated the boundaries of their own bodies and when and how they did this in relation to different children's bodies. In light of the care ideals discussed in the previous chapter, which emphasize being available for children's needs for closeness, denying such

requests can be challenging. The chapter therefore illuminates the dilemmas that emerge in the encounter between the ideals of care and boundary setting. It also analyses the strategies educators employ to limit children's access to their bodies.

Since the 2010s, society's views on physical closeness have increasingly emphasized integrity, especially regarding children and their right to decide over their own bodies (Hedlin, 2021; Hulth, 2024). This attitude has emerged across multiple sectors, through public debate, legislation, and curricula, and brought about changes in everyday school and preschool practice. One influential contribution to this work on consent and bodily integrity has been the introduction, in 2013, of the phrase "Stop my body" (*Stopp min kropp*), by the organization Save the Children (2025). At both the schools examined in this study, issues around consent and bodily integrity were also evident: in teaching practices, in the educators' conversations with the children, and in their reasoning during interviews with me.

My analysis of the material led to the identification of three strategies educators used to reject children's closeness while maintaining the ideals: (1) rejecting by referring to the importance of learning consent; (2) rejecting by emphasizing the need to meet all children's needs for closeness; and (3) rejecting by invoking the specific place and rules of the occasion.

In this chapter, I argue that the intercorporeal dimension of the educator's profession can be challenging. Being receptive to children's intentions and feelings when they seek closeness makes the educator's body porous (cf. Maclaren, 2014; Marratto, 2020). The affectionate touch I examined in chapter two, as an expression of a contemporary cultural and social order between educators and children, cannot therefore be understood solely as characterized by accessibility and openness. It also needs to be understood as mediated by boundaries, integrity, and consent. By focusing on the intercorporeal aspects of this negotiation, I also show how educators manage the bodily boundaries between their colleagues and how this enables both greater and lesser degrees of closeness to children. From an intercorporeal perspective, therefore, the boundaries placed on children's closeness can be understood as co-created by the individual educator, their colleagues, and the children they work with.

Building on the critical phenomenological perspective on intercorporeality of Ahmed (2000, 2006b) and Marratto (2020), I analyse the significance of gender assumptions in understanding how educators experience their own and the children's bodies, and how they perceive and negotiate bodily boundaries. This analysis demonstrates that cultural conditions tied

to gender can shape children's scope for action when seeking closeness from educators.

Chapter 4: The suspected educator body

This chapter examines how different educators navigate the risk of being perceived with suspicion because of their closeness to children and the way that both educators' and children's bodies are gendered within care settings. Research indicates that in Sweden, other Nordic countries, and English-speaking contexts educators, especially male educators, have become increasingly worried about being viewed with suspicion. At the same time, heightened vigilance has been directed towards men in these roles (see, e.g., Baagø Nielsen, 2005; Eidevald, 2016; Gonçalves de Sousa, 2024; Hedlin, 2021; Nordberg, 2005b; Piper & Stronach, 2008; Öhman & Quennerstedt, 2017). Fear of suspicion is a key factor influencing men's decisions not to work in childcare, especially in preschools (Eidevald, 2016, p. 79; Nordberg, 2005a, p. 207; Stretmo, 2024).

The educators in this study also demonstrated similar attitudes. Some of them were worried that suspicion might be directed towards them because of the way they physically interacted with children. This worry was particularly evident among male educators and noted as such by both their male and female colleagues. However, male educators responded to this suspicion in different ways: some adopted a restrictive approach to physical closeness to children, while others chose not to let the suspicion influence their caregiving practices.

In my analysis I discuss how suspicion manifests itself through a "gaze" that is conveyed and sustained by both colleagues and the educators themselves. When this gaze is directed inward toward the individual educator and functions as an incentive for self-control, I suggest it is as an incorporation of the gaze (cf. Leder, 1990, p. 96; Malmqvist & Zeiler, 2010). Some of the male educators distanced themselves from closeness to children and restrict their access to girls' locker rooms out of a desire to protect children from discomfort and, simultaneously, to safeguard their jobs and reputations. This makes male educators, girls, and certain rooms appear as mutually risky in relation to one another.

My analysis moves on to examine this suspicion in relation to the norms surrounding gender, sexuality, and caregiving, age, marital status, and nudity. The presence of gender norms in caregiving, and the acute consequences these norms can entail, can cause men in childcare to monitor and

regulate their bodies (cf. Leder, 1990). When a critical gaze is directed at female educators' physical interaction with children, the suspicion is framed in terms of being too soft and pampering rather than as an accusation of abuse.

The research on suspicion towards educators in Swedish childcare has primarily examined how this occurs in preschools (Eidevald, 2016; Gonçalves de Sousa, 2024; Hedlin et al., 2019a; C. Johansson et al., 2021; Nordberg, 2005a; Åberg et al., 2020). By contrast, this thesis examines educators working in school-age educare centres. Given that significantly more men work in school-age educare centers than in preschools (30% compared to 4% in preschools) (Skolverket, 2023b, 2023a), this adds a distinct dimension to the issue of suspicion toward male educators. This chapter thus seeks to demonstrate that male colleagues can create a sense of security for one another through shared experiences. It also shows that some male educators, as an act of resistance, refuse to adapt their care approach to the suspicious gaze. A more balanced gender distribution among childcare workers could potentially counteract the norms that restrict men's caregiving. Rather than adjusting their behavior to the suspicious gaze, I show that another counterweight to suspicion is the way that educators, by aligning themselves with the dominant care ideals, prioritize making their bodies available to meet what they perceive as children's need for closeness.

Chapter 5: Lived experiences of being hit

This chapter examines how educators' reason and act when children commit violent acts against them, such as hitting, kicking, pushing, biting, and head-butting. For educators, responding to and managing these behaviours can be a difficult part of the job, one that raises questions about ideals, professionalism, and the work environment (cf. de los Reyes et al., 2015; Skåland, 2016; Sörensdotter, 2008, pp. 123ff). In the recent decade, the number of reported cases of threats and violence in schools has increased by 150% (Arbetsmiljöverket, 2024). According to the report by the Swedish Teachers' Union (2025b) titled "Protected title, unprotected profession" (*Skyddad titel, skyddslöst yrke*), teachers in school-age educare centres are the group most exposed to physical violence and threats of violence from children.

During my observations, I saw educators being hit in the stomach, chest, and arms, as well as being pushed and kicked by children (e.g. observations on April 4; October 14, 17, 24, and 25; November 30; and December 9). One educator had a bruise under her eye after being hit by a child with a bandy

stick, while another showed me the bite and scratch marks on his hand. Educators recounted to me stories of colleagues who had suffered permanent injury, been forced to take sick leave, or had needed medical attention after being injured by children (e.g. observation, November 14; interview with Irena, December; interview with Lovisa, November; interview with Adam, May). Educators further described to me their habit of wearing protective clothing, such as jeans, to protect themselves from being stabbed by sharp pencils, or how thick winter jackets could help to protect against punches (interview with Karim, November; group interview with Frida & Patrik, March).

In my analysis I use the metaphor that educators' bodies are hardened but unprotected care tools that are expected to be able to 'take' a hit without displaying strong emotions. I make visible the prevailing expectation that educators should remain calm in the face of violent acts. This expectation is based not only on the need to act in a way which will calm children's emotions, but also as a way that educators should respond to the fact that violent acts occur in their workplace. In some situations, though, educators experienced emotional states that conflicted with what was considered appropriate, highlighting the tension between emotional rules and the educators' inherent feelings.

Overall, the educators' reasoning and actions can be understood as an interpretation of dominant care ideals. They strive to be good and empathetic, by trying to understand and support children and setting themselves aside. However, if value and competence are tied to the ability of the educator to 'take' punches in the name of good intentions, this can affect the extent to which violent acts are perceived as a work environment problem (cf. de los Reyes et al., 2015). The analysis in this chapter demonstrates how both educators and management contribute to maintaining a professional expectation of endurance. Rather than addressing the work environment, both groups seek to enforce the existing emotional rules and place their focus instead on managing educators' ability to deal with the punches. This attitude is framed by a low level of trust in school management and a perceived lack of organizational support for addressing violent situations. Given the legally insecure work environment for educators that I describe, the responsibility for dealing with and preventing violent acts often ends up being placed on individual educators. However, they lack the organizational conditions to effectively handle these situations (see also Björklund, 2024, p. 273ff; Persson & Hakvoort, 2025, p. 72; Sörensdotter, 2008, p. 129).

Chapter 6: The disciplining body

In this final empirical chapter, the focus is on the creation of order in school and school-age educare. During early 2020's, politicians from both the Swedish right and left have called for 'tougher measures' to address school discipline problems. In contrast, prevailing care ideals emphasize kindness, goodwill, and benevolence. They stress being attentive, respectful, non-authoritarian, self-reflective, and emotionally engaged. They also place positive value on fostering relationships with pupils based on the ideals of equality and justice (Bartholdsson, 2008; Dolk, 2013; Johansen, 2015; Kjær, 2005; Sörensdotter, 2008). What does not align with these ideals is the use of coercion as a means to create order (Bartholdsson, 2008, p. 120).

In my study, the educators' reasoning aligned with the care ideals emphasizing emancipation, self-reflexivity, and a critical stance toward power. However, these ideals created dilemmas when the educators felt compelled to use physical methods to maintain order, such as physical restraint. I thus interpret the experience of these dilemmas as a moral dissonance. The educators experienced physical restraint as emotionally demanding because it conflicts with the ideals they have about how they should act.

The chapter demonstrates that these dilemmas are the result of ideals and norms that are related to social categorizations, as well as organizational conditions. The organizational conditions that were identified as contributing to the use of physical coercion included the following: insufficient support measures for children with additional needs; challenges in the collaborative relationship between educators and class teachers; a lack of interpreters to communicate with children and their parents who do not speak Swedish. The chapter also shows how educators perceived the management of large groups of children as necessitating repeated lining up and attendance checks.

