



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Lärmiljön som en tredje pedagog

En kvalitativ studie om hur lokaler, barn och pedagogers engagemang påverkar lärmiljön.

”lärmiljön får den här liksom,
sista delen av sin karaktär,
utifrån att eleverna har varit
med och utformat den”

Namn: Anna Bringeland & Hanna Dehlin

Program: Grundlärarprogrammet med inriktning
mot arbete i fritidshem



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LRXA2G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: VT 2022
Handledare: Zahra Bayati
Examinator: Karin Lager

Nyckelord: Lärnmiljö, möjliggörare, barnperspektiv, barns perspektiv, aktörskap, tillgänglighet och tredje pedagog

Abstract

Tidigare forskning visar på fritidshemmets begränsande förutsättningar i att driva en fritidsverksamhet och pedagogers¹ upplevda svårigheter med att uppfylla uppdraget. Fritidshemmets underordnad i förhållande till skolan, kan leda till att pedagoger ses som resurser och att skolans utrymmen blir en förhandlingsfråga. Med utgångspunkt i barndomssociologi har vi undersökt hur pedagoger utformar lärmiljöer utifrån barns² röster, behov och intressen. Studien baseras på kvalitativa metoder genom att intervjua fem pedagoger för att undersöka syftet kring vilka strategier pedagoger använder sig av i utformandet av lärmiljö och för att se om barns röster och aktörskap gjorde sig synliga i verksamheten. Analysen ledde fram till följande teman: *medvetna förhållningsätt, tillgängliggörande lärmiljö, främjande av barns aktörskap, barns inflytande och påverkan* och *barnperspektiv*. Betydande faktorer som framkom var pedagoger som *möjliggörare, rummet som den tredje pedagogen* vilket möjliggörs av den fysiska miljön, strategin om att *ta plats* vid samplanering, pedagogers driv och engagemang som möjliggör barns *meningsfullhet*. Vidare framkom tydliggörande undervisning, aktivare användning av lärmiljöer som undervisning utifrån läroplanen möjliggör samt *barns inflytande* och *påverkan* som förutsättningar i utformandet av lärmiljö. För att barns aktörskap ska kunna vara en del i fritidshemmet behöver pedagogerna medvetet anta strategier som möjliggör barns delaktighet, inflytande och påverkan.

¹ Pedagog, begreppet används för att benämna fritidspedagoger i studien. Vi har utgått från arbetserfarenhet i studien och vi anser att pedagog blir ett vedertaget begrepp för de som arbetar i fritidshem.

² Begreppet barn används genomgående i studien.

Förord

Vi vill tacka de pedagoger som tagit sig tiden att ställa upp i våra intervjuer, ni har varit ovärderliga inspirationskällor! Höjdpunkten i detta arbete var att få träffa verksamma pedagoger som delgett sina erfarenheter med öppenhet. Så otroligt tacksamma för att ha fått tagit del av era engagerade och inspirerande intervjuer och erfarenheter, som vi nu kommer ta med oss i vår kommande yrkesprofession som lärare i fritidshem.

Vi har tillsammans tagit oss an uppsatsskrivandets alla toppar och dalar, vi har agerat som varandras bollplank i ändlösa diskussioner och peppat varandra när det behövts.

Hanna vill tacka sin bästaste sambo Ludvig och Anna vill tacka sina bästaste döttrar, Saga, Astrid och Neva, som alla har visat stor förståelse och fått stå ut med vårt zoomande, intensiva arbete med att läsa, diskutera och skriva!

Sist men inte minst vill vi tacka vår handledare Zahra för ditt kritiska öga och de råd du gett oss på vägen.

Taataa! - Som numera är vårt sätt att säga hejdå på våra möten 😊

Innehållsförteckning

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | Inledning | 1 |
| 2 | Syfte och frågeställningar | 3 |
| 3 | Centrala begrepp | 3 |
| 4 | Tidigare forskning | 4 |
| | 4.1 Skolans överordning..... | 4 |
| | 4.2 Meningsfullhet | 4 |
| | 4.3 Processorienterad strategi..... | 4 |
| | 4.4 Tydliggörande undervisning som strategi | 4 |
| | 4.5 Situationsbaserad strategi..... | 5 |
| | 4.6 Förhållningssätt | 5 |
| | 4.7 Aktörskap | 5 |
| 5 | Teoretisk anknytning | 7 |
| | 5.1 Teoretiska begrepp | 7 |
| | 5.1.1 Barnperspektiv och barns perspektiv | 8 |
| | 5.1.2 Barns aktörskap | 8 |
| | 5.1.2.1 Främjande av barns aktörskap | 9 |
| 6 | Metod och genomförande | 10 |
| | 6.1 Metodval | 10 |
| | 6.2 Urval..... | 10 |
| | 6.3 Analysmetod | 10 |
| | 6.4 Genomförande..... | 11 |
| | 6.5 Etiska överväganden | 11 |
| | 6.6 Validitet och reliabilitet..... | 12 |
| | 6.7 Metoddiskussion | 13 |
| 7 | Analys | 15 |
| | 7.1 Medvetet förhållningssätt..... | 15 |
| | 7.2 Tillgängliggöra lärmiljö | 18 |
| | 7.3 Barnperspektiv | 21 |
| | 7.4 Främjande av aktörskap | 23 |
| | 7.4.1 Barns inflytande och påverkan..... | 25 |
| 8 | Slutdiskussion | 28 |

| | |
|---------------------------------------|-----------|
| 8.1 Slutsatser | 30 |
| 8.2 Förslag för vidare forskning..... | 31 |
| Referenslista..... | 32 |
| Bilagor | 35 |
| Bilaga 1. Intervjuguide..... | 35 |

1 Inledning

Det är förekommande att fritidshem delar lokaler med skolan, vilket föranledde till lokalernas betydelse vid arbete med lärmiljö. Lokaler kan möjliggöra eller begränsa utformning av lärmiljö, påverka det pedagogiska arbetet och barns aktörskap. Våra erfarenheter från verksamhetsförlagd utbildning [VFU], utgör anledning av valt ämne och syfte med studien. Erfarenheter har visat på stora variationer kring egna eller delade lokaler, planeringstid och undervisning som utgår från det centrala innehållet i läroplanen. Skolverkets lägesbedömning (2020:1) visar på brister i huvudmannens styrning och stöttning i fritidshemmets verksamhet, men även skillnader i undervisning som utgår från det centrala innehållet (s. 36).

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet [Lgr11, 2019], skriver fram att verksamheten ska erbjuda en variation av aktiviteter, uttrycksformer, lärande, meningsfull fritid och rekreation (s. 22). Skolverkets (2010) allmänna råd och kommentarer för fritidshemmet framhäver att utrymmen ska finnas för skapande verksamhet och både för livligare och lugnare aktiviteter, vilka bidrar till en verksamhet där barnen kan utveckla tilltro till sin egen förmåga, både i sig själva och i sin process (s. 24). Skollagen (2018:608) 2 kap 35 § skriver fram att utbildningens syfte kan verkställas genom att de lokaler och det material som behövs är disponibelt och där ansvaret kring miljö skrivs fram i 14 kap 9 § beskrivs ansvaret kring miljön att (SFS 2010:800).

Miljöns betydelse beskrivs i Skolverkets allmänna råd för fritidshemmet (2014), där utformning av miljön anses avgörande för barns möjlighet att utvecklas. Aktiviteter som exemplifieras är lek, rörelse, läsning och vila. Det skrivs fram som fördelaktigt att rektor i samråd med personal ser över verksamhetens lokaler, som möjliggör aktiviteter som drama, musik och bild. Behov av en utemiljö som erbjuder utrymme för lek och rörelse anges även som en del av miljöns utformning (s. 18–19). Dewey (Hartman, 2017) förespråkade att i undervisningen återskapa lärandemiljöer där barnen erbjuds tillfällen till att "lära genom att göra" (s. 242). Lärande som kombinerar handling och tänkande, *learning by doing*, som Dewey (Kroksmark, 2011) menade är två komponenter som hör ihop (s. 375). Hippinen Ahlgren (2017) skriver fram miljön som ett didaktiskt verktyg, där lärmiljöer kan bjuda in barn till att delta i olika aktiviteter både i grupp och enskilt. Hon menar att synen på barn kan utgöra en del i arbetet med miljön (s. 116).

I läroplanen beskrivs barnens rättigheter gällande likvärdig utbildning "Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov." (Lgr11, 2019, s. 6). Annelie Karlsson beskriver i Skolverkets (u.å.) poddavsnitt, att barn har behov av stöd och struktur, såsom bildstöd, rutiner och scheman, samt menar att detta behov av tydlighet varierar från barn till barn. Tydligare struktur innebär anpassning av både lärmiljö inomhus och utomhus, att det finns en tydlig tanke kring vilket material som finns tillgängligt och information om dagens upplägg. Karlsson menar att barnens skoldagar ofta är långa, vilket medför att barnen ofta är tröttare när skoldagen övergår till fritidsverksamhet. Tydliggörande pedagogik, som Karlsson beskriver, är när man "Tänker efter och hela tiden ger svar på de frågor som de [barnen] inte alltid ställer [...] vad man ska göra, var man ska vara, vad man behöver ha med sig, vilka som ska vara med och när man svarar på det och ger tydlighet så förstår eleven vad som ska hända och hur det ska hända och då blir det mycket lättare" (Skolverket, u.å., 06:20-06:44). Karlsson beskriver andra betydande faktorer som personalens samplanering men även fortbildning, där skollagen 2 kap 34 § (SFS 2010:800) skriver fram huvudmannens ansvar att anställda ska erbjudas kompetensutveckling. Karlsson (Skolverket, u.å.) ger ett exempel på hur en pedagog genom

god kunskap, kunde *fånga tillfället i flykten* om ett barns fotbollsintresse, vilket resulterade i att barnet fick möjligheten att leda en fotbollsskola (Skolverket, u.å.).

Skolinspektionens yttrande om stärkt kvalitet och likvärdighet i fritidshem och pedagogisk omsorg (U2020/03811/S) skriver fram ett behov att förtydliga fritidshemmet del fyra i läroplanen, för att stärka kvaliteten och främja likvärdigheten i fritidshem och pedagogisk omsorg (s. 3). Erfarenheter från VFU har visat på en variation i planering av undervisning i fritidshemmet. Vi har upplevt att i vissa fall har det utformats styrda obligatoriska aktiviteter, vilka återfinns i de flesta verksamheter, såsom idrottsgympa och skapande. Medan i andra fall har det verkat saknas didaktiska strategier och undervisningen blir som det blir, som en slags låt-gå mentalitet. Haglund och Boström (2020) beskriver att prioriteringen av pedagoger som resurser i klassrummet leder till minskad planeringstid (s. 11–12) och att fritidshemmets verksamhet på grund av nedprioritering inte alltid ingår i skolans systematiska kvalitetsarbete (Skolverkets, 2020:1, s. 36). Ser man till undervisning i fritidshemmet, anas planering och utvärdering vara avgörande faktorer för att skapa goda lärmiljöer.

Haglund och Boström (2020) beskriver fritidshemmets underordnad gentemot skolan (s. 11–12), barnens tid i verksamheten kan upplevas som en trygg förvaringsplats, utan meningsfulla aktiviteter som Haglund (2009, s. 32) beskriver diskursen *fritidshem som överbliven tid*. Skolinspektionens yttrande (U2020/03811/S) utredning gällande att dela lokaler med skolan, beskrivs resultera i att lärare kan avskräckas i att ta fram material, då lokalen måste iordningställas till nästa dag. Vilket kan inskränka på undervisningens kvalitet. (s. 5).

Skolverkets allmänna råd och kommentarer (2010) menar att skolans lokaler sällan är anpassade för fritidsverksamhet trots att verksamheterna ofta delar lokaler. Problematiken med lokaler (Skolverket, 2010), vilket i praktiken innebär, då inga specifika direktiv finns, att detta lämnas över på personalen att enas om och när skolans lokaler kan nyttjas (s. 20).

Faktorer som delade lokaler och fritidshemmets underordnad gör att vi ställer oss frågande hur pedagoger kan erbjuda en varierad verksamhet, såsom det skrivs fram i skollag och styrdokument. Vi har en föreställning utifrån erfarenheter och tidigare forskning, att lokaler anpassade efter fritidshemmets verksamhet möjliggör en tillåtande och utforskande miljö, där barn kan göras till aktiva deltagare.

Vi klev in i denna studie med synen om att en god lärmiljö förutsätter ändamålsenliga lokaler, anpassade för fritidshemmets verksamhet. Vi ser ett behov av att synliggöra strategier i att forma en verksamhet som erbjuder en variation av aktiviteter, lärande, meningsfull fritid och rekreation (Lgr11, 2019, s. 22) och inkludering av barns inflytande och påverkan. Forskning och erfarenheter visar på brister med att dela lokaler med skolan, där vi upplevde en forskningslucka kring metoder i att arbeta didaktiskt och få till en fungerande fritidsverksamhet i en verksamhet som delar lokaler med skolan.

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att utifrån pedagogers erfarenhet undersöka strategier som antas vid utformning av fysisk lärmiljö med fokus på barns aktörskap.

- Vilka strategier antar pedagoger för att utforma fysiska lärmiljöer?
- Hur beskriver pedagoger barnens aktörskap i fritidshemmets verksamhet?

3 Centrala begrepp

I detta kapitel har vi samlat våra definitioner av begrepp som vi anser centrala i studien.

Strategi, beskriver medvetna likväl som omedvetna tillvägagångssätt och förhållningssätt som pedagoger kan anta. Medvetet genom strategier baserade på planering och omedvetet genom strategier som är situationsbundna eller som tyst kunskap. Denna studie fokuserar på hur barns röster och aktörskap framträder utifrån pedagogers strategier i hur de arbetar med lärmiljö.

Lärmiljö, en miljö som involverar ett praktiskt barncentrerat lärande som utgår från barnens intressen och erfarenheter med förankring i läroplanen.

Tillgänglig lärmiljö, en miljö som fungerar för alla, genom att anpassa verksamhetens lärmiljöer efter barnens behov i form av tydlighet och struktur.

4 Tidigare forskning

Under detta kapitel har vi samlat strategier, förhållningsätt och andra faktorer som påverkar förutsättningarna i att utforma en god lärmiljö och möjliggörare av att utforma en god lärmiljö och främja barns aktörskap.

Vi har sökt forskning i universitetets databas, vi har sökt i följande databaser, Education research complete och ERIC. Vi har använt följande sökord: fritidshem, "leisuretime centre", "after school care", lärmiljö, "learning environment", barnperspektiv, "barns perspektiv", aktörskap, agency, barndomsociologi, "childhood sociology", child, pupil och student.