The dilemma around discipline is also shown in this chapter to be negotiated through the ideals and norms tied to social categorizations such as ethnicity, childhood, and adulthood. Given the norms ascribed to different age groups, I show how educators are expected to embody a certain kind of adulthood, one that demonstrates authority and ensures order. However, as employees in school-age educare centres, the educator's authority is simultaneously undermined by their profession's status, which in this chapter is exemplified by the influence that guardians and counsellors can exert over the interactions between children and educators.

The ideals of care and the prevailing views of children create the expectation that the adult body should be soft, responsive, not too large, and power-equalizing in its interaction with the child's body. However, this expectation is conditional on children's willingness to conform and contribute to order – a prerequisite for soft and invisible control. Consequently, both the child's body and the educator's body appear to require regulation: the child's impulsive restlessness when standing in line and the adult's tendency to become authoritarian each emerge as counterimages to prevailing ideals of order-creation.

The norms and ideals that I highlight throughout this chapter also reveal the boundaries between bodies that educators must navigate when creating order. One such boundary, and how it is negotiated, is when exceptions are allowed to these softer forms of order-making, such as, in cases where ethnicity, socioeconomic status, and Swedish language proficiency of the child and family come into play (cf. Padovan-Özdemir, 2023). Overall, this underscores the multiple areas of tension that influence educators' actions when creating order, as norms and ideals conflict and generate dilemmas for educators.

Chapter 7: Bodies in childcare: one final discussion

When interacting with the children they care for, educators at school-age educare centres face complex dilemmas in their work which they are required to navigate with their bodies. Although this doctoral thesis only highlights a limited part of the educators' work, it demonstrates how these professionals deal with the often conflicting norms, ideals, emotions, and inadequate organizational conditions in their everyday work.

Broadly speaking, the material shows that educators expressed prevailing care ideals in their physical interactions with children through their emphasis on the importance of meeting children's need for closeness, focusing on children's needs when they engage in violent behaviour, and acting gently and in a power-equalizing manner when establishing order. These ideals were also evident in what educators described, or jokingly rejected, as undesirable practices, such as physically restraining children, making them feel uncomfortable, using physical size or presence to frighten children, disliking children's closeness, or showing children that closeness was unwanted. Such care ideals, however, created moral and emotional dilemmas for the educators when, for example, they felt they needed to deny closeness, use physical coercion, or struggled to remain calm in violent situations. To

manage and overcome these dilemmas, the educators employed a range of different strategies.

The care ideals articulated in this study are closely related to emotion-related norms. In their physical interactions with children, the educators adopted feeling rules, such as remaining calm, staying neutral, and always expressing warmth toward the children. They also placed an emphasis on having a physical personality. Educators reported their engagement in the emotional labour necessary to conceal the unwanted emotions that emerged in their interactions with children, such as anger, hurt, or a reluctance to engage in closeness.

The analysis of the relationship between these care ideals and the organizational conditions in which the educators function shows that their ability to fulfil these ideals is primarily hindered by large groups of children, insufficient staff-to-pupil ratios, and inadequate support measures for children with additional requirements. For educators, this created moral dissonance and stress for not being able to provide what they perceived the children needed. I discussed the concept of *tempo* to illustrate the educators' experiences of being out of sync with the pace of their environment due to the many needs that had to be met.

Although I understood that the educators' ambition was not to differentiate between the children, there were situations where their descriptions and actions were permeated by norms related to social categorizations. In my analyses, I show that boys' seeking of closeness was more frequently described as problematic and as challenging bodily integrity, compared to similar actions expressed by girls'. I also show how children's ethnicity, language and migration status were used to justify more physical forms of coercion.

Norms related to social categorizations inscribed in bodies also affected how the educators experienced their own bodies in their interactions with children. My analysis shows that educators perceived suspicion toward their bodily interactions with children as a result of the norms surrounding gender, sexuality, age, and marital status. It also shows that these norms were incorporated in different ways depending on the spaces and bodies involved. Suspicion affected the educators in this study in different ways. A few of the educators rejected the suspicion and resisted it. Taken together these findings illustrate how affectionate closeness of and by men and boys is subject to heightened scrutiny in school-age educare centres.

In conclusion, I argue that care ideals are negotiated with the norms related to social categorizations. For example, I show that care ideals can

challenge the suspicion directed toward men. Male educators emphasized the importance of providing children with comfort, closeness, and care instead of conforming to the suspicion surrounding the male educator-child-relationships. Conversely, I also demonstrate that these care ideals are sometimes abandoned due to assumptions about children and their parents with migrant backgrounds when maintaining order.

From a broader societal perspective, organisational shortcomings are a recurring problem in Swedish welfare institutions, leading to vulnerability for both staff and children/patients (de los Reyes et al., 2015; Hetzler et al., 2018; Strandell, 2022). Based on my findings, I argue that inadequate conditions lead not only to stress and exposure to violence for staff, but also that children in Sweden might receive less affectionate touch, spend longer time in attendance checks and experience more physical methods of maintaining order.

In summary, the educators and children portrayed in this thesis find themselves in a context characterised by the individual's responsibility to avoid risk, exercise self-control and be able to manage complex situations and relationships. Since the 1990s, however, the working environment has been marked by an average doubling of the number of children in the departments, a nearly threefold increase in reported physical violence in schools over the last ten years, and a higher number of stress-related sick leave cases than ever before. Nevertheless, warm relationships are formed between staff and children in Swedish school-age educare centres; high-fives and big hugs are exchanged, and noses and tears are wiped. But at what cost?

Referenser

Tryckta källor

- Ackesjö, H., & Haglund, B. (2021). Fritidspedagogisk undervisning: En fråga om intentionalitet, situations-styrning och inbäddning. *Utbildning & Lärande*, 15(1), 69–87. <https://doi.org/10.58714/ul.v15i1.11230>
- AFA Försäkring. (2025). *Allvarliga arbetsolycksfall orsakade av hot och våld inom kommuner och regioner*. <https://www.afaforsakring.se/ohalsa-och-arbetskador/analys-och-statistik/aktuella-statistikrapporter/hot-och-vald-kr>
- Ahmed, S. (2000). *Strange Encounters: Embodied Others in Post-Coloniality*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203349700>
- Ahmed, S. (2006a). Orientations: Toward a Queer Phenomenology. *GLQ*, 12(4), 543–574. <https://doi.org/10.1215/10642684-2006-002>
- Ahmed, S. (2006b). *Queer phenomenology orientations, objects, others*. Duke University Press.
- Ahmed, S. (2010). Vithetens fenomenologi. *Tidskrift för genusvetenskap*, 31(1–2), 48–69. <https://doi.org/10.55870/tgv.v31i1-2.3655>
- Ahmed, S. (2014). *The Cultural Politics of Emotion*. Edinburgh University Press.
- Ahmed, S., & Stacey, J. (2001). *Thinking through the skin*. Routledge.
- Alderson, P., & Morrow, V. (2011). *The ethics of research with children and young people: A practical handbook* (2:a uppl.). SAGE.
- Alftberg, Å. (2012). *Vad är det att åldras?: En etnologisk studie av åldrande, kropp och materialitet* [Doktorsavhandling, Lunds universitet]. <https://portal.research.lu.se/en/publications/vad-%C3%A4r-det-att-%C3%A5ldras-en-etnologisk-studie-av-%C3%A5ldrande-kropp-och-/>
- Alsterdal, L. (2001). *Hertig av ovisshet: Aspekter på yrkeskunnande* [Doktorsavhandling, Kungl. tekniska högskolan]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kth:diva-3251>
- Alsterdal, L. (2011). *Omtankar: Praktisk kunskap i äldreomsorg*. Södertörns högskola. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:sh:diva-12390>
- Alvesson, M. (with Vlebooks). (2011). *Interpreting interviews*. Sage.
- Ambjörnsson, F. (2004). *I en klass för sig: Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer* [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.
- Ambjörnsson, F., & Jönsson, M. (2010). *Livslinjer: Berättelser om ålder, genus och sexualitet*. Makadam.
- Andersson, B. (2013). *Nya fritidspedagoger—I spänningsfältet mellan tradition och nya styrformer* [Doktorsavhandling, Umeå Universitet]. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-65021>

- Andersson, B. (2014). Vad händer med fritidspedagogyrket och fritidshemspedagogiken i Sverige? *Barn – forskning om barn och barndom i Norden*, 32(3), Article 3. <https://doi.org/10.5324/barn.v33i3.3501>
- Andersson, J., Caldeborg, A., & Öhman, M. (2025). *Physical Contact in Educational Settings*. Common Ground Publishing. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mau:diva-80875>
- Andersson, J., Öhman, M., & Garrison, J. (2018). Physical education teaching as a caring act—Techniques of bodily touch and the paradox of caring. *Sport, Education and Society*, 23(6), 591–606. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1244765>
- Andishmand, C. (2017). *Fritidshem eller servicehem?: En etnografisk studie av fritidshem i tre socioekonomiskt skilda områden* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. <https://gupea.ub.gu.se/items/9ba988fc-cf6c-469e-a97c-aad9cbb6b7d8>
- Arbetsmiljöverket. (2023). *Hot och våld*. Arbetsmiljöverket. <https://www.av.se/halsa-och-sakerhet/psykisk-ohalsa-stress-hot-och-vald/hot-och-vald/>
- Arbetsmiljöverket. (2024). *Hot och våld mot lärare, andra yrkesgrupper och elever inom skolväsendet* (No. 2024/010802). <https://www.av.se/globalassets/filer/publikationer/rapporter/aterrapportering-hot-och-vald-i-skolan.pdf>
- Arbetsmiljöverket. (2025a). *Arbetsmiljön 2024* (2025:01). <https://www.av.se/arbetsmiljoarbete-och-inspektioner/arbetsmiljostatistik-officiell-arbetsstadestatistik/arbetsmiljon-2024/>
- Arbetsmiljöverket. (2025b). *Tillsynsrapport Hot och våld i skolan 2023–2024* (No. 2023/007989). <https://www.av.se/globalassets/filer/publikationer/rapporter/rapport-hot-och-vald-i-skolan.pdf>
- Arvastson, G., & Ehn, B. (2007). *Kulturnavigering i skolan*. Gleerups utbildning.
- Ashforth, B., & Tomiuk, M. (2000). Emotional Labour and Authenticity: Views from Service Agents. I S. Fineman (Red.), *Emotion in Organizations* (2:a uppl.). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781446219850.n10>
- Baagø Nielsen, S. (2005). Argument för och emot manlig personal i förskolan—Linjer i den danska debatten. I M. Nordberg (Red.), *Manlighet i fokus—En bok om manliga pedagoger, pojkar och maskulinitetsskapande i förskola och skola*. Liber.
- Barkan, R., Ayal, S., Gino, F., & Ariely, D. (2012). The pot calling the kettle black: Distancing response to ethical dissonance. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141(4), 757–773. <https://doi.org/10.1037/a0027588>
- Bartholdsson, Å. (2008). *Den vänliga maktutövningens regim: Om normalitet och makt i skolan*. Liber.
- Beauvoir, S. de. (2002). *Det andra könet* (A. Inczedy-Gombos & Å. Moberg, övers.). Norstedt. (Originalarbete publicerat 1949).
- Ben-Ari, E. (1996). From Mothering to Othering: Organization, Culture, and Nap Time in a Japanese Day-Care Center. *Ethos*, 24(1), 136–164. <https://doi.org/10.1525/eth.1996.24.1.02a00050>
- Bengtsson, J. (2001). *Sammanflätningar: Husserls och Merleau-Pontys fenomenologi*. Daidalos.

- Bet. 2021/22:UbU28. Skolans arbete med trygghet och studiero. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/betankande/skolans-arbete-med-trygghet-och-studiero_h901ubu28/html/
- Bergling, M. (2025). Granskning: Lärare har högre sjuktal än andra yrken. *Vi lärare*. <https://www.vilarare.se/nyheter/granskning/larare-har-hogre-sjuktal-an-andra-yrken/>
- Bergnehr, D., & Čekaitė, A. (2018). Adult-initiated touch and its functions at a Swedish preschool: Controlling, affectionate, assisting and educative haptic conduct. *International Journal of Early Years Education*, 26(3), Article 3. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1414690>
- Biszczanik, K., & Gruber, S. (2021). Att arbeta i tvångsvårdens säkra rum – emotioner och säkerhet på särskilda ungdomshem i Sverige. *Norwegian Journal of Sociology*, 5(1), 52–64. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2021-01-05>
- Björklund, M. (2024). *Psykiatri och pastoral makt: En etnologisk studie av samtida psykiatrisk heldygnsvård* [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.
- Borg, A.-L. (2023). 'This place does not feel safe': Safe and unsafe spaces in Swedish school-age educate. *Children's Geographies*, 21(6), 1044–1057. <https://doi.org/10.1080/14733285.2023.2175315>
- Borg, A.-L. (2024). *Trygga och otrygga platser: En etnografisk studie om våld och utsatthet bland barn i fritidshem* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. <https://gupea.ub.gu.se/items/8e5b295a-009c-41d5-ad77-9231b22d2287>
- Borg, A.-L., & Lager, K. (2024). "Sadly, we just let it go, it is so normalized": Staff descriptions of violence among children within organized leisure. *Journal of Leisure Research*, 55(4), 527–545. <https://doi.org/10.1080/00222216.2023.2268622>
- Bornemark, J. (2018). *Det omätbaras renässans: En uppgörelse med pedanternas världsherravälde*. Volante.
- Boström, L., & Elvstrand, H. (2025). På spaning efter fritidshemmets didaktik – Elevers och personals uppfattningar om undervisning och lärande i fritidshemmet. *Forskning om undervisning och lärande*, 13(3), 8–28. <https://doi.org/10.61998/forskul.v13i3.44464>
- Boström, L., Hörnell, A., & Frykland, M. (2015). Learning Environments at Leisure-Time Centres in Sweden: A Comprehensive Survey of Staff Perceptions. *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, 3(1), 5–23. <https://doi.org/10.3224/ijree.v3i1.19578>
- Brembeck, H., Johansson, B., & Kampman, J. (2006). *Beyond the competent child: Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. Roskilde University Press.
- Bremer, S. (2011). *Kroppslinjer: Kön, transsexualism och kropp i berättelser om köns-korrigerig* [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Brown Rosier, K. (2009). Children as problems, problems of children. I J. Qvortrup, W. A. Corsaro, & M.-S. Honig (Red.), *The Palgrave handbook of childhood studies*. Palgrave MacMillan.
- Brown, W. (2008) *Att vinna framtiden åter: texter om makt och frihet i senmoderniteten* (L. Brännström, H. Gundenäs, S. Edenheim, A. Kalat & A. Karlsson, övers.). Atlas.

- BRÅ. (2023). *Polisanmälda brott mot barn i åldern 7–15 år* (2023:8). <https://bra.se/rapporter/arkiv/2023-06-20-polisanmalda-brott-mot-barn-i-aldern-7-15-ar>
- BRÅ. (2024). *Sexualbrott*. <https://bra.se/amnen/sexualbrott>
- Burdelski, M., & Čekaitė, A. (2020). Control touch in caregiver–child interaction: Embodied organization in triadic mediation of peer conflict in Swedish and Japanese. I A. Čekaitė & L. Mondada, *Touch in Social Interaction*. Routledge.
- Burke, R. S., & Duncan, J. (2016). Culturally contested corporeality: Regulation of the body in New Zealand and Japanese early childhood education. *Global Studies of Childhood*, 6(1), 6–16. <https://doi.org/10.1177/2043610615624520>
- Butler, J. (2006a). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Butler, J. (2006b). *Genus ogjort: Kropp, begär och möjlig existens* (K. Lindeqvist, Övers.). Norstedts akademiska förlag.
- Bäckman, M. (2003). *Kön och känsla: Samlevnadsundervisning och ungdomars tankar om sexualitet* [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Caldeborg, A. (2021). *Physical contact in physical education* [Doktorsavhandling, Örebro Universitet]. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-90893>
- Caldeborg, A., Andersson, J., & Öhman, M. (2023). Physical contact in physical education, sports coaching and the preschool – a scoping review. *Sport, Education and Society*, 28(3), 326–340. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.2019697>
- Carlström, A. K., Gerholm, L., & Ramberg, I. (2000). *Embodying culture: Perspectives on transformations of gender, health and sexuality in the complex society*. Mångkulturellt centrum.
- Cashman, M. R. (2025). *Between performance and well-being: A multi-layered exploration of Swedish adolescents' mental well-being in school* [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-243886>
- Čekaitė, A. (2010). *Shepherding the child: Embodied directive sequences in parent–child interactions*. 30(1), 1–25. <https://doi.org/10.1515/text.2010.001>
- Čekaitė, A. (2016). Touch as social control: Haptic organization of attention in adult–child interactions. *Journal of Pragmatics*, 92, 30–42. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2015.11.003>
- Čekaitė, A., & Bergnehr, D. (2018). Affectionate touch and care: Embodied intimacy, compassion and control in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(6), 940–955. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1533710>
- Čekaitė, A., & Bergnehr, D. (2023). Convergence of control and affection in classroom management: Affectionate and disciplining touch and talk. *Learning, Culture and Social Interaction*, 41. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2023.100733>
- Čekaitė, A., & Goodwin, M. H. (2021). Touch and Social Interaction. *Annual Review of Anthropology*, 50(1), 203–218. <https://doi.org/10.1146/annurev-anthro-101819110402>
- Čekaitė, A., & Wirzén, M. (2024). Social and Emotional Functions of Institutional Touch in the Relational Care of Young Children. *Child & Family Social Work*, 1–11. <https://doi.org/10.1111/cfs.13161>

- Classen, C. (2012). *The deepest sense: A cultural history of touch*. University of Illinois Press.
- Clifford, J., & Marcus, G. E. (1986). *Writing culture: The poetics and politics of ethnography: a School of American Research advanced seminar*. University of California Press.
- Colnerud, G. (2015). Moral stress in teaching practice. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 21(3), 346–360. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.953820>
- Colnerud, G. (2017). *Lärarkyrkans etik och värdepedagogiska praktik*. Liber.
- Connell, R. (2008). *Maskuliniteter*. Daidalos.
- Cook, D. T. (2020). Introduction. I D. T. Cook (Red.), *The SAGE Encyclopedia of Children and Childhood Studies*. SAGE Publications.
- Dahl, G. (1984). Idéer om barndom och barnets natur. I K. Aronsson, M. Cederblad, G. Dahl, & L. Olsson (Red.), *Barn i tid och rum*. Liber.
- Dahlberg, H. (2019a). Kroppens betydelse i och för fenomenologisk forskning. I H. Dahlberg, S. Ellingsen, B. Martinsen, & S. Rosberg (Red.), *Fenomenologi i praktiken: Fenomenologisk forskning i ett skandinaviskt perspektiv*. Liber.
- Dahlberg, H. (2019b). Till frågan om beskrivning eller tolkning, eller; Behöver vi filosofin i den kvalitativa forskningen? I H. Dahlberg, S. Ellingsen, B. Martinsen, & S. Rosberg (Red.), *Fenomenologi i praktiken: Fenomenologisk forskning i ett skandinaviskt perspektiv*. Liber.
- Dahlberg, H., Ellingsen, S., Martinsen, B., & Rosberg, S. (Red.). (2019). *Fenomenologi i praktiken: Fenomenologisk forskning i ett skandinaviskt perspektiv*. Liber.
- Dankić, A., & Lundquist, E. (2022). Observationer. I K. Silow Kallenberg, E. Nystrand von Unge, & L. Wiklund Moreira (Red.), *Etnologiskt fältarbete: Nya fält och former*. Studentlitteratur.
- de Boer, M., & Zeiler, K. (2024). Qualitative critical phenomenology. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*. <https://doi.org/10.1007/s11097-024-10034-7>
- de los Reyes, P., González, A., & Thörnquist, A. (2015). Rädd på jobbet?: Hot och våld i avregleringens spår. I A. Sjöstedt Landén, G. Olofsdotter, & M. Bolin (Red.), *Sprickor, öppningar & krackeleringar: Nya perspektiv på arbetsmiljö*. Mittuniversitetet.
- Delgado, C., Upton, D., Ranse, K., Furness, T., & Foster, K. (2017). Nurses' resilience and the emotional labour of nursing work: An integrative review of empirical literature. *International Journal of Nursing Studies*, 70, 71–88. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2017.02.008>
- Diprose, R. (2002). *Corporeal generosity: On giving with Nietzsche, Merleau-Ponty, and Levinas*. State University of New York Press.
- Djurberg, S. (2025, februari 17). Orimliga skillnader i kvalitet mellan fritidshem. *Fritidspedagogik*. <https://www.vilarare.se/fritidspedagogik/kronika2/orimliga-skillnader-i-kvalitet-mellan-fritidshem/>
- Dolk, K. (2013). *Bångstyriga barn: Makt, normer och delaktighet i förskolan* [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.
- Duesund, L. (1996). *Kropp, kunskap och självuppfattning* (J. Thorell, Övers.). Liber.
- Eder, D., & Fingerson, L. (2011). Interviewing Children and Adolescents. I J. Gubrium & J. Holstein (Red.), *Handbook of Interview Research*. SAGE Publications.