4.1 Skolans överordning

Haglund och Boström (2020) visar på skillnader i ställtid, planerade aktiviteter och samverkan mellan lärare. Studien visar på att fritidshemmets status anses underordnad skolan, där pedagoger förväntas gå in och hjälpa under skoltid, vilket författarna menar resulterar i minskad planeringstid (s. 11–12). Boström och Augustsson (2016) beskriver att utan lokaler anpassade utifrån verksamhet eller barngrupp, upplevde pedagoger svårigheter med att tillämpa fritidshemmets didaktik, en känsla av *skolifiering*, där fritidshemmet fick vika undan för skolans verksamhet (s. 135–137).

4.2 Meningsfullhet

Skolforskningsinstitutets (2021) systematiska forskningssammanställning, visar på vikten av att upprätta god relation mellan barn och pedagog, vilken blir betydelsefull för barnens känsla av meningsfullhet, men även för barnets utveckling och lärande. Författarna menar på att barnens engagemang och glädje i lärandet, främjas av att pedagogerna visar engagemang och deltar i barnens aktiviteter (s. 18).

4.3 Processorienterad strategi

Fördelar med tema- och projektbaserad undervisning beskrivs av Skolforskningsinstitutet (2021), genom att en pedagog innehar en balans i att organisera, men samtidigt ger barnen utrymme till förhandling och improvisation (s. 26). Ackesjö och Dahl (2022) beskriver förhållningsättet *att ta gemensamt ansvar i undervisningen* som en projektorienterad undervisning, som är både planerad och med ett utvalt innehåll, men att processen lämnas öppen för att drivas tillsammans med barnen. Vilket ställer krav på både en öppenhet och tillit, samt där barnens perspektiv står i centrum (s. 73–74).

4.4 Tydliggörande undervisning som strategi

Skolforskningsinstitutet (2021), framhäver att barnens engagemang och lärande påverkas av den fysiska lärmiljöns utformning. Där de menar att meningsfullheten kan gynnas av att lärare utformar den fysiska lärmiljön, genom att erbjuda material som bjuder in till att barn initierar lek och lärande, ses gynna barns samspel och interaktion (s. 18). Lager (2019) lyfter hur arbetet med leklådor är ett sätt för pedagoger att systematiskt arbeta för att synliggöra socialt lärande hos barn genom att använda leklådor som ett verktyg. Pedagogerna samlade tillsammans med barnen ihop material i lådor för olika sorters lekar. Det systematiska arbetet gick ut på att dokumentera och utvärdera barns sociala lärande när de lekte med leklådor (s. 2010). Ackesjö och Dahl (2022) beskriver tydlighet som en uppkommen strategi i förhållningssättet *att föra*

och leda undervisning, där tydliggörandet av innehållet kunde ses som en strategi i att föra och leda barnen mot en viss riktning med avsikt att barnen ska lära sig det valda innehållet (s. 71).

4.5 Situationsbaserad strategi

Fånga tillfället i flykten eller som Ackesjö och Haglund (2021) beskriver förhållningsättet, *lärandet i farten* i en situationsstyrd undervisning. Vilket innebär när pedagogen ser möjligheter till ett lärande i en oväntad uppkommen situation och skapar en lärandesituation utifrån sin erfarenhet och kompetens (s.79–80). Författarna menar på att kopplingen till läroplansmålen inte blir lika tydlig i en situationsstyrd undervisning och därmed blir utvärdering av verksamheten problematisk. Däremot ökar *intersubjektiviteten*, med ett ökat fokus på kommunikation mellan pedagog och barn i ett socialt sammanhang. Detta sociala sammanhang utgår från barnens intressen, där även deras inflytande ökar (s. 80). Även Ackesjö och Dahl (2022) beskriver att i stunden fånga upp ett lärande, som förhållningsättet, *att följa och fånga undervisningen*. Lärandet beskrivs som något pågående och undervisningen präglas av det oförutsägbara, där det blir pedagogens förhållningsätt att synliggöra lärandet. Författarna menar att förhållningssättet förutsätter en lyhörd och inkännande pedagog med fokus på samspel med barnen (s. 72–73).

4.6 Förhållningssätt

Augustsson (2018) belyser olika perspektiv som pedagoger antar, där det *mänskliga perspektivet* utgår från att pedagogerna uppmärksammar det kreativa behovet i barngrupper. Pedagogerna lägger vikt vid att finnas tillgängliga, vara lösningsorienterade och stötta barn där behovet verkar finnas samt hela tiden anpassa sitt arbetssätt utefter ålder och mognad. Pedagogerna beskriver sig som stöttande snarare än som ledare. I det *självmmedvetna perspektivet* arbetar pedagogerna självmedvetet genom att reflektera kring vad barnen som individ och grupp har för behov. De arbetar framåtsyftande genom att förhålla sig till att barnen ska bli självständiga demokratiska medborgare som tar ansvar. De sätter barnen i centrum och kan ta avstånd från sig själva när de reflekterar kring hur tiden på fritidshemmet kan gynna barnen på bästa sätt. De pedagoger som förhåller sig till ett *strukturellt perspektiv* arbetar med miljön genom att presentera material, skapa situationer för lärande och skapa tydlighet kring vad som sker på fritidshemmet som aktiviteter och andra möjligheter. I sitt ledarskap förhåller sig pedagogerna tillgängliga och kunde inleda vuxeninitierade aktiviteter vid behov. Över lag visade pedagogerna i det strukturella perspektivet på en förståelse för barngruppens behov och miljöns betydelse för att organisera en social miljö (s. 10–11).

4.7 Aktörskap

Karin Lager (2020) kategoriserar tre typer av fritidshem i sin studie: det övergivna fritidshemmet, det aktivitetsstyrda fritidshemmet och det gemenskapande fritidshemmet. Det *gemenskapande fritidshemmet* återges som en plats där barnens initiativ är en del utav verksamheten och aktiviteter bedrivs av både barn och pedagoger. Det relationella arbetet sträcker sig förbi barn-pedagoger och involverar relationer mellan pedagoger, föräldrar och annan verksam skolpersonal. Lager menar att barns aktörskap möjliggörs där demokratiska processer förbereder barn för att bli delaktiga samhällsmedborgare. Vidare beskrivs lokalerna som stöttande för barns fritid genom att erbjuda varierade sorters rum och material och där processer kan fortsätta genom att barnen kan spara projekt över tid (Lager, 2020, s. 26, s. 31–33). Det *övergivna fritidshemmet* kan ställas i kontrast till det gemenskapande fritidshemmet, där barnen kan välja fritt vad de vill göra på fritidshemmet med en avsaknad av lärarledda aktiviteter. Antalet utbildad personal är generellt ganska låg och de intar ofta en passiv roll.

Både individuell och gemensam planering är inte tillräcklig och pedagogerna har ingen ställtid. Brist av planeringstid och ställtid beskrivs av deltagande i studien som en begränsning av verksamheten då personal inte hinner förbereda och genomföra fritidshemsverksamheten, som Lager (2020) beskriver drar ner på meningsfulla aktiviteter för barnen. Pedagogerna i det övergivna fritidshemmet kan ibland komma när fritidshemmet redan startat och ofta finns inte tydlighet kring vad som gäller på fritidshemmet och vilka förväntningar som finns, som i sin tur kan skapa en osäkerhet bland barnen (s. 26–28). Det *aktivitetsstyrda fritidshemmet* beskrivs som en verksamhet med fokus på aktiviteter kopplade till läroplanens innehåll såsom målade, musik, utomhus- eller fysiska aktiviteter. Aktiviteterna är vuxenledda, sker vid bestämda tillfällen och barnen kan till viss del påverka i förväg vad de ska göra. Vanligt är att fritidshemmet inte har tillgång till egna lokaler som gör att material behöver plockas undan för att skolan ska använda samma lokaler dagen därpå (s. 26, s. 29). Lager (2020) drar slutsatsen att när barns initiativ tillåts och ses som medskapare möjliggörs barns aktörskap i det gemenskapande fritidshemmet, men aktualiseras inte i de andra två typerna då de inte skapar förutsättningar för barns aktörskap. Hon hävdar att dedikerade rum med mycket varierat material, utbildad personal, ett stabilt arbetslag och planeringstid är avgörande faktorer för att pedagoger ska kunna skapa förutsättningar för barns relationsskapande och aktörskap (s. 34).

Acer m.fl., (2016) beskriver vinster med utformande av nya och tillgängliga lärmiljöer, vilka sågs öka barnens meningsfullhet. Författarna drog slutsatsen att utformande av nya och tillgängliga lärmiljöer bidrog till att öka barnens intresse och motivation och barnens lek fick färre avbrott. Acer m.fl., menade då allt material blev tillgängligt för barnen, i barnens nivå och därmed inte behövde be om hjälp, kunde en koppling ses mellan utformandet av tillgängliga lärmiljöer och främjande av barns självgående (s. 1921–1923).

5 Teoretisk anknytning

I denna studie ville vi se hur pedagoger beskriver och agerar utifrån barns aktörskap, vilket blev utgångspunkten till ett barndomssociologiskt perspektiv för att tolka och förstå vårt empiriska material. I analysen har vi utgått från teoretiska begrepp som barnsyn, barnperspektiv, barns perspektiv och aktörskap.

Under 1980 till 1990-talet växte ett barndomsparadigm fram, synen på barn som *varande*, där barn ska ses som en viktig del sin egen utveckling och som skapare av samhället. Vilket kontrasterar mot utvecklingspsykologins tidigare syn på barn som *blivande*, där barn ansågs som ofullständiga vuxna i en mognadsprocess (Pramling Samuelsson m.fl., 2011, s. 48–49). Detta skifte medför att barnet ska ses som en *social aktör*, med egna handlingar, behov och rättigheter. Teorin om det ”nya barnperspektivet” växte fram (Pramling Samuelsson m.fl., 2011, s. 62).

Kampmann (2003) beskriver skiftet i barnsynen som gör sig synlig i FN:s Barnkonvention från 1989, vilken tilldelar barnen rätten att ges möjlighet och rätt till synliggörande, deltagande och inflytande (s. 87). Artikel 3.1 i FN:s barnkonvention (2018) rör *barnets bästa* som ska tas i beaktning kring alla åtgärder som handlar om barn (s. 14). FN:s kommitté för barnets rättigheter (2014) kommenterar artikel 12 och betonar deltagande som en central del i barns rätt att ta del av information och att ömsesidig respekt är väsentligt vid dialog mellan barn och vuxna (s. 1). Kommittén belyser ”barnets rätt att bli hörd inom utbildning” (s. 20) och kontrasterar det mot en verklighet som inte beaktar barns möjligheter att uttrycka sina åsikter. De menar att barnens önskemål och förmågor ska tas i beaktning där lek, rekreation och aktiviteter beskrivs som behov för barns utveckling och socialisering (s. 20–21).

5.1 Teoretiska begrepp

Barnsyn beskrivs av Holmberg (2020) som vuxnas syn och förhållningssätt om och gentemot barn. Hon menar att beroende på om vuxna ser barn som *varande* eller i *tillblivelse*, är deras synsätt något som förutsätter barndomar med skilda villkor för barnen. När barn ses som *varande* är de likvärdiga en vuxen, innebärande att de är kompetenta aktörer med egna rättigheter som samhällsmedborgare. Vidare har barn förmågan agera och tänka i utformandet av sina egna liv (s. 142). Holmberg (2020) beskriver att *aktörskap* är när en person har ett eget *handlingsutrymme* och *handlingsförmåga*, som medför rättigheten till delaktighet och inflytande (s. 141).

Pramling Samuelsson m.fl., (2011) beskriver ett *barnperspektiv*, som ett medvetet förhållningssätt vuxna intar i att försöka närma sig en barnfokuserad tolkning av hur barn kan tänkas uppfatta, handla och uppleva världen. Ett *barns perspektiv*, ska återge barns egen uppfattning, förståelse och erfarenhet av sin livsvärld (s. 6). Båda perspektiven är barncentrerade, men ett barnperspektiv blir till en objektiv tolkning med intentioner att så realistiskt som möjligt försöka återskapa ett barns perspektiv, till skillnad från ett barns perspektiv, där barnet själv utgör subjekt (s. 6).

Holmberg (2020) lyfter betydelsen av att barns aktörskap och autonomi inte kan särskiljas från behov som exempelvis omsorg och skydd på grund av maktförhållandet mellan barn och vuxna. Hon menar på att både barn och vuxna i vissa situationer blir till kompetenta aktörer och i andra situationer som en aktör i behov (s. 49).

5.1.1 Barnperspektiv och barns perspektiv

Johanssons (2003) tematisering av *barns intentioner är irrationella*, visar inte på någon direkt intention till att närma sig ett barnperspektiv, där barns upplevs som antingen irrationella eller med motiv att utmana vuxna och verksamheten (s.52). Hennes tema *vuxna vet bättre* utgår pedagogens agerande utifrån barnets bästa, men sker ur ett vuxet perspektiv. Hon beskriver detta synsätt utifrån normativa och fostrande värderingar: ”Dilemmat som pedagoger har att hantera är att barn inte alltid kan förstå sitt eget bästa, men att det är vuxnas uppgift att se till att barn underordnar sig vissa beslut.” (s. 50). Johansson (2003) resonerar att även om pedagogerna låter barns perspektiv komma till uttryck, erkänner barns önskningar, behov och upplevelser, kan de ändå agera ur ett vuxenperspektiv som de mer erfarna. Hon menar vidare att detta kan ses som en del av pedagogiken, motsättningar mellan barns perspektiv och vuxnas perspektiv. Temat *barn är medmänniskor*, beskriver författaren som att den vuxne intar ett barnperspektiv i att försöka närma sig en förståelse av barnets subjektiva upplevelser och behov (s. 51). Johansson (2003) beskriver att genom att samtala med barnet och tillsammans uppnå en kompromiss, kan en pedagog *låta barns perspektiv komma till uttryck* utan att följa barnets intentioner till fullo. Genom att pedagogen visar på närhet och inlevelse i barnets lek, kan pedagogen få barnet att följa pedagogens intention. Johansson (2003) resonerar kring att utnyttja barnets perspektiv som en sorts manipulation (s. 48–49). Hon beskriver *följa barns intention*, som ett arbetssätt där agerandet skiljer sig åt, men resulterar i att barnet följer pedagogens intention. Detta arbetssätt beskrivs som när pedagogen ger barnet ett förslag, bekräftar barnet genom att stanna kvar en stund i leken men lämnar beslutet åt barnet. Genom detta menar hon att pedagogen visar tillit till barnets förmåga, där ansvaret lämnas över på barnet att själv ta ett beslut. Johansson (2003) beskriver skillnaden som att pedagogens barnsyn i det senare exemplet visar på ett intresse i att närma sig ett barns perspektiv, medan i det första exemplet gestaltar pedagogens barnsyn att låta barnet tro att kontrollen ligger hos barnet (s. 49–50).