- Ehn, B. (1983). *Ska vi leka tiger?: Daghems liv ur kulturell synvinkel*. Liber.
- Ehn, B., & Klein, B. (1994). *Från erfarenhet till text: Om kulturvetenskaplig reflexivitet*. Carlsson.
- Ehn, B., & Löfgren, O. (1996). *Vardagslivets etnologi. Reflektioner kring en kulturvetenskap*. Natur & Kultur.
- Ehn, B., & Löfgren, O. (2001). *Kulturanalyser* (2. uppl.). Gleerups.
- Ehn, B., & Löfgren, O. (2013). *Hur blir man klok på universitetet?* Studentlitteratur.
- Eidevald, C. (2016). *Förskolan—En trygg plats för barn och pedagoger?: Sexuella övergrepp och förebyggande arbete*. Gleerups.
- Ekenstam, C. (1995). Mellan natur och kultur: Diskursen om barn i historien och nutid. I K. Hultqvist & L. Dahlgren (Red.), *Seendet och seendets villkor: En bok om barns och ungas välfärd*. HLS förlag.
- Ekström, A., & Čekaitė, A. (2024). Children's touch in a Swedish preschool: Touch cultures in peer group interaction. *International Journal of Early Years Education*, 32(1), 103–121. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1857709>
- Eleonoradotter, E. (2021). "Det hade ju aldrig hänt annars". *Om kvinnor, klass och droger*. [Doktorsavhandling]. Lunds universitet.
- Ellegard, T. (2006). Self-Governance and Incompetence: Teachers' construction of "the competent child". I H. Brembeck, B. Johansson, & J. Kampman (Red.), *Beyond the competent child: Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. Roskilde University Press.
- Elvstrand, H., Boström, L., & Orwehag, M. (2024). Möte mellan tradition och förändring: En forskningsöversikt om undervisning i fritidshem. *Nordisk tidskrift för utbildning och praksis*, 18(3), 173–198. <https://doi.org/10.23865/up.v18.5677>
- Elvstrand, H., Dahl, M., & Lago, L. (2022a). Ett barndomssociologiskt perspektiv på fritidshemmets uppdrag och praktik. I H. Elvstrand & L. Lago, *Barn i fritidshem*. Liber.
- Elvstrand, H., Söderman Lago, L., & Lundqvist, J. (2022b). Fritidshemslärares arbete, trivsel, inkluderande arbetssätt och samverkan: En enkätstudie i svensk fritidshemskontext. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 6(2), 107–121. <https://doi.org/10.7146/fppu.v6i2.134278>
- Elvstrand, H., & Lago, L. (2020). Do they have a choice?: Pupils' choices at LTCs in the intersection between tradition, values and new demands. *Education Inquiry*, 11(1), 54–68. <https://doi-org.till.biblextern.sh.se/10.1080/20004508.2019.1656505>
- Engelsrud, G., & Rosberg, S. (2019). Den kroppsliga dialogens möjligheter i fenomenologisk forskning. I H. Dahlberg, S. Ellingsen, B. Martinsen, & S. Rosberg (Red.), *Fenomenologi i praktiken: Fenomenologisk forskning i ett skandinaviskt perspektiv*. Liber.
- Englund, T. (2012). *Föreställningar om den goda läraren*. Daidalos.
- Ervasti, J., Kivimäki, M., Pentti, J., Salmi, V., Suominen, S., Vahtera, J., & Virtanen, M. (2012). Work-Related Violence, Lifestyle, and Health Among Special Education Teachers Working in Finnish Basic Education. *Journal of School Health*, 82(7), 336–343. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2012.00707.x>

- Falkner, C., Ludvigsson, A., Öksnes, M., Knutas, A., & Kjaer, B. (2022). Förskjutningar i innehåll i SFO/Fritidshem i Skandinavien – mellan den nordiska modellens och konkurrensstatens logik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 28(1–2). <https://doi.org/10.15626/pfs28.0102.04>
- Fanon, F. (1997). *Svart hud, vita masker* (S. Jordebrandt, Övers.). Daidalos.
- Farahani, F. (2011). On Being an Insider and/or an Outsider: A Diasporic Researcher's Catch-22. I L. Naidoo, Loshini (Red.), *Education Without Borders: Diversity in a Cosmopolitan Society*. Nova Science.
- Ferm, C. (2004). *Öppenhet och medvetenhet: En fenomenologisk studie av musikdidaktisk interaktion* [Doktorsavhandling, Luleå tekniska universitet]. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:ltu:diva-25834>
- Festinger, L. (1962). *A theory of cognitive dissonance*. University press.
- Fetterman, D. M. (2020). *Ethnography: Step-by-Step*. SAGE.
- Field, T. (2014). *Touch*. The MIT Press.
- Fielding, H. A. (2020). The Habit Body. I G. Weiss, A. V. Murphy, & G. Salamon (Red.), *50 Concepts for a Critical Phenomenology* (s. 155–160). Northwestern University Press.
- Fine, G. A., & Deegan, J. G. (1996). Three principles of Serendip: Insight, chance, and discovery in qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 9(4), 434–447. <https://doi.org/10.1080/0951839960090405>
- Fingalsson, R. (2024). The teaching body in sexuality education—Intersections of age, gender, and sexuality. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 24(5), 737–750. <https://doi.org/10.1080/14681811.2023.2254710>
- Fingerson, L. (2009). Children's Bodies. I J. Qvortrup, W. A. Corsaro, & M.-S. Honig (Red.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (s. 217–227). Palgrave Macmillan UK.
- Florin, C. (1987). *Kampen om katedern: Feminiserings- och professionaliseringsprocessen inom den svenska folkskolans lärarkår 1860–1906* [Doktorsavhandling, Umeå Universitet]. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-79495>
- Folkmarson Käll, L. (2013). Närhetens intima avstånd. Om Känslinnet som sammanbindande och gränsdragande. *Tidskrift för genusvetenskap*, 34(4), 25–45. <https://doi.org/10.55870/tgv.v34i4.3340>
- Frelin, A. (2013). Att hantera läraryrkets komplexitet(er) – en grund för professionalitet? *Utbildning Och Demokrati*, 22(1), 7–27. <https://doi.org/10.48059/uod.v22i1.982>
- Friends. (2022). *Friendsrapporten 2022*. <https://friends.se/report/friendsrapporten-2022/>
- Friends. (2025). *Så stärker du ditt barns integritet*. Friends. <https://friends.se/kunskapsbanken/tips/stark-ditt-barns-integritet/>
- Frykman, J. (2014). *Ljusnande framtid: Skola social mobilitet och kulturell identitet*. Historiska media.
- Frykman, J., & Löfgren, O. (2019). *Den kultiverade människan* (Andra upplagan.). Gleerups.
- Fundberg, J. (2003). *Kom igen, gubbar!: Om pojkfotboll och maskuliniteter* [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.

- Försäkringskassan. (2024). *Psykisk ohälsa i dagens arbetsliv* (Försäkringskassans lägesrapport 2024:1). <https://www.forsakringskassan.se/nyhetsarkiv/nyheter-press/2024-11-18-lagesrapport-psykisk-ohalsa-2024---rekordmanga-stressrelaterade-sjukskrivningar>
- Försäkringskassan. (2026). *Psykisk ohälsa i dagens arbetsliv* (Försäkringskassans lägesrapport 2026:1). <https://www.forsakringskassan.se/nyhetsarkiv/nyheter-press/2026-01-13-svarare-att-komma-tillbaka-i-arbete-efter-en-stressrelaterad-sjukskrivning>
- Gagnon, J. H., & Simon, W. (1973). *Sexual conduct: The social origins of human sexuality*. Aldine.
- Ghodsee, K. (2016). *From Notes to Narrative. Writing ethnographies that everyone can read*. The University of Chicago Press.
- Glaés-Coutts, L. (2022). Rektors pedagogiska ledarskap i fritidshemmet. I H. Ackesjö & B. Haglund (Red.), *Undervisning och ledarskap på fritids – Perspektiv på Fritidshemmets pedagogiska uppdrag*. ifous. <https://ifous.se/undervisning-och-ledarskap-pa-fritids-perspektiv-pa-fritidshemmets-pedagogiska-uppdrag/>
- Gonçalves de Sousa, R. (2024). *Fysisk beröring som pedagogisk handling i förskolan: Beröringens funktioner och villkor i mötet mellan manliga förskollärare och barn* [Doktorsavhandling, Örebro Universitet]. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-116661>
- Goodwin, M. H. (2020). The interactive construction in a hug sequence. I L. Mondada & A. Čekaitė (Red.), *Touch in Social Interaction: Touch, Language, and Body*. Routledge.
- Government of South Australia. (2025). *Protective practices for staff in their interactions with children and young people*. <https://www.education.sa.gov.au/schools-and-educators/child-protection/protective-practices-education-and-care-staff-and-volunteers>
- Greene, M. (2014). On the Inside Looking In: Methodological Insights and Challenges in Conducting Qualitative Insider Research. *Qualitative Report*, 19(29), 1–13.
- Grewell, C. (2025). *Rum, resurser och relationer: Möjligheter och begränsningar i fritidshemmets fysiska lärmiljö* [Doktorsavhandling, Mittuniversitetet]. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:miun:diva-53868>
- Gruber, S. (2007). *Skolan gör skillnad: Etnicitet och institutionell praktik* [Doktorsavhandling, Linköpings universitet]. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-8775>
- Guenther, L. (2020). Critical phenomenology. I G. Weiss, A. V. Murphy, & G. Salamon (Red.), *50 Concepts for a Critical Phenomenology* (s. 11–16). Northwestern University Press.
- Guenther, L. (2021). View of Six Senses of Critique for Critical Phenomenology. *Puncta. Journal of critical phenomenology*, 4(2), 5–23. <https://doi.org/10.5399/PJCP.v4i2.2>
- Gunnarson, M. (2016). *Please Be Patient: A Cultural Phenomenological Study of Haemodialysis and Kidney Transplantation Care* [Doktorsavhandling, Lund Universitet]. <http://lup.lub.lu.se/record/8410361>
- Gunnarson, M. (2019). *Att utforska praktisk kunskap med deltagande observation* (s. 225–260). Södertörns högskola. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:sh:diva-39625>

- Gunnarsson, D. (2023). Religion, existentiella frågor och empati: Medvaro, undervisning och ledarskap i fritidshemmet. I M. Zackariasson, D. Gunnarsson, & E. Wollin Elhouar, *Det komplexa uppdraget: Kulturanalytiska perspektiv på skola, förskola och fritidshem* (s. 145–165). Studentlitteratur.
- Gunnarsson, L. (2023). Consent, Gender, and Power. I L. Allen & M. L. Rasmussen (Red.), *The Palgrave Encyclopedia of Sexuality Education*. Palgrave Macmillan.
- Gustafsson, K. (2003). Vinna eller förvinna?: Fostran till humankapital i 2000-talets skola. I M. Idvall & F. Schoug (Red.), *Kunskapssamhällets marknad* (s. 57–86). Studentlitteratur.
- Gustafsson, K. (2004). *Muslimsk skola, svenska villkor: Konflikt, identitet & förhandling* [Doktorsavhandling]. Lund Universitet.
- Göransson, M. (2012). *Materialiserade sexualiteter: Om hur normer framträder, förhandlas och ges hållbarhet* [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.
- Haglund, B. (2015). Everyday practice at the Sunflower: The staff's representations and governing strategies as contributions to the order of discourse. *Education Inquiry*, 6(2), 25957. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.25957>
- 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. <https://doi.org/10.3224/ijree.v7i2.07>
- Hagström, C., & Nylund Skog, S. (2022). Intervjuer. I K. Silow Kallenberg, E. Nystrand von Unge, & L. Wiklund Moreira (Red.), *Etnologiskt fältarbete: Nya fält och former*. Studentlitteratur.
- Halldén, G. (2007). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Carlsson.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2019). *Ethnography: Principles in Practice* (4. uppl.). Taylor & Francis Group.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Hedlin, M. (2021). Nu är man betydligt mer försiktig: Förskollärare om den fysiska kontakten mellan pedagoger och barn. *Barn*, 39(1), 11–26. <https://doi.org/10.5324/barn.v39i1.3397>
- Hedlin, M., Åberg, M., & Johansson, C. (2019a). Fun guy and possible perpetrator: An interview study of how men are positioned within early childhood education and care. *Education Inquiry*, 10(2), 95–115. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1492844>
- Hedlin, M., Åberg, M., & Johansson, C. (2019b). Too much, too little: Preschool teachers' perceptions of the boundaries of adequate touching. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(3), 485–502. <https://doi.org/10.1080/14681366.2018.1545246>
- Hedrn, S., & Lago, L. (2023). Is There an "I" in "We?": Children as Individuals or Group Subjects in School-Age Educare Staff's Collegial Conversations. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk Og Kritik*, 9, 62–75. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v9.5079>
- Heggli, G. (2004). Alderstyranni og dekrnologisering. *Tidsskrift for kulturforskning*, 3(1), 5–14.
- Hejlskov Elvén, B., & Sjölund, A. (2018). *Hantera, utvärdera, förändra: Med lågaffektivt bemötande och tydliggörande pedagogik*. Natur & kultur.

- Öhman, M., & Quennerstedt, A. (2017). Questioning the no-touch discourse in physical education from a children's rights perspective. *Sport, Education and Society*, 22(3), 305–320. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1030384>
- Øksnes, M., Ludvigsson, A., Falkner, C., & Kjær, B. (2014). Lekens rolle i skandinaviske skolefritidsordninger og fritidshjem. *Barn*, 32(3). <https://doi.org/10.5324/barn.v33i3.3504>

Otryckta källor

Intervjuer

- Patrik, Frida och Marie (november 2021)
- Patrik och Frida (mars 2022)
- Andres (mars 2022)
- Safa (mars 2022)
- Adam (april 2022)
- Frida, Marie, Patrik, Adam, Safa (maj 2022)
- Adam (maj 2022)
- Adam (juli 2022)
- Laila (oktober 2022)
- Tess och Helena (oktober 2022)
- Lovisa (november 2022)
- Karim (november 2022)
- Irena (december 2022)
- Tess (december 2022)
- Rafael (januari 2023)

Informella samtal

- Inspelade: 2 samtal, ett med Rafael och ett med Helena och Rafael
- Antecknade: minst 3 längre intervjuliknande samtal, två enskilt med Marie, ett med Fozia (utöver detta har jag dagligen haft många informella samtal med studiedeltagarna)

Observationer

- Pilotstudie november 2021: 2 dagars observation
- Fältarbete januari – juni 2022: en-tre dagar i veckan under fem månader, sammanlagt 35 dagars observationer
- Fältarbete oktober 2022 – januari 2023: en-tre dagar i veckan under 3 månader, sammanlagt 26 dagars observationer

19. Petra Garberding, *Musik och politik i skuggan av nazismen: Kurt Atterberg och de svensk-tyska musikrelationerna*, 2007
20. Aleksei Semenenko, *Hamlet the Sign: Russian Translations of Hamlet and Literary Canon Formation*, 2007
21. Vytautas Petronis, *Constructing Lithuania: Ethnic Mapping in the Tsarist Russia, ca. 1800–1914*, 2007
22. Akvile Motiejunaite, *Female employment, gender roles, and attitudes: The Baltic countries in a broader context*, 2008
23. Tove Lindén, *Explaining Civil Society Core Activism in Post-Soviet Latvia*, 2008
24. Pelle Åberg, *Translating Popular Education: Civil Society Cooperation between Sweden and Estonia*, 2008
25. Anders Nordström, *The Interactive Dynamics of Regulation: Exploring the Council of Europe's monitoring of Ukraine*, 2008
26. Fredrik Doeser, *In Search of Security After the Collapse of the Soviet Union: Foreign Policy Change in Denmark, Finland and Sweden, 1988–1993*, 2008
27. Zhanna Kravchenko, *Family (versus) Policy: Combining Work and Care in Russia and Sweden*, 2008
28. Rein Jüriado, *Learning within and between public-private partnerships*, 2008
29. Elin Boalt, *Ecology and evolution of tolerance in two cruciferous species*, 2008
30. Lars Forsberg, *Genetic Aspects of Sexual Selection and Mate Choice in Salmonids*, 2008
31. Eglė Rindzevičiūtė, *Constructing Soviet Cultural Policy: Cybernetics and Governance in Lithuania after World War II*, 2008
32. Joakim Philipson, *The Purpose of Evolution: 'Struggle for existence' in the Russian-Jewish press 1860–1900*, 2008
33. Sofie Bedford, *Islamic activism in Azerbaijan: Repression and mobilization in a post-Soviet context*, 2009
34. Tommy Larsson Segerlind, *Team Entrepreneurship: A process analysis of the venture team and the venture team roles in relation to the innovation process*, 2009
35. Jenny Svensson, *The Regulation of Rule-Following: Imitation and Soft Regulation in the European Union*, 2009
36. Stefan Hallgren, *Brain Aromatase in the guppy, Poecilia reticulata: Distribution, control and role in behavior*, 2009
37. Karin Ellencrona, *Functional characterization of interactions between the flavivirus NS5 protein and PDZ proteins of the mammalian host*, 2009
38. Makiko Kanematsu, *Saga och verklighet: Barnboksproduktion i det postsovjetiska Lettland*, 2009
39. Daniel Lindvall, *The Limits of the European Vision in Bosnia and Herzegovina: An Analysis of the Police Reform Negotiations*, 2009
40. Charlotta Hillerdal, *People in Between: Ethnicity and Material Identity: A New Approach to Deconstructed Concepts*, 2009
41. Jonna Bornemark, *Kunskapens gräns: Gränsens vetande*, 2009