Beroende på barnsyn, beskriver Pramling Samuelsson m.fl., (2011) att barnperspektivet styr olika omsorgshandlingar, som att erkänna barnets behov av omsorg och ge stöttning. Omsorgshandlingarna beskrivs grunda sig i kulturella normer och egna barndomsupplevelser. Upplever inte barnet dessa omsorgshandlingar anpassade efter behov, kan barnet komma att avvisa denna omsorg (s. 199–200). Författarna beskriver vidare att där förmågan, inlevelse i barnets situation, *empatisk identifikation med barnet*, beskrivs som avgörande vid social interaktion. Stress eller störande omgivning kan påverka den *empatiska identifikationen med barnet* negativt, vilket kan komma att avgöra om handlingen upplevs främja eller förhindra god omsorg (s. 121). I ett icke-barnorienterat perspektiv beskrivs barnet bli sedd som inkompetent, där det finns förväntningar på barnet att agera och handla efter vuxennormer, vilka kanske är för barnet helt okända. Vilket blir motsatsen till det tolkande förhållningsättet genom att hela tiden försöka sätta sig själv i barnets situation, som ett barnperspektiv innebär (Pramling Samuelsson m.fl., 2011, s. 149).

5.1.2 Barns aktörskap

Bergnehr (2019) beskriver definitionen av aktörskap som ett *varande här och nu* som förenar barn och vuxna som individer och som ett blivande, *i ständigt förändring* (s. 59). Hon menar på att en skillnad kan göras synlig i barns aktörskap, angående barns *inflytande* och barns *påverkan*. Där hon) menar att det finns en skillnad i att medvetet göra barn delaktiga via ett inflytande, medan barn genom påverkan influerar sin omgivning både medvetet och omedvetet i ett mänskligt samspel (s. 51–52).

Lager (2021, s. 40) belyser frågan om att främja barns aktörskap i fritidshem, att lärare kan ses som möjliggörare eller begränsare (se även Johansson 2003; Holmberg 2020), vilket ofta sätts i relation till strukturella brister eller utbildade lärare. Holmberg (2020) menar att pedagoger som möjliggörare eller begränsare påverkar barnens omgivning och deras handlingsutrymme. Hon uttrycker att det barndomssociologiska perspektivet bland annat handlar om att se vilka pedagogiska beslut som tas av pedagoger och hur det i sin tur påverkar barnen. Barndom ses som en social konstruktion där barn är aktiva deltagare i skapandet av sitt eget sociala liv (s. 41–43). Johansson (2003) menar att även om barnsynen kan möjliggöra ett närmande av barns perspektiv, ligger det i pedagogens beslut att följa barns uttryck (s. 47). Lager (2021) beskriver lärarens dubbla roll, i att främja barnens deltagande men samtidigt finnas där för stöttning. Denna balansgång innebär att läraren bör inneha en lyhördhet för när det finns behov att ingripa eller inte (s. 40).

5.1.2.1 Främjande av barns aktörskap

Nordin-Hultman (2004) beskriver miljöns påverkan på barn, där barnet i mötet med olika aktiviteter och material, kan få barnet att framstå som initiativrika medan i andra möten som passiva (s. 12). Nordin-Hultman (2004) beskriver en pedagogisk strategi i att slå ut eventuella motstånd till att komma i gång i lek. Där personal hade iscensatt olika miljöer som att det skulle se ut som ett barn bara plötsligt hade lämnat leken (s. 76).

Perselli och Haglund (2022) menar på att *oplanerad undervisning* ofta präglas av ett samspel, där lärare och barn utforskar tillsammans. Undervisningen styrs av barnens egna frågor och nyfikenhet. Författarna beskriver att i oplanerad undervisning blir utgångspunkten utifrån ett barnperspektiv, där val av aktivitet styrs av vuxna. Allt eftersom barnen ges mer inflytande och påverkan i processen träder ett barns perspektiv fram (s. 11–12). Den *planerade undervisningen*, som Perselli och Haglund (2022) beskriver som en kombination av läroplanens mål och barns inflytande. I vissa fall kan barnens inflytande komma att bli symbolisk. Undervisningen bedrivs utifrån en syn på barnen som blivande vuxna med ett fostringsbehov, med utgångspunkten för vad läraren anser är det bästa för barnen. Läroplanens mål med att träna förmågor gör sig ofta synlig i den planerade undervisning, utan någon direkt strävan att utgå från barnens intresse eller känsla av meningsfullhet. Den vuxenstyrda aktiviteten medger barnen ett visst inflytande, men detta inflytande innebär snäva valmöjligheter inom lekmomentet. Läraren skapar en distanserad position som instruktör genom att inte delta i leken på barnens villkor (Perselli & Haglund, 2022, s. 10–11).

Lager (2021) beskriver att vid situationer, där barnen ges frihet med ansvar i form av begränsningar, accepterar barnen dessa begränsningar, förutsatt att de är rimliga och tydliga. Vidare beskrivs när lärare visar barnen tillit och erkänner barnen som medskapare kan ett ömsesidigt samspel över generationer skapas, en *intergenerationell ömsesidighet*. När detta maktförhållande omfördelas ökas barnens aktörskap, där barns och lärares aktörskap utgör lika villkor. Barn beskriver önskvärda kvaliteter hos lärare, som tillåtande, tillitsfulla och lekfulla, dessa egenskaper bidrar till att skapa tillåtande relationella miljöer på lika villkor, där barnen betraktas som medskapare. Utifrån barns berättelser beskrivs när lärare utmanar, inspirerar och uppmuntrar till nya upptäckter skapas förutsättningar för ett föränderligt meningsskapande. Genom att barnen bjuds in i nya utforskande processer, utifrån deras intressen möjliggörs aktörskapet. Dock beskrivs detta ställa personella och materiella krav på tillgängliga resurser (Lager, 2021, s. 38–39, s. 41).

6 Metod och genomförande

Detta kapitel består av de överväganden och genomförande som gjorts angående metodval, urval och etiska överväganden, som avslutas med en metoddiskussion.

6.1 Metodval

Vi valde kvalitativ metod, då syftet var att uppnå ökad förståelse kring hur pedagoger arbetar med utformning av lärmiljöer och hur barns aktörskap tas i beaktning. Trost (2010) menar att när forskare vill förstå hur någon resonerar eller jämföra människors agerande passar sig en kvalitativ studie (s. 32). Vi valde kvalitativa intervjuer, som Eriksson-Zetterquist, & Ahrne (2015) beskriver medför en större öppenhet och frihet i intervjusituationen genom att intervjuaren kan anpassa sig i stunden med nya frågor. Vid intervjusituationen kan frågorna anpassas och komma i den ordning som lämpar sig, vilket kan nyansera och generera andra frågor och svar (s. 38). Vi har utöver intervjuerna, observerat och fotograferat fritidshemmens lokaler, för att bilda oss en egen uppfattning och se hur lokalerna sammanfaller med informanternas beskrivningar. Vi valde att utgå från Kvaales och Brinkmanns (2014) *sju stadier i en intervjuundersökning*, som innefattar tematisering, planering, intervju, utskrift, analys, verifiering och rapportering (s. 144–145).

6.2 Urval

Utgångspunkten i urval av informanter var ett bekvämlighetsurval i form av en bekant som kunde delta i studien och snöbollsmetoden när den bekanta rekommenderade sin kollega (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 55–57). Därefter gjordes ett tvåstegsurval genom att kontakta samtliga rektorer på skolor i det valda upptagningsområdet, som skickade förfrågan vidare till pedagoger på sin skola (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015, s. 40). Vi fick svar av ytterligare två skolor med två pedagoger på vardera, varav en informant sedan inte kunde delta. Det var ett avsiktligt val att alla fritidshemmen skulle vara i samma upptagningsområde, dels då fokus inte var socioekonomiska skillnader, dels för att studien ansågs för liten för att även jämföra olika områden. Fritidshemmen var utvalda efter att ha egna och delade lokaler, för att se om de har betydelse för pedagogers arbete med lärmiljö och främjande av barns aktörskap. Ett annat val var att pedagogerna skulle ha minst fem års yrkeserfarenhet i fritidshemsverksamhet utan något utbildningskrav, då vi ansåg att pedagogers erfarenhet stämde mer överens mot våra frågeställningar. Forskning visar på brist av behöriga lärare i fritidshem, som hade kunnat försvåra att hitta informanter med erfarenhet, med utbildning och fritidshem med egna och delade lokaler.

6.3 Analysmetod

Trost (2010) beskriver kvalitativa studier som att analysera mönster och relationen mellan kategorier som ett sätt att försöka närma sig och försöka förstå något (s. 27–28). Han tar även upp att efter insamling av empiriskt material och inför analys är fantasi och kreativitet goda förutsättningar för att närma sig materialet. När materialet tolkas och analyseras betonar författaren att när en intressant tanke eller en god idé dyker upp bör denna antecknas direkt. Om intervjuerna spelas in och transkriberas menar han att materialet kan bli alltför omfattande för att det ska gå att få en överblick (s. 147–149). Vi valde trots det att spela in intervjuerna och lägga in ljudfilerna i ett transkriberingsprogram för att sedan lyssna på ljudfilerna och justera transkriberingarna manuellt. Dels för att de skulle ordagrant återge vad som sades under intervjuerna, dels för att börja bearbeta och kommentera materialet.

6.4 Genomförande

Trost (2010) menar att inför intervjuer ska intervjuarna vara väl insatta i området via tidigare forskning och vara förtrogna innehållet som ska lyftas under intervjun (s. 71). Hur vi förhöll oss till det som författaren beskriver var genom att ta tid till att börja läsa in oss på forskningsfältet och förbereda en intervjuguide (se bilaga 1.), där formuleringarna bearbetades för att och i så stor grad som möjligt undvika ledande och värderande frågor. Vi utgick från intervjuguiden men behöll en öppenhet till informanternas berättelser och ställde följdfrågor för att få ökad förståelse.

I mailutskicket till rektorerna delgavs information om studiens syfte och om de etiska överväganden som gjorts, som även informanterna informerades om. Totalt genomfördes fem intervjuer á cirka en timme, på respektive skola där informanterna fick välja vart vi skulle sitta. Vi var noga med att varje intervju skulle vara cirka en timme lång, för att öka tillförlitligheten på vårt intervjumaterial genom att mängden källdata från intervjuerna skulle vara något så när likvärdigt.

Då vi studerat från våra hem hade vi gemensamma digitala dokument där vi kunde se och kommentera varandras anmärkningar. Vi har skrivit till varandra när vi haft nya idéer eller kommenterat det i vår sammanställning av intervjuerna eller antecknat det i uppsatsen. Med det transkriberade materialet började vi läsa igenom allt och plocka ut citat som utmärkte sig. Baserat på våra anmärkningar och kommentarer i transkriberingarna skapade vi en sammanställning av det material vi ansåg mest centralt, där följande teman samlades: planering, lärande, tillgänglighet, fysisk- social- och pedagogisk miljö, samverkan och barnperspektiv. Genom samtal och diskussioner började vi därefter skapa nya kategorier för att kunna besvara vårt syfte och frågeställningar där vi sökte strategier som pedagoger antar vid utformning av lärmiljö och att främja barns aktörskap samt vilka förutsättningar som framträder som betydelsefulla. Här letade vi efter likheter och skillnader mellan pedagogernas beskrivningar, sådant som stack ut eller fångade vårt intresse.

6.5 Etiska överväganden

I studien har vi tagit hänsyn till Vetenskapsrådets riktlinjer och etiska överväganden om god forskningssed (Vetenskapsrådet 2017), *informationskrav*, *anonymitet*, *integritet*, *samtycke* och *konfidentialitet*. Informationen som gick ut till rektorerna informerades om syftet med studien och att den utgick från Vetenskapsrådets riktlinjer och etiska överväganden. Efter att informanterna hade accepterat deltagande i studien, delgavs mer utförlig information om de etiska riktlinjer studien skulle förhålla sig till; att namn på deltagande pedagoger och skolor skulle aidentifieras; konfidentialitet som innebär en mer allmän förpliktelse i att vi inte kommer sprida vidare information till någon tredje part; och samtycke om att spela in intervjuerna. Innan inspelningen startade berättade vi igen att vi kommer att följa Vetenskapsrådets riktlinjer och etiska överväganden, där vi berättade mer ingående att all information kommer att aidentifieras, vi frågade återigen om samtycke och informerades att deltagandet är frivilligt. Vi nämnde att utifall känsliga uppgifter skulle dyka upp rörande exempelvis ett barn, utgår vi från kravet om *tystnadsplikt*. Förutsatt att ingen uppgift skulle komma fram att något barn far illa, där kravet om *anmälningsplikt* väger tyngre (Vetenskapsrådet, 2017, s.40).

Kvale (1997) beskriver att i en intervjusituation finns en bestämd maktsymmetri, där intervjuaren sitter på en maktposition och definierar intervjusituationen med samtalsämnen och

frågor (s. 118). Vi valde att låta informanterna få ta del av frågeguiden i pappersform under intervjun, som ett försök att inte försätta informanterna i en underlägsen maktposition. Vi har i studien avidentifierat alla namn på medverkande skolor och informanter, där vi har använt oss av fiktiva namn, både på informanter och medverkande skolor. Vi valde att endast ta med allmängiltig information om skolornas utformning, läge eller omgivning för att upprätthålla anonymiseringskravet. Vi har noga övervägt citat från deltagarna för att minska risken att utelämna någon och för att skydda deras integritet.

Deltagarna informerades att källdata inte kommer användas i något annat syfte än i examensarbetet, att allt insamlat material varken kommer sparas när det använts klart eller spridas vidare (Vetenskapsrådet, 2017, s. 27). I slutet av intervjun, valde vi att återigen fråga informanterna om de godkänner att vi använder inspelningen och informerade att de kan dra sig ur studien om de skulle ångra sig, där vi fick med informanternas medgivande i inspelningen. Vi har även följt *Mertons Cudos-krav*, där vi i studien har gått in med en ärlighet, öppenhet och inget uppsåt om *oredlighet*, det vill säga att inte plagiera tidigare skrifter (Vetenskapsrådet, 2017, s. 64).

6.6 Validitet och reliabilitet

Kvale och Brinkmann (2014) beskriver överväganden som intervjuaren bör ta i beaktning utifrån att informanter återger det de kan minnas, för att öka validiteten. Det handlar bland annat om att ge informanten tid att fundera på sitt svar, konkretisera frågeformuleringar och att koppla an till specifika *innehållskategorier* såsom att fråga om en aktivitet, person eller plats som informanten nämnt (s. 66). Kvale (1997) beskriver att i kvalitativ forskning ses validiteten i ett vidare perspektiv, till skillnad från kvantitativ forskning som avser att mäta siffror. Vikten av metod blir avgörande i att den undersöker det som är avsett att undersökas (s. 215). Ett medvetet val vi gjort är att synliggöra syfte och frågeställningar i alla delar av vårt arbete, som en ständig påminnelse att undersöka det vi avsåg att undersöka. Han beskriver tre aspekter av validering. Första aspekten är *att validera är att kontrollera*, med vilket menas att validering inte ska ses som en granskning i slutet av processen, utan ska ständigt göra sig påmind genom hela undersökningen att trovärdigheten, rimligheten och tillförlitligheten kontrolleras (s. 219). Under hela analysarbetet letade vi tillsammans efter teman, likheter och skillnader, där vi ville säkerställa en koherens och intersubjektivitet i vårt analytiska förfarande. Den andra aspekten, *att validera är att ifrågasätta*, med vilket menas att frågorna *vad* och *varför* måste komma före *hur*-frågan. Där *vad*-frågan riktas mot intervjufrågorna. Han menar vidare att olika frågor kan leda till olika svar (s. 220) Tillsammans utformade vi intervjuguiden efter att ha noga övervägt formulering av öppna frågor, där vi även arbetade med att utforma frågor som inte upplevs värderande eller ledande. I analysarbetet har vi diskuterat, ifrågasatt varandra och även frågat efter förklaringar i de fall samstämmigheten skiljde sig åt. Den tredje aspekten Kvale (1997) tar upp, *att validera är att teoretisera*, där han menar för att validera om metoden undersöker det den avser att undersöka, behövs en teoretisk föreställning om det som undersöks (s. 220). Där vi valde att utgå från en barndomssociologisk ansats, med barnsyn, barns perspektiv, barnperspektiv och aktörskap som teoretiska begrepp. Med dessa glasögon, synliggjordes barnsynen i informanternas svar. Kvale (1997) tar även upp *pragmatisk validitet* med vilken avser att en pragmatisk validitet utgår från tolkningar och observationer, i en avsikt att få fram sanningen, ”gärningar säger mer än ord” (s. 224). De observationer och fotografier vi genomfört, har vi ställt i förhållande till informanternas svar. Han menar att reliabiliteten utgör konsistensen i forskningens resultat. Där vi intog en medveten roll som forskare, både i att noggrant utforma frågeguiden, och under intervjun, med avsikten att minimera vår inverkan i informanternas svar (s. 213). Ett sätt att öka reliabiliteten var att använda öppna frågeställningar

under intervjuerna. På så sätt tenderar informanternas svar att återspegla en mer nyanserad bild av deras upplevelser, till skillnad från en kvantitativ metod med flervalsoalternativ (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 215).

6.7 Metoddiskussion

Innan intervjuerna läste vi som sagt på om forskningsläget och tog även del av litteratur kring hur frågeställningar bör formuleras inför intervjuer. Det var dock i efterhand vi läste Trost (2010) som menar att genom att vara förtrogen ämnesområdet kan ordningen av frågor följa intervjusituationen, innebärande att följa en röd tråd som uppnås av att vara lyhörd och följsam som intervjuare (s. 71–72, se även Eriksson-Zetterquist, & Ahrne, 2015, s. 38). Vi följde med andra ord ordningen i intervjuguiden, däremot hade vi en följsamhet i intervjuerna genom att följa upp med frågor kring det informanterna berättade och först när de visat att de svarat klart gick vi vidare till nästa fråga. Å ena sidan finns en möjlig risk att vi inte ställde frågorna utifrån informanternas svar och kan ha gått miste om empiriskt material. Å andra sidan fanns risken att vi hade kommit av oss och missat att ställa någon fråga.

Vårt urval var heterogent i det anseendet att informanterna skiljde sig åt i ålder, kön och utbildning, medan gruppen var homogen utifrån etnicitet. För att få ett säkrare resultat borde vi ha intervjuat fler informanter då de var en heterogen målgrupp som Christoffersen och Johannessen (2015, s. 53–54) menar kräver ett större urval.

Nackdelen med bekvämlighetsurvalet är att vi till viss del klev in med förutfattade meningar på en utav skolorna, medan fördelen var att vi snabbt fick tag i en första informant som kunde delta, där vi valde att begränsa oss till samma område som skolan låg i. Via tvåstegsurvalet blev den initiala kontakten en skolorganisation för att få godkänt, där rektorn kunde välja att skicka vidare förfrågan till pedagogerna. Här vet vi inte hur rektorer agerat, men tillförlitligheten i studien blir lägre om de aktivt valt pedagoger som de tycker bäst representerar verksamheten eller på annat sätt gjort val som kan gynna skolan.

Beroende på hur vi agerade under intervjun, ställde följdfrågor, visade ökat intresse eller hur vårt kroppsspråk var, påverkade vi sannolikt informanterna vilket kan ses minska tillförlitligheten (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 214), då vi på ett sätt kan ha styrt vilka svar vi fick. Vi övervägde mellan att intervjua enskilt eller i par, där vi ansåg att bådadas medverkande skulle öka tillförlitligheten i vårt empiriska material. Dock kunde bara en av oss medverka fysiskt under den sista intervjun, men den andra var då med på zoom.

Vi kan inte med säkerhet veta att det som framkommit i intervjuerna är tillförlitligt, då det kan vara en del utav en sanning, en slags ”försköning”. Hade vi valt att observera och/eller intervjua barn hade det gett en större helhetsbild. Observationer av barns och pedagogers agerande och barnintervjuer blev avgränsningar vi gjorde på grund av tidsbrist.

Generaliserbarheten i kvalitativa intervjuer blir svår, då informanternas svar på våra frågor och följdfrågor blir svåra att återskapa i ett annat sammanhang. Analysen utgår från våra tolkningar, där våra erfarenheter och föreställningar ligger som grund. Vi har även för få informanter för att det empiriska materialet ska kunna generaliseras vidare.

Efter att analysen blivit sammanställd, kom reflektioner upp om avsaknad att ha vårt intervjumaterial i pappersform, där vi kände genom att endast ha detta material i digital form,

kan ha medfört att vi har missat väsentliga jämförelser eller samband. Inför intervjuerna hade vi samtal om att skriva ut texter för analysen, men vi valde digital form som en hållbarhetsfråga.

Vi hade även funderingar vid utformandet av vår intervjuguide, att inleda med ett fiktivt dilemma, för att få fram pedagogers agerande i en viss situation. Det hade kunnat ge oss en tydligare bild av pedagogernas barnsyn.

Vi är medvetna om att ett intagande av barns perspektiv i denna studie inte blir möjlig, då inga barn har deltagit i studien. I studien utgår vi från ett barnperspektiv och sökt efter närmanden till barns perspektiv i pedagogernas beskrivningar.

7 Analys

Det empiriska materialet från intervjuerna har visat variationer av lokaler, arbetssätt utifrån läroplan och att möjliggöra barns aktörskap i verksamheterna. Många av citaten går in i mer än ett av de teman som framkommit, efter avvägning har citaten placerats in under respektive tema som ansågs mest överensstämmande. De tre fritidshemmen som deltagit i denna studie befinner sig i en mindre ort utanför Göteborg. Vi har namngett fritidshemmen efter olika djur, Dromedaren, Elefanten och Flodhästen och informanterna har getts fiktiva namn som börjar på samma bokstav som fritidshemmet. Det första fritidshemmet Dromedaren fick pedagogerna namnen Dagny och Denise, på Elefanten fick pedagogerna namnen Erik och Elisabeth och på Flodhästen fick pedagogen namnet Filip. Då vårt syfte var fysiska lärmiljöer valde vi utöver våra intervjuer att observera fritidshemmets lokaler, för att vi ville bilda oss en egen uppfattning av verksamheterna och inte enbart utifrån informanternas beskrivningar. Våra observationer beskrivs nedan, då vi anser att det stärker helhetsupplevelsen i att ta del av analysen och för att du som läsare ska kunna forma en egen uppfattning om fritidshemmen.

Dromedaren består av två pedagoger och en förskollärare, de har till största delen egna lokaler med ungefär fyrtio inskrivna barn. Lokalerna består av flera mindre rum, som bjuder in till drama, skapande, bygg, vila, tillgång till mycket förvaringsutrymme och ett rum som utformas utifrån barngruppens intressen. Dromedaren hade tillgång till ett klassrum som delades och utformades tillsammans med klasslärare samt delvis tillgång i ett annat klassrum, som begränsades till att vistas på en matta i rummet. Vidare nyttjades utrymmen i hallen som en dock- och en spelhörna.

Elefanten har ungefär sextio inskrivna barn och består av en pedagog, en lärare och två barnskötare varav en arbetar halvtid. De har ett fritidsrum, som under skoltid används som studierum. Fritidsrummet var inrett med olika sektioner för bygg, skapande, vila och ett par soffor. Fritidshemmet har tillgång till två klassrum att vistas i under fritidstid, men utan möjlighet att påverka utformningen. De har tillgång till ett rum som de nyttjar en gång i veckan till byggprojekt. Förvaringsmöjligheter fanns i ett av klassrummen, vilket upplevdes lite problematiskt, samt en i en källare.

Flodhästen består av tre pedagoger varav en personal är föräldraledig, med ungefär fyrtio inskrivna barn. De har en helt egen verksamhet åtskild från skolan, ett stort samlingsrum med soffhörnor, cafébord, biljardbord och en yta för legobygge. Intill samlingsrummet finns ett fullt utrustat kök. De har tre mindre rum som de utformar efter läroplanens fokusområde. Vid vårt besök hade de ett skapanderum, ett dansrum och ett musikrum.

För att besvara våra frågeställningar, utifrån vår teoretiska anknytning, har vi i analysen kunnat urskilja ett flertal betydande faktorer som kategoriserats till fem teman. Dessa teman kan ses som betydande verksamhetens utformande av lärmiljö och främjandet utav barns aktörskap: *medvetet förhållningssätt, tillgängliggöra lärmiljö, barnperspektiv, främjande av barns aktörskap samt barns inflytande och påverkan.*

7.1 Medvetet förhållningssätt

Anledningar som föranledde oss till detta tema var att vi utifrån intervjuerna kunde urskilja en betydelse av planering och tydlighet. Vi uppmärksammade även behov av att synliggöra läroplanen, främja fritidshemmets verksamhet, vilket vi tolkade som strategin *att ta plats*.

I ett fall handlade det om att ta plats med att samordna planering med kollega, som en förutsättning för att kunna utforma lärmiljöer. I ett annat fall handlade det om att utöka fritidshemmets utrymme i form av rum som inte användes, där en pedagog såg en möjlighet att utforma rummet till ett avslappningsrum kombinerat med förråd. Vilket löstes på ett kreativt sätt med att omorganisation och att hänga draperier framför förvaringsbokhyllan.

Dagny och Denise beskriver vad vi tolkade som, strategin *att ta plats*. Denise uttrycker i nedanstående citat ett behov av att samplanera med kollegan.

[...] vi planerar ju fritids i första hand och sen så fyller vi på som resurser när vi har tid över [...] alltså det är ju en sådan grej som vi inte tummar på. Och i år hade vi inte planeringen utlagt samtidigt och då flyttar vi så att vi kunde få det [...] att man hela tiden kan följa upp [med varandra] - Denise

Medan Dagny beskriver en frihet i att kunna välja att samplanera efter behov ”då kan vi välja - vill vi sitta tillsammans här?”, som inte hade varit möjligt om de inte medvetet lagt sin planering samtidigt. Båda pedagogerna beskrev hur samplaneringen ansågs värdefull i att utforma lärmiljöer. Dagny beskriver något som vi tolkar som strategin *att ta plats*, i ett sammanhang om att få ett utökat utrymme, ”De [lokaler] har vi liksom tagit i anspråk, kan man säga.”. Denise framhäver fritidshemmet som sin prioritet och ser förutsättningar med samplanering för att bedriva undervisning i fritidshemmet, men även att de kompletterar och utmanar varandra som ett utvecklingsarbete.

Ett citat från Dagny beskriver ”[...] går dom in i de andra lekarna och det där gör att det blir väldigt rörigt och de andra lekarna blir störda”, där Dagny beskriver ett behov att ibland stötta upp i leken för att främja och bibehålla lek, då det annars finns en risk att andra barn blir störda i sin lek. Hon berättar vidare att några barn har behov av stöttning vid inomhusaktiviteter, ”[...] oftast är det barn också som trivs bäst ute upplever jag”, där hon uppfattar ett behov av att ”styra in” barnen till att hitta någonting att aktivera sig med. Dagny beskriver vidare att det gäller att visa och ge exempel på vad barnen kan göra, som hon menar kan vara extra betydelsefull för barn som har utmaningar med igångsättning, koncentration och behov av rörelse. Dagny synliggör pedagogens mångfasetterade roll, antagande av ett barnperspektiv med barnets bästa i åtanke, då leken uppfattas som betydelsefull för barnen här och nu (Bergnehr, 2019, s. 59), och med ett fokus på barn i behov av rörelse (Johansson, 2003, s. 50). Vi ser hur Dagny intar ett barnperspektiv genom att fokusera på barn, i behov av rörelse och hur hon utgår från leken som betydelsefull (Holmberg, 2020, s. 49–50).

Filip beskriver behovet av att synliggöra det centrala innehållet för att det ska bli tydligt för barnen. Flodhästen arbetar terminsvis med fritidshemmets fyra delar ur det centrala innehållet, som den fysiska och pedagogiska miljön anpassas utefter. För att det centrala innehållet ska bli tydligt för barnen, menar han att pedagogerna behöver vara insatta i vad det centrala innehållet innebär rent konkret för att det ska råda en samsyn om arbetssätt. Filip beskriver att det nya arbetssättet har bidragit till en mer aktiv användning av lärmiljöerna. Pedagogens beskrivning av det förändrade arbetssätt visar på vikten av tydlighet och ett agerande för barnens bästa, ett barnperspektiv framträder (Pramling Samuelsson m.fl., 2011, s. 6). Det visar även på en engagerad och lyhörd pedagog, som framhäver och omförhandlar maktbalansen genom att verksamhetens miljö anpassas efter barnens behov (Lager, 2021, s. 38, Nordin-Hultman, 2004, s. 12, s. 76).