42. Adolphine G. Kateka, *Co-Management Challenges in the Lake Victoria Fisheries: A Context Approach*, 2010
43. René León Rosales, *Vid framtidens hitersta gräns: Om pojkar och elevpositioner i en multietnisk skola*, 2010
44. Simon Larsson, *Intelligensaristokrater och arkivmartyrer: Normerna för vetenskaplig skicklighet i svensk historieforskning 1900–1945*, 2010
45. Håkan Lättman, *Studies on spatial and temporal distributions of epiphytic lichens*, 2010
46. Alia Jaensson, *Pheromonal mediated behaviour and endocrine response in salmonids: The impact of cypermethrin, copper, and glyphosate*, 2010
47. Michael Wigerius, *Roles of mammalian Scribble in polarity signaling, virus offense and cell-fate determination*, 2010
48. Anna Hedtjärn Wester, *Män i kostym: Prinsar, konstnärer och tegelbärare vid sekelskiftet 1900*, 2010
49. Magnus Linnarsson, *Postgång på växlande villkor: Det svenska postväsendets organisation under stormaktstiden*, 2010
50. Barbara Kunz, *Kind words, cruise missiles and everything in between: A neoclassical realist study of the use of power resources in U.S. policies towards Poland, Ukraine and Belarus 1989–2008*, 2010
51. Anders Bartonek, *Philosophie im Konjunktiv: Nichtidentität als Ort der Möglichkeit des Utopischen in der negativen Dialektik Theodor W. Adornos*, 2010
52. Carl Cederberg, *Resaying the Human: Levinas Beyond Humanism and Anti-humanism*, 2010
53. Johanna Ringarp, *Professionens problematik: Lärarkårens kommunalisering och välfärdsstatens förvandling*, 2011
54. Sofi Gerber, *Öst är Väst men Väst är bäst: Östtysk identitetsformering i det förenade Tyskland*, 2011
55. Susanna Sjödin Lindenskoug, *Manlighetens borte gräns: Tidelagsrättegångar i Livland åren 1685–1709*, 2011
56. Dominika Polanska, *The emergence of enclaves of wealth and poverty: A sociological study of residential differentiation in post-communist Poland*, 2011
57. Christina Douglas, *Kärlek per korrespondens: Två förlovade par under andra hälften av 1800-talet*, 2011
58. Fred Saunders, *The Politics of People – Not just Mangroves and Monkeys: A study of the theory and practice of community-based management of natural resources in Zanzibar*, 2011
59. Anna Rosengren, *Åldrandet och språket: En språkhistorisk analys av hög ålder och åldrande i Sverige cirka 1875–1975*, 2011
60. Emelie Lilliefeldt, *European Party Politics and Gender: Configuring Gender-Balanced Parliamentary Presence*, 2011
61. Ola Svenonius, *Sensitising Urban Transport Security: Surveillance and Policing in Berlin, Stockholm, and Warsaw*, 2011

62. Andreas Johansson, *Dissenting Democrats: Nation and Democracy in the Republic of Moldova*, 2011
63. Wessam Melik, *Molecular characterization of the Tick-borne encephalitis virus: Environments and replication*, 2012
64. Steffen Werther, *SS-Vision und Grenzland-Realität: Vom Umgang dänischer und „volksdeutscher“ Nationalsozialisten in Sønderjylland mit der „großgermanischen“ Ideologie der SS*, 2012
65. Peter Jakobsson, *Öppenhetsindustrin*, 2012
66. Kristin Ilves, *Seaward Landward: Investigations on the archaeological source value of the landing site category in the Baltic Sea region*, 2012
67. Anne Kaun, *Civic Experiences and Public Connection: Media and Young People in Estonia*, 2012
68. Anna Tessmann, *On the Good Faith: A Fourfold Discursive Construction of Zoroastrianism in Contemporary Russia*, 2012
69. Jonas Lindström, *Drömmen om den nya staden: Stadsförnyelse i det postsovetjisk Riga*, 2012
70. Maria Wolrath Söderberg, *Topos som meningsskapare: Retorikens topiska perspektiv på tänkande och lärande genom argumentation*, 2012
71. Linus Andersson, *Alternativ television: Former av kritik i konstnärlig TV-produktion*, 2012
72. Håkan Lättman, *Studies on spatial and temporal distributions of epiphytic lichens*, 2012
73. Fredrik Stiernstedt, *Mediearbete i mediehuset: Produktion i förändring på MTG-radio*, 2013
74. Jessica Moberg, *Piety, Intimacy and Mobility: A Case Study of Charismatic Christianity in Present-day Stockholm*, 2013
75. Elisabeth Hemby, *Historiemåleri och bilder av vardag: Tatjana Nazarenkos konstnärskap i 1970-talets Sovjet*, 2013
76. Tanya Jukkala, *Suicide in Russia: A macro-sociological study*, 2013
77. Maria Nyman, *Resandets gränser: Svenska resenärers skildringar av Ryssland under 1700-talet*, 2013
78. Beate Feldmann Eellend, *Visionära planer och vardagliga praktiker: Postmilitära landskap i Östersjöområdet*, 2013
79. Emma Lind, *Genetic response to pollution in sticklebacks: Natural selection in the wild*, 2013
80. Anne Ross Solberg, *The Mahdi wears Armani: An analysis of the Harun Yahya enterprise*, 2013
81. Nikolay Zakharov, *Attaining Whiteness: A Sociological Study of Race and Racialization in Russia*, 2013
82. Anna Kharkina, *From Kinship to Global Brand: The Discourse on Culture in Nordic Cooperation after World War II*, 2013

83. Florence Fröhlig, *A painful legacy of World War II: Nazi forced enlistment: Alsatian/ Mosellan Prisoners of war and the Soviet Prison Camp of Tambov*, 2013
84. Oskar Henriksson, *Genetic connectivity of fish in the Western Indian Ocean*, 2013
85. Hans Geir Aasmundsen, *Pentecostalism, Globalisation and Society in Contemporary Argentina*, 2013
86. Anna McWilliams, *An Archaeology of the Iron Curtain: Material and Metaphor*, 2013
87. Anna Danielsson, *On the power of informal economies and the informal economies of power: Rethinking informality, resilience and violence in Kosovo*, 2014
88. Carina Guyard, *Kommunikationsarbete på distans*, 2014
89. Sofia Norling, *Mot "väst": Om vetenskap, politik och transformation i Polen 1989–2011*, 2014
90. Markus Huss, *Motståndets akustik: Språk och (o)ljud hos Peter Weiss 1946–1960*, 2014
91. Ann-Christin Randahl, *Strategiska skribenter: Skrivprocesser i fysik och svenska*, 2014
92. Péter Balogh, *Perpetual borders: German-Polish cross-border contacts in the Szczecin area*, 2014
93. Erika Lundell, *Förkroppsligad fiktion och fikionaliserade kroppar: Levande rollspel i Östersjöregionen*, 2014
94. Henriette Cederlöf, *Alien Places in Late Soviet Science Fiction: The "Unexpected Encounters" of Arkady and Boris Strugatsky as Novels and Films*, 2014
95. Niklas Eriksson, *Urbanism Under Sail: An archaeology of fluit ships in early modern everyday life*, 2014
96. Signe Opermann, *Generational Use of News Media in Estonia: Media Access, Spatial Orientations and Discursive Characteristics of the News Media*, 2014
97. Liudmila Voronova, *Gendering in political journalism: A comparative study of Russia and Sweden*, 2014
98. Ekaterina Kalinina, *Mediated Post-Soviet Nostalgia*, 2014
99. Anders E. B. Blomqvist, *Economic Nationalizing in the Ethnic Borderlands of Hungary and Romania: Inclusion, Exclusion and Annihilation in Szatmár/Satu-Mare, 1867–1944*, 2014
100. Ann-Judith Rabenschlag, *Völkerfreundschaft nach Bedarf: Ausländische Arbeitskräfte in der Wahrnehmung von Staat und Bevölkerung der DDR*, 2014
101. Yuliya Yurchuck, *Ukrainian Nationalists and the Ukrainian Insurgent Army in Post-Soviet Ukraine*, 2014
102. Hanna Sofia Rehnberg, *Organisationer berättar: Narrativitet som resurs i strategisk kommunikation*, 2014
103. Jaakko Turunen, *Semiotics of Politics: Dialogicality of Parliamentary Talk*, 2015
104. Iveta Jurkane-Hobein, *I Imagine You Here Now: Relationship Maintenance Strategies in Long-Distance Intimate Relationships*, 2015

105. Katharina Wesolowski, *Maybe baby? Reproductive behaviour, fertility intentions, and family policies in post-communist countries, with a special focus on Ukraine*, 2015
106. Ann af Burén, *Living Simultaneity: On religion among semi-secular Swedes*, 2015
107. Larissa Mickwitz, *En reformerad lärare: Konstruktionen av en professionell och betygssättande lärare i skolpolitik och skolpraktik*, 2015
108. Daniel Wojahn, *Språkaktivism: Diskussioner om feministiska språkförändringar i Sverige från 1960-talet till 2015*, 2015
109. Hélène Edberg, *Kreativt skrivande för kritiskt tänkande: En fallstudie av studenters arbete med kritisk metarefleksion*, 2015
110. Kristina Volkova, *Fishy Behavior: Persistent effects of early-life exposure to 17 α -ethinylestradiol*, 2015
111. Björn Sjöstrand, *Att tänka det tekniska: En studie i Derridas teknikfilosofi*, 2015
112. Håkan Forsberg, *Kampen om eleverna: Gymnasiefältet och skolmarknadens framväxt i Stockholm, 1987–2011*, 2015
113. Johan Stake, *Essays on quality evaluation and bidding behavior in public procurement auctions*, 2015
114. Martin Gunnarson, *Please Be Patient: A Cultural Phenomenological Study of Haemodialysis and Kidney Transplantation Care*, 2016
115. Nasim Reyhanian Caspillo, *Studies of alterations in behavior and fertility in ethinyl estradiol-exposed zebrafish and search for related biomarkers*, 2016
116. Pernilla Andersson, *The Responsible Business Person: Studies of Business Education for Sustainability*, 2016
117. Kim Silow Kallenberg, *Gränsland: Svensk ungdomsvård mellan vård och straff*, 2016
118. Sari Vuorenpää, *Literacitet genom interaction*, 2016
119. Francesco Zavatti, *Writing History in a Propaganda Institute: Political Power and Network Dynamics in Communist Romania*, 2016
120. Cecilia Annell, *Begärets politiska potential: Feministiska motståndsstrategier i Elin Wägners 'Pennskaftet', Gabriele Reuters 'Aus guter Familie', Hilma Angered-Strandbergs 'Lydia Vik' och Grete Meisel-Hess 'Die Intellektuellen'*, 2016
121. Marco Nase, *Academics and Politics: Northern European Area Studies at Greifswald University, 1917–1992*, 2016
122. Jenni Rinne, *Searching for Authentic Living Through Native Faith: The Maausk movement in Estonia*, 2016
123. Petra Werner, *Ett medialt museum: Lärandets estetik i svensk television 1956–1969*, 2016
124. Ramona Rat, *Un-common Sociality: Thinking sociality with Levinas*, 2016
125. Petter Thureborn, *Microbial ecosystem functions along the steep oxygen gradient of the Landsort Deep, Baltic Sea*, 2016
126. Kajsa-Stina Benulic, *A Beef with Meat – Media and audience framings of environmentally unsustainable production and consumption*, 2016