Dagnys beskriver i följande citat, att i en specifik lärmiljö kan det ändå finnas material som bjuder in till andra lekar, ”Vi har ju lite leklådor och så man kan plocka in och om man vill bygga kojor eller leka någon rollek”, som skildrar en pedagog med ett medvetet förhållningssätt

att främja barns sociala lärande (Lager, 2019, s. 2010). Hon beskriver vidare det nya arbetssättet att arbeta terminsvis utifrån läroplanen, som en trygghet och tillfredställelse, ”Det känns väldigt skönt för en själv tycker jag. Jag är väldigt glad att vi och nu har vi kört ett helt en hel vända gång så nu ska vi börja om nästa år.”, där vi tolkar hennes svar som att arbetssättet ger en trygghet att det centrala innehållet berörs automatiskt. Med utgångspunkt i det centrala innehållets fyra delar, görs barnperspektivet synligt, ”det är ju barnens behov och sen så är det då det centrala innehållet eller läroplanen.” där Dagny återger ett hänsynstagande till barnens behov (Johansson, 2003, s. 48).

I citatet nedan beskriver Filip betydelsen av samverkan, då de har egna lokaler och kan utforma lärmiljöer utifrån läroplanen.

[...] där vi tillsammans i kollegiet diskuterade alltså kommentarmaterialet av del fyra, vad de här olika centrala innehållen kan betyda, vad det kan innebära, vilka förmågor som faktiskt eleverna ska få chans att utveckla när de är på fritidshem. [...] men nu blir det kanske ja mer aktiv användning av lärmiljön [...] så det är ju ständigt så utvecklingsarbete och man kan göra det bättre. - Filip

Filip berättar att eftersom de har lokaler som de styr över helt, behöver de varken kompromissa eller ta hänsyn till skolans verksamhet. Vikten av en samsyn inom kollegiet och behovet av att konkretisera det centrala innehållet, blir för honom betydelsefull för att barnen ska få möjlighet att utveckla förmågorna utifrån det centrala innehållet. Han beskriver även rektorns roll som delaktig i utveckling av verksamheten, som deltar på regelbundna möten. Vidare beskriver Filip att systematiken med att arbeta med det centrala innehållet terminsvis har bidragit till en mer aktiv användning av lärmiljöerna.

Så den här terminen, skapande och estetiska uttrycksformer, så då har vi utformat lokalerna utifrån att de ska inspirera till drama, till bild, musik, dans. Så att jag skulle nog beskriva dem som förhoppningsvis inspirerande, så att eleverna bara av att ta del av lärmiljöerna så jobbar de mot de förmågorna som vi fokuserar just nu. Det är vår ambition. - Filip

I citatet ovan beskriver Filip i utformandet av lokalerna utifrån fokusområdet skapande och estetiska uttrycksformer (Lgr11), där inspiration nämns två gånger. Något som även blir synligt är att lärmiljöerna ska vara tydliga för barnen, att de bara genom att kliva in i en lärmiljö innebär övning av någon av förmågorna utifrån det centrala innehållet. Utifrån Filips citat upplevs inte fritidshemmet Flodhästen ha svårigheter med att tillämpa fritidshemmets didaktik (Boström & Augustsson, 2016, s. 135–137). Snarare beskrivs det som att arbetssättet leder till en mer aktiv användning av lärmiljöerna, vilket kan tänkas innebära mer möjligheter till träning av läroplanens förmågor. Miljöns betydelse i utformning av en lärmiljö, som Nordin-Hultman beskriver att beroende på hur miljön utformas, kan få passiva barn att framstå som aktiva (s. 12). Betydelsen av att iscensätta miljöer som bjuder in till lek, vilket kan få barn att aktivera sig i lek lättare (s. 76). Där vi tolkar Filips beskrivning utifrån ett barnperspektiv i att utforma inspirerande lärmiljöer, som får barn att framstå som aktiva och kompetenta aktörer.

Avsnittet visar hur samplanering kan möjliggöra för pedagoger att utforma lärmiljöer, som en strategi att utveckla fritidshemmet. Därefter nämns pedagoger som stöttar de barn som kan behöva hjälp att komma igång eller utmanas att stanna kvar en stund i leken. Pedagogerna visar exempel på ett antagande av barnperspektiv och med barnens bästa i åtanke vid utformandet av lärmiljöer. Systematiskt arbete med det centrala innehållet som utgångspunkt vid utformandet av lärmiljöer, har visat på förutsättningar för pedagoger att kunna fokusera på andra delar av verksamheten.

7.2 Tillgängliggöra lärmiljö

Tillgängliggöra lärmiljö framkom som tema och strategi, som utgör en sammanställning av pedagogers beskrivningar av hur pedagoger anpassar miljön till att bli mer tillgänglig för barnen, med hänsynstagande av barnens behov, intressen och erfarenheter. Strategin för tillgängliggörande gjorde sig synlig utifrån intervjuer och observationer, som visade på användningar av bildstöd, samt tydlighet som struktur och organisering av material i de olika miljöerna. Tydlighet och tillgänglighet som begrepp, omnämndes ett flertal gånger under intervjuerna, något vi tolkade som två medvetna strategier i att utforma lärmiljöer.

Utifrån våra observationer av lokaler framgick det tydligt att alla tre fritidshemmen arbetar mycket med bildstöd. Fritidshemmen hade till viss del bildstöd som visade vilket material som fanns i lådor och skåp. Erik beskrev att övergången från skola till fritids innebar en liten introduktion i vad som kommer hända under dagen, som introducerades både muntligt och i form av bildstöd. Dromedaren hade färgkodade scheman för varje dag kring rutiner, ut mot skolgården fanns bildstöd kring aktiviteter och i det lugna rummet fanns bildstöd på massageövningar. Filip beskrev att de hade bildstöd på dörren till olika rum för att det skapa tydlighet för barnen och visa vilka möjligheter lärandemiljöer erbjuder, ”För det kan underlätta att vissa elever, att det finns en igenkänningsfaktor mellan olika lärmiljöer [...]”.

Ordet genomtänkt, använder Denise i följande citat, vilket vi tolkar som att en lärmiljö ska vara organiserad och tydlig utifrån ett barnperspektiv, ”det ska liksom inte vara svårt att vara inne. [...] det ska finnas en miljö, som tilltalar alla och att det är liksom, att det är genomtänkt.” Hon beskriver sin syn på tillgänglig lärmiljö, som vi tolkar som att en lärmiljö ska bjuda in och att barnen lätt ska kunna initiera olika lekar utifrån lärmiljöns utformning. Även betydelsen av att erbjuda olika lärmiljöer, som ska inspirera till olika aktiviteter och lekar. Vidare gör sig barnperspektivet synligt, som ett närmande av barns perspektiv i betydelsen av att utforma en lärmiljö som ska inspirera och vara lättillgänglig för barnen. Denise beskriver ett scenario där de upplevde att böckerna blev liggandes och de ville få barnen att upptäcka läsningens intresse. Lösningen blev att hon sågade av en tavellist och satte upp på väggen som synliggjorde böckerna. Vi tolkar anpassningen av att tillgängliggöra den fysiska lärmiljön som ett personligt engagemang, som även visar sig i följande citat, ”Dom tycker det är kul när vi vuxna bjuder på oss själva och då blir det ju också mycket mer meningsfullt för mig.” Denise uttrycker att barnen verkar uppskatta när pedagoger bjuder på sig själva, som i sin tur ökar hennes egen meningsfullhet, vilket kan tyda på att en ömsesidig och genuin omsorgshandling ses skapa en ökad meningsfullhet åt båda håll (Pramling Samuelsson m.fl., 2011, s. 149). Denise visar även på en pedagog som möjliggörare i att främja barns handlingsutrymme genom att aktivera barns deltagande i lärmiljön (Holmberg, 2020, s. 41–43). Denise beskriver ett medvetet intagande av ett barnperspektiv (Pramling Samuelsson m.fl., 2011, s. 6) och tydliggör miljöns betydelse i att få barn att framstå som initiativtagare (Nordin-Hultman, 2004, s. 12).

Även Dagny belyser vikten av att det ska vara lätt för barn att initiera en lek eller aktivitet, citatet nedan beskriver att det ska vara så naturligt för barnen i samma stund de kliver in i en lärmiljö att barnen tar upp en bok och börjar läsa.

[...] hur kan vi arrangera det, så att det blir lättillgängligt eller en naturlig del för dem och sätta sig och läsa [...] man får ju hela tiden gå igenom material och rummen, liksom så att det funkar. [...] liksom att man presenterar olika former av lärande. Då tänker jag att det blir tydligt för barnen. – Dagny

Hon framför att tydlighet och anpassning av lärmiljön är ett sätt att främja lärande. Vidare beskriver Dagny att miljön ska introducera olika former av lärande, liksom Nordin-Hultman (2004) om att iscensätta miljöer för att få barn att initieras i lek på ett naturligt sätt (s. 76).

Ett citat från Dagny ”när de går hem att de är med och städar och plockar i ordning, att det liksom ser snyggt och liksom kul att komma dit nästa gång och att man vet vart alla grejerna är.” demonstrerar inte bara betydelsen av tydlighet och struktur, utan även att inkludering av barnen i iordningställandet efter lek bidrar till en tydlighet för barnen, som kan öka barnens delaktighet och tilltro till sin egen förmåga. Dagnys förhållningssätt kan kopplas till Holmberg (2020), om att främja barn till att bli aktiva deltagare (s. 41–43) och till Bergnehr (2019) om att påverka sin omgivning (s. 51–52).

En önskan om tillgänglig och inspirerande miljö beskrivs av Fritidshemmet Elefanten, men beskrivs som en utmaning när de delar lokaler med skolan. Citatet nedan visar på ett perspektiv som utgår från barnet i centrum i en önskan om att skapa meningserbjudande i olika miljöer.

[...] det som blir svårt också är en sån här, där vi liksom har skola och fritids tillsammans, att man kan inte lämna pärlorna framme i ett klassrum, för att då pillas det så mycket med det. Men att eleverna ska ha ett utbud liksom och de ska kunna se böckerna och pärlorna och allt som man kan plocka fram. För idag är det ganska begränsat, vi kan hålla pennor och papper framme, spelen kanske är ganska lättillgängliga, men annars är det ju ganska undanplockat. – Erik

Pedagogens indirekta roll som *begränsare* (Holmberg, 2020, s. 41–43) i ovan citat, som i sin tur påverkar barnens handlingsutrymme, ses i detta fall bero på brist av utrymme (Lager, 2021, s. 40). Utifrån dessa brister uttrycker pedagogen en önskan om att bli en *möjliggörare* och visar på ett intagande av ett barnperspektiv (Pramling Samuelsson m.fl., 2011, s. 6), där Erik uttrycker en önskan om att skapa miljöer som inspirerar och bjuder in barn till att bli deltagande aktörer (Nordin-Hultman, 2004, s. 12). Erik berättar om utomhusmiljön som en lokal, ”Jag ser nästan utomhusmiljön som en lokal också som man kan nyttja, som vi ska starta, vi har beställt lappar och lite insektsböcker och så att vi använder faktiskt skogen som en lokal också”, kan tolkas som att försöka kompensera för begränsande utrymmen och nyttja utomhusmiljön som resurs. Elisabeth beskriver att de oftare är utomhus, om de inte håller på med något särskilt projekt. Där även hon ser en fördel att ta vara på lokalernas förutsättningar på bästa sätt, [...] det är ju trångt vi har ju inte så mycket plats så att det gäller ju verkligen att utnyttja lokalerna bäst”, vilket visar på svårigheter med att tillämpa fritidshemmets didaktik (Boström & Augustsson, 2016, s. 135–137). I citatet ”om det kunde på något sätt få stå framme på något vis så, kan ju det också inbjudas.”, uttrycker Elisabeth en önskan om att kunna lämna pågående projekt och material framme för en mer inspirerande miljö (Nordin-Hultman, 2004, s. 12).

Rummen som *möjliggörare*, Dagny beskriver hur flera olika rum skapar en tydlighet för barn för vad de kan göra vart. Sättet pedagogerna på Dromedaren planerat den fysiska miljön skapar förutsättningar för barnen att kunna bedriva olika typer av lekar.

De här olika rummen och det blir väldigt tydligt för eleverna vad det är som man kan göra där. Man får dels inspiration och sen så kanske man också. Ja, men det är liksom finns plats för alla tycker jag sorters lekar och man vet vart man kan vara och leka dem. – Dagny

Tydlighet och struktur tolkar vi som strategi, vilken möjliggör för barnen att veta vart de kan vara och vad de kan göra på olika platser, exempelvis genom ett dramarum och ett lugnt rum där olika typer av lekar och aktiviteter kan bedrivas. När barnen ges frihet att själva ta ansvar utifrån tydliga ramar att förhålla sig till, kan barns aktörskap framträda (Lager, 2020, s. 34).

Främjande av barns aktörskap görs även synligt i ett citat från Filip, ”startaktiviteten som väldigt lättillgänglig, att man kan hoppa in, man kan hoppa ur, just för övergångssyfte”, som beskriver att Flodhästen har en startaktivitet varje dag efter skoldagens slut som en övergång till fritids. Vi tolkar startaktiviteten som ett medvetet förhållningssätt att initiera barn som annars kan ha utmaningar med att komma i gång och veta vad de vill göra. Citatet belyser frivilligheten där barnen kan hoppa in och ur aktiviteten, utifrån barnens intresse och behov. Han visar på omfördelning av makt (Lager, 2021, s. 38) genom att medvetet utgå från ett vuxenperspektiv med startaktiviteten, men efter att leken initierats ges barnen inflytande i att bestämma om de vill delta (Perselli & Haglund, 2022, s. 11–12) samt visar på ett närmande till barns perspektiv (Pramling Samuelsson m.fl., 2011, s. 6). Forskning pekar på att den fysiska miljön är betydelsefull för att skapa en inspirerande och stimulerande miljö, som initierar barn in till att bli aktiva deltagare och främjar barnens känsla av meningsfullhet (Lager, 2020, s. 34; s. Nordin-Hultman, 2004, s. 12; Skolforskningsinstitutet, 2021, s. 18).

Filip beskriver en strategi i att den fysiska miljön ses som en *tredje pedagog*. Han menar att när lokaler är tydligt utformande och organiserade med inbjudande material blir barnen självgående, vilket frigör pedagogerna att i stället arbeta aktivt med stimulerande och utmanande frågor.

[...] en ytterligare pedagog nästan försöker jag se det som. Som tar upp viktiga saker för att då frigör det, liksom oss riktiga pedagoger eller nu mänskliga pedagoger att, jobba mer aktivt så här med eleverna, ställa frågor, ställa utvecklande frågor. Som också är riktade mot de förmågorna då, så jag ser de som är en väldigt stor och viktig tillgång. – Filip

Den fysiska miljön skapar förutsättningar med att utforma lärmiljöer, som blir till gör-det-själystationer för barnen, genom miljön skapas aktiva deltagare (Nordin-Hultman, 2004, s.12, s. 76). Samtidigt beskriver Filip fysisk miljö som en utmaning, “det finns liksom inga ursäkter att ha dåliga lärmiljöer här”, vilket ökar på förväntningarna att arbeta efter det centrala innehållet. Han visar pedagogernas behov att hela tiden utveckla och aktivt arbeta för att utforma lärmiljöerna på bästa sätt. Filips strävan om att möjliggöra barnens förutsättningar i verksamheten (Holmberg, 2020, s. 41–43).

Utifrån intervjufrågan ”vilka möjligheter ser du med era lokaler?” svarar Dagny “jag vet ju att vi har väldigt fina och liksom stora lokaler eller en stor yta och att vi har liksom bra förutsättningar.”, där hon ger en beskrivning av egna lokaler som en styrka och fördel. Vidare beskriver hon den fysiska lärmiljöns möjligheter, “och då har vi väl delat in rummen lite i saker som vi tycker ingår i ett fritidshem, alltså, vi har en ateljé, där barnen kan ha liksom visst material, som de väljer fritt att använda och sen har vi annat som vi kan plocka fram till dem och som vi också använder kanske vid speciella tillfällen.”. Dagnys beskrivning av ett visst utbud som alltid ska finns tillgängligt för barnen, där bland annat ateljé beskrivs som något som ingår i ett fritidshem. I hennes citat framträder det *strukturella perspektivet* (Augustsson, 2018, s. 10–11) och synliggör miljöns betydelse att initiera barn till aktiva deltagare (Nordin-Hultman, 2024, s. 12, s. 76). En annan aspekt som Denise beskriver som den fysiska miljön möjliggör är hur flera mindre rum kan bidra till en mer dämpad ljudnivå och bidra till en mer sammanhållen lek. Tillgång till flera rum beskriver Denise möjliggör att material och pågående projekt kan lämnas över tid och kreativiteten kan hamna i fokus, “lättare att vara kreativ och att processen kan fortgå att de inte tar slut eller måste avslutas”. Dagny och Denise berättar att de ändrar om fritidshemsrummen när de märker att de inte nyttjas, där de lyssnar till barngruppen vid utformning av rummen och beskriver då en föränderlighet som fysisk miljö möjliggör. De fysiska förutsättningarna möjliggör pedagogen (Holmberg, 2020, s. 41–43) i att justera om miljön utifrån barnens inflytande och påverkan (Bergnehr, 2019, s. 51–52).

Sammanfattningsvis har vi sett flera exempel på hur pedagoger arbetar för att ge form åt olika lärmiljöer. Bildstöd kan skapa tydlighet och ett sätt att tillgängliggöra miljön för barnen att veta vad som ska hända eller vart saker finns. Pedagogers engagemang framträder som betydelsefullt för att skapa lärmiljöer som inspirerar och är lättillgängliga. Skillnader blir synliga kring lokalernas betydelse, där fritidshem med egna lokaler kan låta projekt stå kvar medan fritidshem med delade lokaler behöver plocka undan inför kommande dag.

7.3 Barnperspektiv

Under detta tema har vi samlat pedagogernas beskrivningar av hur de utgår från ett barnperspektiv i utformning av lärmiljöer, men även en generell barnsyn som genomsyrar verksamheterna. Utifrån våra tolkningar synliggörs både barnperspektiv och närmanden av ett barns perspektiv. Där vi upplevt att pedagogerna visat hänsynstagande till placering av material, miljöer som inspirerar samt en syn om barn som kompetenta aktiva deltagare.

Nedan citat beskriver Filip en utmaning i att göra barnen medvetna om vilka aktiva val de har på fritidshemmet Flodhästen. Vi tolkar detta citat som en strävan i att hela tiden arbeta för att göra barnen mer delaktiga.

Och det är ju en större utmaning att förmedla vad som kommer hända så att de är medvetna om vilka val de kan göra så. Så där är en utvecklingspotential upplever jag, hur man bäst får till det så att de [barnen] ska veta – ah men jag kan välja det här eller det här. - Filip

Filip reflekterar kring hur tydligheten kan bli bättre i verksamheten och beskriver hur det kan påverka barns möjligheter att göra egna aktiva val. Holmberg (2020) lyfter *tilltro till barns förmåga* som en betydande aspekt, då det visar på ett förtroende att barnen kan hantera situationer som kompetenta aktörer (s. 47). Filip ger uttryck för att öka barns handlingsutrymme, som vi anser främjar barns aktörskap och han intar en position som en möjliggörande pedagog (Holmberg, 2020, s. 41–43). Erik visar genom citatet ”Liksom lagt en förväntan på att ni ska gå och tvätta händerna och sen ses vi utanför matsalen”, vi tolkar att Erik visar tilltro till barns förmåga att ta eget ansvar utan att pedagoger behöver kontrollera eller övervaka. I citatet nedan beskriver Dagny en annan situation som visar tilltro till barns förmåga att ta ansvar.

[...] då är det ju är det några kanske två som vill gå ut och gunga, så kanske inte alltid en pedagog följer med ut utan då, vet vi. Men är det flera barn som går ut och barn med som behöver lite extra tillsyn så får ju någon utav oss också gå ut. – Dagny

Både Erik och Dagny beskriver situationer där de utgår från att barnen själva kan ta ansvar. På Elefanten finns en förväntan att barnen tar ansvar att tvätta händerna och för att sen samlas vid matsalen. På Dromedaren ges barnen ansvarsfrihet utomhus med viss uppsikt, där Dagny beskriver att vissa barn klarar av att vara utomhus själva och andra kan behöva mer stöd. Utifrån Dagnys beskrivning tolkar vi en balansering i makt, mellan att barn kan vara kompetenta aktörer och att vid andra tillfällen aktörer i behov (Holmberg, 2020, s. 49–50). Denise beskriver hur hon tolkar barnens upplevelse på fritidshemmet, ”Eller jag upplever att de [barnen] känner sig ganska fria. Det kan jag inte säga att de gör, men jag tror det.”, där hon tydliggör att hon inte kan veta säkert hur barnen upplever sin tid på fritidshemmet. I följande citat beskriver Dagny en tolkning av barns meningsfullhet.

Jag tänker att när man ser att de, hittar saker att göra och när de ser ut att liksom. Ja de är med andra kompisar och de gör någonting tillsammans med dem och så, då tänker jag att det är meningsfullt för dem. [...] trygga och ändå känner en mening [...] Någon slags mening med att vara på fritids så tycker jag man har kommit långt [...] – Dagny

Denises och Dagnys citat beskriver en strävan i att närma sig ett barns perspektiv, i ett tolkande förhållningsätt genom att hela tiden försöka sätta sig själv i barnets situation, som ett barnperspektiv innebär (Pramling Samuelsson m.fl., 2011, s. 149). Johansson (2003) presenterar *barn är medmänniskor*, som innebär att vuxna försöker närma sig en förståelse av barnets individuella behov och upplevelser (s. 48). Dagny beskriver betydelsen av att barnen känner trygghet och meningsfullhet, där hon fortsätter berätta om att trots att alla barn och barngrupper är olika, finns det grundbehov som är gemensamma, som en trygghetskänsla och att känna mening i det man gör. Vi tolkar detta som en lyhörd pedagog, Lager (2021) beskriver lärarens dubbla roll i att ingripa eller lämna utrymme (s. 40), Dagny visar på en koppling till Holmberg (2020), som beskriver innebörden av en balans mellan att erkänna barns omsorgsbehov och barns aktörskap, där det annars kan finnas en risk att barns behov av omsorg och trygghet inte uppmärksammas (s. 49).

Nedan citat beskriver Denise två olika situationer, där barnperspektivet kan ses vara en utgångspunkt vid utformandet av lärmiljöer. Det första citatet beskriver vikten av att en tillgänglig lärmiljö och att sätta barnens lek i fokus. Det andra citatet beskriver en annan aspekt av hänsynstagande vid planering av lärmiljö, där barnperspektivet framträder i fokus på tillgänglighet och för att underlätta för barnens lek.

[...] en bygghörna då kanske man inte kan ha en soffa i samma rum, för att då kanske det liksom blir lite stökigt när man letar efter klossar i lådan, så att man tänker lite så här, hur kan man placera olika rum. – Denise

[...] här har vi en matta i det här rummet. Ja, men då är det bra att leklådor här, då kan man lätt göra en lek på mattan här, utan att det behöver vara att man konkar över halva fritids liksom [...] - Denise

Utifrån Denise citat kan en koppling ses till Pramling Samuelsson m.fl., (2011) definition av ett *barnperspektiv*, som handlar om att bilda en förståelse för hur barn kan tänkas uppfatta och uppleva (s. 6) sin tid på fritidshemmet. En koppling kan även göras synlig till Nordin-Hultman (2004), där det i Denise fall kan handla om en vilja att barn ska framstå som aktiva, där Nordin-Hultman (2004) menar att i många fall handlar barns passivitet om brister i miljön (s. 12). Denise beskriver en omorganisation utifrån barnens önskemål, som hon och Dagny genomförde efter stängning, där barnen överraskades morgonen därpå med en invigning av den nya lärmiljön.

Och överraskade de [barnen] en invigning, så de önskade vad som skulle finnas och så tog vi så här, och det är ju en väldigt fin servis det [...] det är ju liksom lite kul och så att det blir något så här litet happening. – Denise

Denise berättar att en kollega hade inhandlat porslin med guldkant från secondhand. Ovanstående citat visar hur barnen påverkat pedagogerna till omorganisationen (Bergnehr, 2019, s. 51–52). Pedagogerna visade även en strävan att sätta sig in i barns perspektiv, i hur barnen skulle uppleva och uppfatta servicen och reagera på en invigning (Pramling Samuelsson m.fl., 2011, s. 6).

Sammanfattningsvis har pedagogerna visat på exempel att försöka sätta sig in i barns perspektiv och visat på olika strategier som kan främja barns aktörskap. Pedagogerna har gett barnen

ansvar och visat på en tilltro till barnens förmåga och försökt sätta sig in i hur barnen skulle känna, uppfatta och uppleva sin tid på fritidshemmet.

7.4 Främjande av aktörskap

Vi har mött pedagoger som beskrivit exempel på situationer, då de möjliggjort barns aktörskap. Här har vi kunnat se antagna strategier för att skapa delaktighet och i förlängning något som kan skapa förutsättningar för meningsskapande och barns tilltro till egen förmåga.

På Flodhästen bedrivs temabaserade aktiviteter som både är barn- och pedagogledda och där de äldre barnen får känna på ansvar i en ledarroll.

Det innebär att man går runt med en bindel, ja och så har man lite extra ansvar då och de har också möjligheter att initiera exempelvis [temabaserad aktivitet] själva och hålla i dem för dels de jämnåriga, men också de yngre eleverna då. Och så på fredagar har vi [ledar]dag så att då är det [ledare] som planerar och genomför liksom programmet på fredagar [...] Alltså vår ambition är att de yngre eleverna ska se det som att man kan göra lite, att det finns en tydlig progression som elev på [fritidsavdelningen] då. Att när man blir äldre så ökar ens ansvar och inflytande, man är [ledare], man får vara med och liksom besluta eller tycka till i många olika sammanhang. Det får man även som yngre fast inte lika många sammanhang kanske. Så det är också det för att få eleverna att vilja gå kvar, ta del av vår verksamhet i alla årskurser från att de börjar i tvåan till de går i femman. För då är det ofta en vilja liksom att vara kvar som styr om de är här eller inte. - Filip

Filip berättar att barnen kan få ett ökat ansvar i verksamheten med en ansvarstitel och beskriver detta som en utvecklingsmöjlighet. När barnen blir äldre ökar deras ansvar och ges mer inflytande att utforma och planera aktiviteter efter eget intresse, pröva på att leda andra men även inspirera de yngre. Genom denna utvecklingsmöjlighet möjliggör Filip barns handlingsutrymme och främjar barn som skapare i sina liv (Holmberg, 2020, s. 41–43). De temabaserade aktiviteterna pågår ofta under en längre period och kan vara både initierade och ledda av pedagoger och barn. Filip beskriver en slags strategi med ökat ansvar som ett försök i att de ska vilja stanna kvar ju äldre barnen blir för att det ska upplevas meningsfullt för de äldre barn som i många fall kan välja om de vill gå på fritids eller gå hem när skoldagen är slut. Filips barnperspektiv framträder och visar på en tillit och en öppenhet genom att låta barnen vara med och styra processen (Perselli & Haglund, 2022, s. 11–12). Närmande till barns perspektiv framträder när barnen ges ansvar att initiera och bedriva egna aktiviteter (Ackesjö & Dahl, 2022, s. 73–74). Vi tolkar att Filip möjliggör barns handlingsutrymme, delaktighet och inflytande, genom att han visar barnen tillit, tillvaratar barnens idéer och ger barnen eget ansvar (Holmberg, 2020, s. 41–43, s. 142). Genom att skapa förutsättningar för barnen att framträda som kompetenta aktörer och synen på barn som varande gör sig synlig.

Elefantens fritidshem beskriver att de utgår från barnens intressen i utformandet av aktiviteter, de har flera bestående aktiviteter som de upplever populära hos barnen. Nedan citat beskriver ett projekt som initierats utav en kollega, som är konstnärligt lagd och beskriver detta projekt som en fortsättning på ett annat. Citatet visar på en undervisningsform som kan liknas vid *oplanerad undervisning*, som Perelli och Haglund (2022) beskriver som ett gemensamt utforskande, där processen drivs utifrån barnens intresse och där barnens delaktighet (s. 11–12).

Avkoppling startade vi med i våras faktiskt, för det är, vi går lite efter elevernas behov och intressen på vår enhet. Så vi snappar mycket vad de, vad vill ni just nu och så där, och [skapandeprojektet] är väl egentligen en fortsättning på ett annat projekt från i höstas så att vi ibland bygger vidare. – Erik

Dromedaren beskrev inslag av projektorienterad undervisning i form av storyline, där aktivitetens ingång av tema valdes av pedagogerna medan barnen fick vara ägare i processen.