127. Naveed Asghar, *Ticks and Tick-borne Encephalitis Virus: From nature to infection*, 2016
128. Linn Rabe, *Participation and legitimacy: Actor involvement for nature conservation*, 2017
129. Maryam Adjam, *Minnesspår: Hågkomstens rum och rörelse i skuggan av en flykt*, 2017
130. Kim West, *The Exhibitionary Complex: Exhibition, Apparatus and Media from Kulturhuset to the Centre Pompidou, 1963–1977*, 2017
131. Ekaterina Tarasova, *Anti-nuclear Movements in Discursive and Political Contexts: Between expert voices and local protests*, 2017
132. Sanja Obrenović Johansson, *Från kombifeminism till rörelse: Kvinnlig serbisk organisering i förändring*, 2017
133. Michał Salamonik, *In Their Majesties' Service: The Career of Francesco De Gratta (1613–1676) as a Royal Servant and Trader in Gdańsk*, 2017
134. Jenny Ingridsson, *The Promises of the Free World: Postsocialist Experience in Argentina and the Making of Migrants, Race, and Coloniality*, 2017
135. Julia Malitska, *Negotiating Imperial Rule: Colonists and Marriage in the Nineteenth century Black Sea Steppe*, 2017
136. Natalya Yakusheva, *Parks, Policies and People: Nature Conservation Governance in Post-Socialist EU Countries*, 2017
137. Martin Kellner, *Selective Serotonin Re-uptake Inhibitors in the Environment: Effects of Citalopram on Fish Behaviour*, 2017
138. Krystof Kasprzak, *Vara – Framträdande – Värld: Fenomenets negativitet hos Martin Heidegger, Jan Patočka och Eugen Fink*, 2017
139. Alberto Frigo, *Life-stowing from a Digital Media Perspective: Past, Present and Future*, 2017
140. Maarja Saar, *The Answers You Seek Will Never Be Found at Home: Reflexivity, biographical narratives and lifestyle migration among highly-skilled Estonians*, 2017
141. Anh Mai, *Organizing for Efficiency: Essay on merger policies, independence of authorities, and technology diffusion*, 2017
142. Gustav Strandberg, *Politikens omskakning: Negativitet, samexistens och frihet i Jan Patočkas tänkande*, 2017
143. Lovisa Andén, *Litteratur och erfarenhet i Merleau-Pontys läsning av Proust, Valéry och Stendhal*, 2017
144. Fredrik Bertilsson, *Frihetstida policyskapande: Uppfostringskommissionen och de akademiska konstitutionerna 1738–1766*, 2017
145. Natasja Börjeson, *Toxic Textiles: towards responsibility in complex supply chains*, 2017
146. Julia Velkova, *Media Technologies in the Making: User-Driven Software and Infrastructures for computer Graphics Production*, 2017

147. Karin Jonsson, *Fångna i begreppen? Revolution, tid och politik i svensk socialistisk press 1917–1924*, 2017
148. Josefine Larsson, *Genetic Aspects of Environmental Disturbances in Marine Ecosystems: Studies of the Blue Mussel in the Baltic Sea*, 2017
149. Roman Horbyk, *Mediated Europes: Discourse and Power in Ukraine, Russia and Poland during Euromaidan*, 2017
150. Nadezda Petrusenko, *Creating the Revolutionary Heroines: The Case of Female Terrorists of the PSR (Russia, Beginning of the 20th Century)*, 2017
151. Rahel Kuflu, *Bröder emellan: Identitetsformering i det koloniserade Eritrea*, 2018
152. Karin Edberg, *Energilandskap i förändring: Inramningar av kontroversiella lokaliseringar på norra Gotland*, 2018
153. Rebecka Thor, *Beyond the Witness: Holocaust Representation and the Testimony of Images: Three films by Yael Hersonski, Harun Farocki, and Eyal Sivan*, 2018
154. Maria Lönn, *Bruten vithet: Om den ryska femininitetens sinnliga och temporala villkor*, 2018
155. Tove Porseryd, *Endocrine Disruption in Fish: Effects of 17 α -ethinylestradiol exposure on non-reproductive behavior, fertility and brain and testis transcriptome*, 2018
156. Marcel Mangold, *Securing the working democracy: Inventive arrangements to guarantee circulation and the emergence of democracy policy*, 2018
157. Matilda Tudor, *Desire Lines: Towards a Queer Digital Media Phenomenology*, 2018
158. Martin Andersson, *Migration i 1600-talets Sverige: Älvsborgs lösen 1613–1618*, 2018
159. Johanna Pettersson, *What's in a Line? Making Sovereignty through Border Policy*, 2018
160. Irina Seits, *Architectures of Life-Building in the Twentieth Century: Russia, Germany, Sweden*, 2018
161. Alexander Stagnell, *The Ambassador's Letter: On the Less Than Nothing of Diplomacy*, 2019
162. Mari Zetterqvist Blokhuis, *Interaction Between Rider, Horse and Equestrian Trainer: A Challenging Puzzle*, 2019
163. Robin Samuelsson, *Play, Culture and Learning: Studies of Second-Language and Conceptual Development in Swedish Preschools*, 2019
164. Ralph Tafon, *Analyzing the "Dark Side" of Marine Spatial Planning: A study of domination, empowerment and freedom (or power in, of and on planning) through theories of discourse and power*, 2019
165. Ingela Visuri, *Varieties of Supernatural Experience: The case of high-functioning autism*, 2019
166. Mathilde Rehnlund, *Getting the transport right: For what? What transport policy can tell us about the construction of sustainability*, 2019

167. Oscar Törnqvist, *Röster från ingenmansland: En identitetsarkeologi i ett maritimt mellanrum*, 2019
168. Elise Remling, *Adaptation, now? Exploring the Politics of Climate Adaptation through Post-structuralist Discourse Theory*, 2019
169. Eva Karlberg, *Organizing the Voice of Women: A study of the Polish and Swedish women's movements' adaptation to international structures*, 2019
170. Maria Pröckl, *Tyngd, sväng och empatisk timing: Förskollärares kroppsliga kunskaper*, 2020
171. Adrià Alcoverro, *The University and the Demand for Knowledge-based Growth The hegemonic struggle for the future of Higher Education Institutions in Finland and Estonia*, 2020
172. Ingrid Forsler, *Enabling Media: Infrastructures, imaginaries and cultural techniques in Swedish and Estonian visual arts education*, 2020
173. Johan Sehlberg, *Of Affliction: The Experience of Thought in Gilles Deleuze by way of Marcel Proust*, 2020
174. Renat Bekkin, *People of reliable loyalty...: Muftiates and the State in Modern Russia*, 2020
175. Olena Podolian, *The Challenge of 'Stateness' in Estonia and Ukraine: The international dimension a quarter of a century into independence*, 2020
176. Patrick Seniuk, *Encountering Depression In-Depth: An existential-phenomenological approach to selfhood, depression, and psychiatric practice*, 2020
177. Vasileios Petrogiannis, *European Mobility and Spatial Belongings: Greek and Latvian migrants in Sweden*, 2020
178. Lena Norbäck Ivarsson, *Tracing environmental change and human impact as recorded in sediments from coastal areas of the northwestern Baltic Proper*, 2020
179. Sara Persson, *Corporate Hegemony through Sustainability: A study of sustainability standards and CSR practices as tools to demobilise community resistance in the Albanian oil industry*, 2020
180. Juliana Porsani, *Livelihood Implications of Large-Scale Land Concessions in Mozambique: A case of family farmers' endurance*, 2020
181. Anders Backlund, *Isolating the Radical Right: Coalition Formation and Policy Adaptation in Sweden*, 2020
182. Nina Carlsson, *One Nation, One Language? National minority and Indigenous recognition in the politics of immigrant integration*, 2021
183. Erik Gråd, *Nudges, Prosocial Preferences & Behavior: Essays in Behavioral Economics*, 2021
184. Anna Enström, *Sinnesstämning, skratt och hypokondri: Om estetisk erfarenhet i Kants tredje Kritik*, 2021
185. Michelle Rydback, *Healthcare Service Marketing in Medical Tourism: An Emerging Market Study*, 2021
186. Fredrik Jahnke, *Toleransens altare och undvikandets hänsynsfullhet: Religion och meningsskapande bland svenska grundskoleelever*, 2021
187. Benny Berggren Newton, *Business Basics: A Grounded Theory for Managing Ethical Behavior in Sales Organizations*, 2021