Ja, så det var en liten legotjej [...] Hon hade flytt från sitt land och så kom hon till en öde ö och så byggdes det upp [...] ni får den här utmaningen idag eller den här uppgiften, så fick de gå in själva i legorummet och vara där och bygga, och då var det ju flera som aldrig hade prövat på lego till exempel. Och som tyckte det här var jätteroligt. Så det här med att "tvinga" inom citationstecken kan ju också leda till en utveckling hos barnen att man får pröva på lite grann [...] sen när de var klara där, så behövde de liksom inte vara där mer. Men flera tyckte ju de fick ju liksom upp det här med byggandet av lego, tyckte det var kul så att de gick ju tillbaka många gånger sedan och byggde självmant liksom. Så kan vi ju göra också ibland, att man det här är inte något val utan nu är alla med på det här och så. [...] Ja, vad behöver hon då för att hon ska kunna bo här, den här öde ön? Vad behöver hon för saker? [...] Ja, och de kom ju på att det blev ju liksom bibliotek. [...] alltså de [barnen] visste så mycket. De här effekterna som man blir förvånad [...] barnen blir ju intresserade och de fattar ju att det här är en låtsasvärld, men det är ändå väldigt spännande – Dagny

Dagny beskriver att pedagogerna finns som stöd under processen, men det är barnen som får arbeta och lösa problem. Dromedaren har via storyline ett verklighetsbaserat arbetssätt. Lager (2021) framhäver att genom inspiration kan pedagoger väcka och utmana barns intresse. Den inspirerande pedagogen uppmuntrar barnen till nya erfarenheter och aktiviteter, är en historieberättare och någon som kan skapa en spänning. Hon menar att när barns intressen utmanas öppnar det upp för att barnen lär sig något nytt (s. 39). Dagny beskriver att genom storyline får barnen testa på nya upplevelser och som bjuder in till en låtsasvärld. Utmana barnen framträder som en pedagogisk strategi, genom att få barnen att testa något nytt och stanna kvar i aktiviteten en stund ser vi hur hon *utmanar* barnen till nya erfarenheter. Dagny är även en berättare när hon introducerar flickan som stöter på olika problem eller situationer som barnen får lösa i grupp. Lager (2021) konstaterar att förutsättningar för barns aktörskap innefattar att pedagoger erbjuder och uppmuntrar barn till nya erfarenheter. Vidare stöttar pedagogen barnen via utforskande processer som författaren menar kan bidra till barns egna utforskande (s. 39).

Erik beskriver barnens frivilliga deltagande i olika aktiviteter på fritidshemmet, "Så att de rör sig ganska fritt hela tiden och de får lämna". Han beskriver att han brukar försöka ta reda på anledningen till att de vill byta aktivitet, vilket vi tolkar som en vilja att utveckla verksamheten till det bättre och ta del av barns perspektiv. När Erik fick frågan om även fritidshemmets utflykter till skogen är frivilliga svarade han "så vi är där borta så pass länge. Så det valet finns faktiskt inte, men det var väldigt bra, det har jag inte tänkt på". Där vi upplevde att det slog honom i stunden att just denna aktivitet inte är helt frivillig utifrån hans tidigare beskrivna syn. Hans syn om frivilligt deltagande kan ställas i kontrast till Dagnys beskrivning, om att utmana barnen att ge aktiviteten en chans. Samtidigt visar Erik på en lyhördhet, genom att han lyssnar på barnen när de uttrycker vad de vill och visar därmed på ett närmande av barns perspektiv, vilket synliggör Johanssons (2003) beskrivning om barnperspektivet *barn är medmänniskor*, genom att visa barnen tillit och att ge dem ansvar (s. 49–50).

I nedanstående citat visar Filip på ett personligt engagemang där, han initierat en temabaserad aktivitet baserat på barnens intressen. Han berättar om hur han iscensätter ett rollspel genom att ta hjälp av en vän som får agera kund. Filip beskriver en undervisning som utgår från barnens intresse, som kan kopplas till *oplanerad undervisning* genom att utforska tillsammans och låta barnen driva processen (Perselli & Haglund, 2022, s. 11–12).

Så det var någon elev som valde att ha ett kundmöte och då var det en fiktiv kund, där en av mina kompisar som fick på skype-möte, så ställa lite frågor, hur har de utformat den här byggnaden. - Filip

Filip visar på ett förtroende för barnen som kompetenta aktörer, med eget handlingsutrymme och inflytande (Holmberg, 2020, s. 141). Barnen har på ett omedvetet sätt påverkat (Bergnehr, 2019, s. 51–52) och skapat förutsättningarna för detta situationsbaserade lärande. Lager (2021) tar upp *intergenerationell ömsesidighet* (s. 38–41), där pedagogen och barnens roll omfördelas vilket främjar barnens aktörskap. Filip visar på ett barnperspektiv (Pramling Samuelsson m.fl., 2011, s. 6), i sin egen föreställning om hur detta situationsbaserade lärande kan upplevas och uppfattas av barnen.

Sammanfattningsvis, visar pedagogerna exempel på en tilltro till barns förmåga, genom att ge barnen ansvar och utmana barnen till att erfar nya erfarenheter. Pedagogerna visar på aktiviteter som initierats och letts av barn. Även hur pedagoger drivit initiativ, för att sedan låta barnen driva processen som kompetenta aktörer.

7.4.1 Barns inflytande och påverkan

Under detta tema har vi samlat citat som berör hur pedagoger tillvaratar barns åsikter och önskemål. Skillnaden mellan inflytande och påverkan har vi tidigare berört utifrån Bergnehrs beskrivning (2019, s. 51–52), inflytande genom att pedagogerna ger barnen möjlighet till deltagande, medan påverkan beskrivs som något som kan vara mer situationsbundet eller tolkningar av barns önskemål.

I citaten nedan beskriver Denise, Erik och Elisabeth hur de arbetar med barnens inflytande genom fritidsråd, där barnen får frågor om trivsel och om aktiviteter de önskar på fritidshemmet samt att barnen själva får lyfta ämnen de anser viktiga.

Hur de trivs, om de har kompisar, vilka projekt vi ska ha. Så att det är mycket som vi tar upp det där, så att vi vill, den halvtimmen var tredje vecka vill vi att de är med där. Där kan man påverka faktiskt.
– Erik

[...] vi försöker ju ha så mycket fritidsråd som vi bara kan [...] vad för grejer vill ni ha? – [barnen svarar] vi behöver nya spadar [...] vad tänker ni vad skulle ni vilja göra, vad vill ni jobba med [...] vi vill ha bandy innebandyskola [...] önskar förändringar i kanske inte så mycket lokalmässigt men på gården [...] fick mycket nya kingoutrutor [...] vi försöker hörsamma vad dom vill av deras fritid om man säger. – Elisabeth

[Fritidsrådet] är lite som ett elevråd fast för fritids så att de ska få med och tycka till, och då använder vi det mycket för vi har presenterat då kapitel fyra så att de vet vad vi jobbar med och varför vi gör saker. [...] mycket inputs och så där. [...] vilka aktiviteter vi vill göra till exempel och då är det ju någonting som vi tar med oss då i vår planering sen att det här vill vi göra. [...] Mycket styrt utav barnens lappar, [...] vad som är viktigt för dem. [...] Första året var det bara diskussion om toaletterna liksom, och då blir det ju så här. Ja, men det är ju det som är viktigt för dem nu att det är lite ofräscht på toaletterna, hur löser vi det? - Denise

Det är ett medvetet val av fritidshemmen att arbeta med fritidsråd som erbjuder barnen inflytande i verksamheten (Bergnehr, 2019, s. 51–52). Genom att erbjuda fritidsråd uppmuntras barns delaktighet, där de får diskutera vad som är viktigt för dem, komma med önskemål och förslag. Gemensamt har pedagogerna barnet i centrum i sina beskrivningar men, där de fokuserar på olika aspekter såsom social miljö, aktivitetsfokus eller barns önskemål. Utifrån det

Erik berättar om fritidsrådet utläser vi att den sociala miljön är viktig genom att fråga hur barnen upplever kamratrelationer och trivsel. Elisabeth ger en beskrivning av fritidsråd som ett tillfälle att fråga vad barnen vill göra och vilka saker de önskar på fritidshemmet. Denise intar en position av att lyssna på vad som är viktigt för barnen, att utgå från barnens röster via lappar barnen skrivit, som sedan diskuterats i fritidsrådet. Vidare går hon in på det centrala innehållet som pedagogerna på Dromedaren lyfter och presenterar för barnen kring hur och varför de arbetar som de gör. Fritidsråden kan kopplas till hur FN:s kommitté för barnets rättigheter (2014) framhäver dialog mellan vuxna och barn som en viktig aspekt i barns rätt att delges information och möjlighet att uttrycka sina åsikter (s. 20–21).

Vidare beskriver Erik ”lugna hörnan”, en lärmiljö som utformats via en enkät där olika önskemål från barnen har diskuterats, ”vi har bollat lite massage, att sitta och läsa eller bara sitta och rita. Alltså det ska vara så pass lugnt, så att man kan man kan höra det, den musiken i bakgrunden”. Barnen önskade en lugnare miljö som pedagogerna arbetat vidare med som en förändring av lärmiljön. Filip och Denise citat nedan, beskriver hur barns inflytande format fritidshemmets lärmiljöer.

Annars är det ju just att lärmiljön, får den här liksom sista delen av sin karaktär utifrån att eleverna har varit med och utformat den, så där är ju deras roll viktig då, i att färdigställa och förändra lärmiljöerna också. [...] Och sen försöker vi också involvera eleverna i att faktiskt göra det praktiskt ändra miljöerna. Så nu när vi ska bygga ut legostaden, så är ju de en del av det, liksom hjälper till och snickrar ihop den nya staden och målar den och så här. Och då har du ju möjlighet att påverka uttrycka sin åsikt och så. - Filip

[...] vi hade ju ett [intressebaserat]rum för ett litet tag sen [...] fångade upp deras intressen [...] Och sen när vi kände att nu så det bara här, det ingen som använder det längre [...] men vi ska göra något annat av det här och då fick de ju rösta vad de ville ha och då röstade de café, så då gjorde vi ett café. Så att det är liksom vi bjuder ju in dem till att ha önskemål [...] Men kanske inte att de kommer spontant med - skulle vi kunna göra något nytt här, det gör de nog inte. - Denise

Filip beskriver barnens inflytande vid utformandet av lärmiljön och lyfter exempel på hur barnen görs till aktiva deltagare. Pedagoger som möjliggörare (Holmberg, 2020, s. 41–43; Johansson, 2003, s. 49–50 & Lager, 2021, s. 40) blir synliga i Eriks, Filip och Denises beskrivningar där miljön utformas med utgångspunkt i barns behov och åsikter. När pedagogerna på Dromedaren uppmärksammar att ett rum inte används av barnen, initieras en omröstning kring vad barnen önskar att rummet ska bli.

Följande citat visar på hur barn kan påverka lärmiljön genom att pedagogerna är lyhörda och intar ett barnperspektiv.

Det är väl mycket att lyssna på, vad vill de, hur tänker ni? [...] lyssna in deras önsknings [...] många som säger att när kompisarna går hem och man är kvar länge, då är det inte kul. [...] har vi börjat fundera på vi kan göra och vad vi kan ha framme för att det ska bli roligt att vara det slutet på dagen också [...] vi fick en vagn eller köksvagn, så vi kan antingen ställa ut eller dra fram inne att när efter klockan fyra många går hem då. Så har vi lite olika saker som vi drar fram så att de kan jobba med och där är vi också väldigt öppna för kommer vi vara väldigt öppna för att vad de skulle vilja ha med på det här då får man ju tänka att det får man vara de som stannar sist som får vara med och påverka det, så jag tänker att det är det vi försöker plocka upp på de flestas önsknings. - Elisabeth

[...] anpassa den de lokalerna efter den barngruppen vi har om vi har olika behov av ja. Ibland är det viktigt med lugna rum, då har det gått före och nu är det mer. Den här gruppen tycker ju om mycket och leka och ha utrymme, så då blir det fokus i stället, så det är väldigt olika så. - Denise

Ja, men det är ju viktigt, det är ju deras, för dem [barnen], vi gör det liksom, så att det är klart att, om de har idéer och komma med, så lyssnar man ju in det och behov och det kan ju vara som det lugna rummet, till exempel, en del barn behöver kunna få gå undan och ha det lite lugnt. - Dagny.

Elisabeth, Denise och Dagny beskriver barnens påverkan angående att förändra lärmiljön med utgångspunkt i de behov som de upplever att barngruppen ger uttryck för. Elisabeths utformning av "eftermiddagsvagnen" kan ses som ett sätt att skapa meningsfullhet för de barn som är på fritidshemmet under en längre tid. Enligt Bergnehr (2019) påverkar barn kontinuerligt sin omgivning i olika sociala sammanhang. Här ser vi hur pedagogerna beskriver ett uppmärksammande av barns behov, vilket kan tolkas som barns omedvetna påverkan (s. 51–52).

Dagnys beskrivning i följande citat visar hur hon stöttar barn som hon upplever kan ha svårt att komma till ro i en lek, genom att ställa frågor som utgår från barns intressen och erfarenheter: "Vad brukar du göra hemma? Vad tycker du är roligt att göra hemma?". Dagnys beskrivning om att hitta en utgångspunkt, kan tolkas som ett medvetet agerande att få fram barns *inflytande* (Bergnehr, 2019, s. 51–52). Enligt Pramling Samuelsson m.fl., (2011) styr barnperspektivet olika handlingar av omsorg, citaten ovan tolkar vi som en pedagog, som känner in och erkänner barnens behov (s. 119).

Dagnys svar på frågan om barn uttrycker önskemål av förändringar, ger uttryck för att hon upplever att vissa barn kan behöva stöd med inspiration för att initieras i lek. I citatet som följer visar hon en lyhördhet inför när barnen kommer på idéer i farten, "Så att de kommer ju med lite sådana idéer ibland och då får man ju haka på. Och se vad man kan liksom göra.". Vi tolkar det som att Dagny intar ett inkännande förhållningssätt, att vara lyhörd för barnens önskemål, intressen och behov som kan uppstå i olika slags sammanhang (Lager, 2021, s. 40). Hon visar även på ett *följa och fånga lärande* (Ackesjö & Dahl, 2022), vilket präglas av samspelade lärande i en oförutsägbar situation, som förutsätter en lyhörd och inkännande pedagog (s. 72–73). Barnens påverkan mellan pedagogen och barnen sker i ett omedvetet samspel (Bergnehr, 2019, s. 51–52) där pedagogen snappar ett intresse i farten som blir till ett lärande.

Sammanfattningsvis lyfts exempel på hur pedagoger skapar förutsättningar till barns inflytande genom exempelvis fritidsråd. Pedagogers lyhördhet och inlevelse i barnens perspektiv medför att barn är med och påverkar fritidshemmets lokaler och lärmiljöer.

8 Slutdiskussion

Studiens syfte var att undersöka vilka strategier pedagoger antar för att utforma en fysisk lärmiljö, både vid egna och delade lokaler. Vidare ämnade vi undersöka hur pedagoger inkluderar barns röster och delaktighet i verksamheten. Som tidigare nämnts i metoddiskussionen har inte barn deltagit i studien, innebärande att vi inte kan veta hur barn upplever sitt deltagande på fritidshemmen. Vi har därför utgått från pedagogers beskrivningar om hur de tänker och arbetar med lärmiljö, där vi tolkat hur deras antagna strategier kan göra barns aktörskap möjligt. Vi har i analysens tematiseringar uppmärksammat förutsättningar, vilka vi ser som viktiga vid utformningen av lärmiljöer och för att kunna realisera barns deltagande.