188. Gabriel Itkes-Sznep, *Nollpunkten. Precisionens betydelse hos Witold Gombrowicz, Inger Christensen och Herta Müller*, 2021
189. Oscar Svanelid Medina, *Att forma tillvaron: Konstruktivism som konstnärligt yrkesarbete hos Geraldo de Barros, Lygia Pape och Lygia Clark*, 2021
190. Anna-Karin Selberg, *Politics and Truth: Heidegger, Arendt and The Modern Political Lie*, 2021
191. Camilla Larsson, *Framträdanden: Performativitetsteoretiska tolkningar av Tadeusz Kantors konstnärskap*, 2021
192. Raili Uiibo, *“And I don’t know who we really are to each other”: Queers doing close relationships in Estonia*, 2021
193. Ignè Stalmokaitė, *New Tides in Shipping: Studying incumbent firms in maritime energy transitions*, 2021
194. Mani Shutzberg, *Tricks of the Medical Trade: Cunning in the Age of Bureaucratic Austerity*, 2021
195. Patrik Höglund, *Skeppssamhället: Rang, roller och status på örlogsskepp under 1600-talet*, 2021
196. Philipp Seufferling, *Media and the refugee camp: The historical making of space, time, and politics in the modern refugee regime*, 2021
197. Johan Sandén, *Närbyråkrater och digitaliseringar: Hur lärares arbete formas av tids-strukturer*, 2021
198. Ulrika Nemeth, *Det kritiska uppdraget: Diskurser och praktiker i gymnasieskolans svenskundervisning*, 2021
199. Helena Löfgren, *Det legitima ägandet: Politiska konstruktioner av allmännyttans privatisering i Stockholms stad 1990–2015*, 2021
200. Vasileios Kitsos, *Urban policies for a contemporary periphery: Insights from eastern Russia*, 2022
201. Jenny Gustafsson, *Drömmen om en gränslös fred: Världsmedborgarrörelsens reaktopi, 1949–1968*, 2022
202. Oscar von Seth, *Outsiders and Others: Queer Friendships in Novels by Hermann Hesse*, 2022
203. Kristin Halverson, *Tools of the Trade: Medical Devices and Practice in Sweden and Denmark, 1855–1897*, 2022
204. Henrik Ohlsson, *Facing Nature: Cultivating Experience in the Nature Connection Movement*, 2022
205. Mirey Gorgis, *Allt är våld: En undersökning av det moderna våldsbegreppet*, 2022
206. Mats Dahllöv, *Det absoluta och det gemensamma: Benjamin Höijers konstfilosofi*, 2022
207. Anton Poikolainen Rosén, *Noticing Nature: Exploring More Than Human-Centred Design in Urban Farming*, 2022
208. Sophie Landwehr Sydow, *Makers, Materials and Machines: Understanding Experience and Situated Embodied Practice at the Makerspace*, 2022
209. Simon Magnusson, *Boosting young citizens’ deontic status: Interactional allocation of rights-to-decide in participatory democracy meetings*, 2022
210. Marie Jonsson, *Vad vilja vegetarianerna? En undersökning av den svenska vegetarismen 1900–1935*, 2022
211. Birgitta Ekblom, *Härskarhyllning och påverkan: Panegyriken kring tronskiftet 1697 i det svenska Östersjöväldet*, 2022

212. Joanna Mellquist, *Policy professionals in civil society organizations: Struggling for influence*, 2022
213. David Birksjö, *Innovative Security Business: Innovation, Standardization, and Industry Dynamics in the Swedish Security Sector, 1992–2012*, 2023
214. Roman Privalov, *After space utopia: Post-Soviet Russia and futures in space*, 2023
215. Martin Johansson, *De nordiska lekarna: Grannlandsrelationen i pressen under olympiska vinterspel*, 2023
216. Anna Bark Persson, *Steel as the Answer? Viking Bodies, Power, and Masculinity in Anglophone Fantasy Literature 2006–2016*, 2023
217. Josefin Häggglund, *Demokratins stridslinjer: Carl Lindhagen och politikens omvandling, 1896–1923*, 2023
218. Lovisa Olsson, *I vinst och förlust: Köpmäns nätverk i 1500-talets Östersjöstäder*, 2023
219. Kateryna Zorya, *The Government Used to Hide the Truth, But Now We Can Speak: Contemporary Esotericism in Ukraine 1986–2014*, 2023
220. Tony Blomqvist Mickelsson, *A Nordic sport social work in the context of refugee reception*, 2023
221. Ola Luthman, *Searching for sustainable aquaculture governance: A focus on ambitions and experience*, 2023
222. Emma Kihl, *Äventyrliga utföranden: En läsning av Agneta Enckells dikter med Isabelle Stengers kosmopolitik*, 2023
223. Çağla Demirel, *Analyzing competitive victimhood: Narratives of recognition and nonrecognition in the pursuit of reconciliation*, 2023
224. Joel Odebrant, *Spår, kropp, tid: En undersökning av den måleriska gestens materialitet 1952–1965*, 2024
225. Xiaoying Li, *Energy Efficiency in buildings in the Baltic states and the Nordic countries*, 2024
226. Thérèse Janzén, *Ticks – Ecology, New Hazards, and Relevance for Public Health*, 2024
227. Paul Sherfey, *Cultivating Responsible Citizenship: Collective Gardens at the Periphery of Neoliberal Urban Norms*, 2024
228. Kirill Polkov, *Queering Images of Russia in Sweden: Discursive hegemony and counter-hegemonic articulations 1991–2019*, 2024
229. Karl Katz Lydén, *Critique and the Care of the Self: The Economy of Truth and Government in Michel Foucault's Late Work*, 2024
230. Matteo Enrico Cattaneo, *Woandering towards places of imagination: Reflections through anarchism on the role of educators in early childhood education*, 2024
231. Mohanad Abdelgadir, *Aquatic ecosystem function and environmental change across spatial scales*, 2024
232. Fakhreddin Fakhrai Rad, *Transition Towards Supply Chain 4.0: Interweaving a Technological Perspective – Insights from Turkey and beyond*, 2024
233. Maria Mårzell, *Fredstematikens kritiska potential: Feminism, militarism och kolonialism hos Frida Stéenhoff, Elin Wägner och Hagar Olsson*, 2024
234. Francesca Morini, *Design + Data Journalism: Shifting Epistemology, Values, and Practices*, 2024

235. Liza Jakobsson, *Hitta hem på marknaden: Den finansialiserade hemägarideologin i Sverige och Estland 1970–2007*, 2024
236. Erika Öhlund, *More than food production: Multifunctional agriculture in policy and practice*, 2025
237. Douglas Mattsson, *To Praise Disgrace: Islamic Semiotic Resources in Turkish Black Metal*, 2025
238. Martin Englund, *Vi, de fördrivna historiska erfarenheter hos polska judar som kom till Sverige 1967–1972*, 2025
239. Lotta Björkman, *Inkluderande didaktiska dimensioner – En fenomenologisk studie av lärares undervisning ur gymnasieelevers perspektiv*, 2025
240. Pella Myrstener, *Konst i rörelse. Tillfälliga utställningar med utländsk nutida konst i Sverige 1945–1969*, 2025
241. Oscar Nygren, *Östersjöfrågan – En studie av svenskt regionalt och internationellt tänkande 1914–1945*, 2025
242. Cecilia Sá Cavalcante Schuback, *Emerging forms – Studies in Kant, Palatnik and Ligeti*, 2025
243. Kristina Pautkina, *Pedagogiska representationer av ondska i förskolan*, 2025
244. Agnes Käll, *Inside the compliance puzzle – Dilemmas of supervisory agencies in anti-money laundering*, 2025
245. Anna Nyquist, *Creating, maintaining, and enhancing sustainable marketing credibility*, 2025
246. Alexandra Allard, *Employment, Externalities, and Exploitation: Empirical Essays on Maritime Sectors and Renewable Resource Management*, 2025
247. Hamdija Begovic, *Between Civic and Ethnic: The Party of Democratic Action and the Symbolic Struggle for a Bosnian-Herzegovinian State*, 2025
248. Gustav Sjöberg, *Den levande materien. Naturfilologiska perspektiv på hylozoiska och panteistiska estetiker*, 2025
249. Fredrik Bjarkö, *The Odyssey of Human Spirit: Historiography of Philosophy in the Post-Kantian Age*, 2025
250. Ellen Jacobsson, *Integrators – Contradictions in Practice*, 2025
251. Nicholas Lawrence, *Salomon Maimon's Life: or, the History of the Imagining I*, 2026
252. Miriana Cascone, *Detain(ed): Media Technologies and Migrants in Swedish Detention Centres*, 2026
253. Moa Höglund, *Platser att minnas på: Venedigbiennalen 1991–1993, postsocialism och de nationella paviljongerna*, 2026
254. Laura Lapinskė, *Care to live: Everyday strategies among single mothers in Lithuania*, 2026
255. Marcus Sandborgh, *Klassrumsinteraktion i högstadiets matematikundervisning: Analyser av epistemiskt och deontiskt drivna interaktioner i olika undervisningsaktiviteter*, 2026

256. Julia Wester, *Kroppar i samspel – Ideal, gränser och dilemman i pedagogers kroppsliga interaktion med barn i fritidshem*, 2026

De senaste decennierna har anmälda våldshändelser mot skolpersonal ökat, liksom pedagogers oro för att bli anmälda i samband med kroppsliga möten med barn. Samtiden präglas också av ett ökat fokus på barns kroppsliga integritet, parallellt med en uppfattning bland pedagoger om att fysisk närhet är en självklar del av omsorgsrelationen. Dessa komplexa situationer gör att skolpersonal ofta ställs inför dilemman rörande vilket som är det mest goda och rätta sättet att agera.

Kroppar i samspel undersöker pedagogers kroppsliga interaktion med barn på fritidshem och hur de navigerar mellan normer, ideal och känslomässiga dimensioner i dessa omsorgsmöten. Avhandlingen belyser frågor om fysisk närhet, våldsamma handlingar, ordningsskapande och hur organisatoriska villkor formar det kroppsliga samspelet. Studien bygger på ett etnografiskt fältarbete på två stora fritidshemsavdelningar i Stockholm som omfattade observationer samt intervjuer med pedagoger.

Julia Wester har en bakgrund som grundlärare i fritidshem och är etnolog och lärarutbildare. *Kroppar i samspel* är hennes doktorsavhandling.

Etnologi, Historiska studier, Institutionen för historia och samtidsstudier, Södertörns högskola.

ISBN 978-91-89962-61-3 (tryckt) / 978-91-89962-62-0 (digitalt) | Södertörns högskola | publications@sh.se