Tidigare forskning visar på skolans överordning, där pedagoger prioriteras som resurser under skoltid, vilket leder till minskad planeringstid av fritidsverksamhet (Haglund & Boström, 2020, s. 11–12; Skolverket, 2020, s. 36). Utifrån analysen framträdde vad vi tolkade som en strategi, *att ta plats*, både som en lokal- och planeringsfråga, för att fritidshemmet ska ses som betydelsefull. Å ena sidan framträder inte skolans överordning lika tydligt, som Haglund och Boström (2020) skriver fram (s. 11–12). Å andra sidan anses inte fritidshemmet och skolan helt jämställda, då strategin *att ta plats* annars inte gjort sig synlig. Liksom Lager (2020) kan vi se betydelsen av planering (s. 34) men särskilt tydligt har den gemensamma planeringen framstått betydande för att pedagoger ska kunna utveckla fritidshemmets lärmiljöer. Dromedaren visar hur samplanering bidrog till att pedagogerna kunde skapa olika rum och planera temaarbeten, i likhet med Flodhästen där Filip hade regelbundna träffar med rektorn för fritidshemmets utveckling. Elefantens önskan att lära sig mer om arbete med lärmiljö, kan tolkas som avsaknad av en delaktig och närvarande rektor, då denne har ansvar att erbjuda kompetensutveckling enligt skollagen 2 kap 35 § (SFS 2010:800). I kontrast till både Flodhästen och Dromedaren som visade tilltro till sin verksamhet och aktiva användning av lärmiljö.

Filips beskrivning av begreppet *fritidshemifiering* kom att överraska oss, då det går emot Boström och Augustsson (2016) beskrivning av begreppet *skolifiering* (s. 135–137). Filip berättade hur fritidshemmet var helt oberoende från skolan, något vi tolkade som en hög tilltro till den egna verksamheten och upplevde att skolan i stället tar inspiration från fritidshemmet. Flodhästens starka identitet synliggjordes vilket Lager (2020) beskriver som en väsentlig del i det gemenskapande fritidshemmet (s. 26, s. 31–33). I jämförelse med Lagers (2020) tre typer av fritidshem, tolkar vi Flodhästen stämma väl överens med det gemenskapande fritidshemmet då de har barn- och vuxeninitierade aktiviteter och lokaler som främjar processarbete. Barns delaktighet i verksamheten och synen om barn som kompetenta aktörer synliggörs. Dromedaren tolkade vi omfattas av både det aktivitetskapande och det gemenskapande fritidshemmet, dels genom fasta vuxenledda aktiviteter, demokratiska processer och variation av olika rum och material. Det aktivitetsstyrda fritidshemmet synliggörs även i Elefantens verksamhet, som hade stort fokus på tidsbestämda planerade aktiviteter. Dock hade de begränsade möjligheter att påverka sina lokaler, pedagogerna som intervjuades var antingen elevassistent under dagen eller kom till fritidshemmet när det redan börjat vilket överensstämmer med det övergivna fritidshemmet (s. 26–34).

Barns rättighet att utforska och uttrycka sig, som det skrivs fram i Lgr11 innefattar att barn ska erbjudas en miljö som väcker nyfikenhet, intresse och lust att lära. Analysen har visat beskrivningar av Erik och Elisabeth där de uttryckt att de inte kan låta material vara framme som överensstämmer med Skolinspektionens yttrande (U2020/038/11/S) att pedagoger drar sig från att ta fram material, då det ska städas undan inför nästa dag (s. 5). Jämför vi med

möjligheterna som framträder hos Flodhästen och Dromedaren med lokaler som frigör pedagoger (Skolforskningsinstitutet, 2021, s. 26), där Filip beskriver rummet som en *tredje pedagog*. Lokaler som en tredje pedagog blir synlig, där miljön framträder som ett didaktiskt verktyg (Hippinen Ahlgren, 2017, s. 116), genom att pedagogerna utformat tillgängliga lärmiljöer, skapas en tydlighet för barnen att bara genom att kliva in i olika lärmiljöer initieras i en aktivitet och ta del av ett lärande. Vi har sett hur pedagoger vid utformandet av lärmiljöer, utgått från *tydlighet och struktur* som strategi, genom att skapa rum efter olika behov och rutiner som underlättar barns vardag (Skolverket, u.å.). Utgångspunkten beskrivs att det ska vara enkelt för barnen att ta del av lärmiljöer, som vi ser medför att barnen blir mindre beroende av vuxna och ges plats som kompetenta aktörer i ett varande. Självständigheten lokaler kan medföra anser vi bidrar till att barn blir mer självgående och kan få ökad tilltro till sin förmåga (Hippinen Ahlgren, 2017, s. 116; Acer m.fl., 2016, s. 1921–1923; Nordin-Hultman, 2004, s. 12, s. 76).

Pedagogerna på Dromedaren och Flodhästen beskriver lokalerna som en tillgång, något vi tolkade underlätta det dagliga arbetet och möjliggör fokus på fritidshemmets didaktik, i kontrast till Boström och Augustssons (2016) beskrivning av skolans överordning (s. 135–136). Dromedarens didaktiska arbete med storyline initierade och utmanade barn att delta i olika upplevelsebaserade aktiviteter. Flodhästens arbete med temabaserade aktiviteter var både barninitierade och barnledda, vilket lyfter fram barns aktörskap i verksamheten. Det kan knytas an till Skolverkets poddavsnitt (u.å.) där Karlsson berättar om ett barn som ledde en fotbollsskola, vilken blev den mest omtyckta aktiviteten på fritidshemmet och beskrevs ge barnet ett större sammanhang. Flodhästens temabaserade aktiviteter gjorde barnen till aktiva deltagare, där pedagogen lät barnens inflytande och påverkan styra processen (Bergnehr, 2019, s. 51–52) och kunde bidra till att frigöra pedagoger att fokusera på lärmiljöer (Skolforskningsinstitutet, 2021, s. 26). När barnen själva får bedriva aktiviteter anser vi att pedagogerna låter barns perspektiv träda fram. Aktiviteter som utgår från barns upplevelser ses möjliggöra barns aktörskap och pedagogen framstår som en möjliggörare, genom att ta vara på barns intressen och delaktighet (Ackesjö & Dahl, 2022, s. 72–73).

Vi har sett obligatoriska moment som en betydelsefull faktor för att barn ska upptäcka nya intressen, samtidigt som barns deltagande i verksamheten är frivilligt. Här framträder Dagny tydligt i sin antagna strategi att *utmana* barnen till nya erfarenheter (Lager, 2021, s. 39), som genom obligatoriska aktiviteter gör att barn testar nya intressen eller exempelvis att könsnormer brutits vid legobygge. I Elefantens fritidshem såg vi en frihet i att deltaga i stort sett alla aktiviteter, vilket i stället kan innebära att barnen inte blir utmanade. Pedagogens komplexa roll gör sig synlig i att avgöra vad som är barnets bästa, balansen mellan att inta ett barnperspektiv och ett vuxenperspektiv (Johansson, 2003, s. 50).

Genom pedagogernas beskrivningar av fritidsråden, såg vi att Denise tog avstamp i vad som är viktigt för barnen och visar en ansats att närma sig barns perspektiv. Hon ser barngruppens behov och gjorde barnen delaktiga i en demokratisk process, där hon ses inta ett självmedvetet perspektiv (Augustsson, 2018, s. 10–11). Vi kan inte besvara frågan om barnen upplevde att de gavs inflytande eller påverkan, däremot framstår Denise som en möjliggörare av barns handlingsutrymmen och lät barnens åsikter styra fritidsrådets agenda (Holmberg, 2020, s. 41–43). Medan Elisabeth beskrev fritidsrådet som ett tillfälle som gav barnen möjlighet att påverka och föra fram önskemål kring nya saker och aktiviteter. Denise och Elisabeth visar på ett barnperspektiv, dock tolkade vi att Denise närmande sig ett barns perspektiv, då hon visar tilltro till deras förmåga och ser barnen som kompetenta aktörer. Hon visar att barns åsikter är viktiga här och nu, i ett tillvaratagande av barns rättighet att höras i frågor som rör dem (FN:s kommitté för barnets rättigheter, 2014, s. 1, s. 20).

Filip ses inta en roll som reflekterande pedagog, genom att sätta barnens behov i centrum och lösningsorienterad genom att anpassa både lärmiljö och arbetssätt. Vidare visar både Dromedaren och Flodhästen på det strukturella perspektivet genom att utforma miljön, presentera material och bjuda in till lärandesituationer utifrån en balans mellan att leda och lämna utrymme efter behov (Augustsson, 2018, s. 10–11). Alla tre deltagande skolor arbetade utifrån läroplanen, Flodhästen och Dromedaren hade en mer etablerad systematik med att terminsvis arbeta efter fritidshemmets centrala innehåll. Elefanten förhöll sig till läroplanen, där vi tolkade att arbetssättet inte var lika implementerat. Filip menar att arbetet med det centrala innehållet bidrar till en mer aktiv användning av lärmiljöerna och Dagny beskriver att det underlättar och frigör tid. Pedagogerna visar på engagemang och ett aktivt deltagande i att utforma lärmiljöer, vilka vi ser som förutsättningar i att öka barns meningsfullhet och lärande (Skolforskningsinstitutet, 2021, s. 18). Både Filip och Elisabeth ses använda vad vi tolkar som strategin att *främja meningsfullhet*, dels genom att ge barnen ökat ansvar och inflytande, dels att inspirera barnen med nytt material.

Å ena sidan har vi fått syn på förutsättningar i verksamheterna med egna lokaler, som blir svåra att applicera i verksamheter med delade lokaler. Förutsättningar som att kunna låta projekt stå kvar över tid, att kunna utforma ändamålsenliga miljöer anpassade för fritidshemmet och barngrupp, men även utifrån det centrala innehållet. Å andra sidan har vissa förhållningssätt och strategier framkommit i verksamheter med egna lokaler, vilka vi såg som möjliga att tillämpa vid delade lokaler. Däremot såg vi hur Elefanten inte tog vara på tillgängliga utrymmen och hur pedagogerna upplevde sig inte kunna påverka delade lokaler med skolan. Skolans överordning framträder och en förklaring skulle kunna vara brister vad gäller stöttning från rektor, samverkan mellan kollegor, gemensam planeringstid och pedagogers engagemang. Förevarande kontraster visar på betydelsen av samverkan mellan skola och fritidshem samt fördelar med egna lokaler.

Det har under uppsatsskrivandet blivit tydligt att det är svårt att utgå endast från ett ”renodlat” barnperspektiv i en fritidsverksamhet, där ett vuxenperspektiv visar (Pramling Samuelsson m.fl., 2011, s. 119–120) att en balans behövs i att visa omsorg (Holmberg, 2020, s. 49–50), men även för att främja barns aktörskap. En risk finns annars att miljöer och aktiviteter inte anpassas efter barnen, vilket vi tänker kan göra att de tappar intresse då de inte upplever hänsynstagande till behov, intressen eller förmågor. Betydelsen av att pedagoger kan se barn i vissa situationer som kompetenta aktörer och i andra som aktörer i behov (Holmberg, 2020, s. 50), där vi menar för att främja barns tilltro till sin egen förmåga behöver barnen erfa att lyckas.

8.1 Slutsatser

Sammanfattningsvis har pedagogens komplexa roll gjort sig synlig och att det inte alltid är möjligt att följa barnets intention (Johansson, 2003, s. 49–50). Genom att visa barnet att jag hör dig och ser dig, intar pedagogen ett barnperspektiv som en delaktig och engagerad pedagog.

Didaktiska konsekvenser vi kan se utan en fungerande lärmiljö, kan göra att pedagoger blir mer belastade då barngrupper idag är stora och personaltätheten inte alltid räcker till. Utan den tredje pedagogen anser vi att det blir det svårare för barn att självständigt röra sig och ta del av vad fritidshemmet har att erbjuda, som kan leda till att barns aktörskap minskar.

Ändamålsenliga- och egna lokaler och systematiskt arbete med läroplanens innehåll har visat vara förutsättningar vid arbete med lärmiljöer, vilket frigjort tid för pedagogerna att planera och utveckla fritidshemmet. Arbetssätt som frigör pedagogerna anser vi är förutsättningar för att de

ska kunna fokusera på didaktik, utmana barnen och vara en mer aktiv och närvarande pedagog. Pedagogers eget intresse i verksamheten och tilltro till sin egen verksamhet, anser vi utgör förutsättningar för att utforma tillgängliga lärmiljöer anpassade efter verksamheten.

När pedagogerna har tilltro till barns förmåga, ger barnen inflytande, och gör de till medskapare i verksamheten, då ser vi att barns aktörskap möjliggörs. En välplanerad och utarbetad lärmiljö blir den tredje pedagogen, som underlättar pedagogers arbete att utveckla fritidshemmet vidare. Utifrån pedagogernas beskrivningar har vi kunnat se att när barnen ges ökat ansvar, där barnen själva fått driva och initiera aktiviteter, samt barns påverkan genom fritidsråd, blir till förutsättningar för att barns aktörskap ska visa sig i fritidshemmet.

Vi har fått insikter i hur fritidshemmet kan utvecklas, värdefulla insikter som kan bidra till en bättre lärmiljö. Uppkomna begrepp i arbetet som vi kommer ta med oss är *fritidshemifiering* och *pedagoger som möjliggörare*.

8.2 Förslag för vidare forskning

Vi ser följande som förslag till vidare forskning. Denna studie har enbart tagit del av pedagogers perspektiv, där studiens teoretiska anknytning hade stärkts genom att inkludera barns röster. Barnintervjuer och- eller observationer hade kunnat bidra till ett helhetsperspektiv för hur pedagoger antar strategier för att utforma tillgängliga lärmiljöer och hur de agerar för att främja barns inflytande och påverkan. Inkludering av intervjuer med rektorer hade vidare kunnat ge en inblick i utformning av lärmiljöer och hur barnsynen framträder på en organisationsnivå.

För mer omfattande forskning anser vi att en etnografisk studie hade lämpat sig för att kunna följa pedagoger under en längre period och få en ökad inblick i fritidshemmets vardagspraktik. Etnografiska metoder hade kunnat skapa en holistisk bild över tid och synliggöra en mer verklighetstrogen och nyanserad bild. En etnografisk studie hade kunnat synliggöra större variationer mellan egna och delade lokaler, geografiskt läge, socioekonomiska förutsättningar, personaltäthet och barngruppers storlek.

En fungerande lärmiljö med lokaler som anpassas efter fritidshemmets verksamhet är viktiga förutsättningar. Vidare forskning om den tredje pedagogen skulle gynna pedagoger i sitt dagliga arbete och främja barns meningsfullhet och delaktighet i sin fritid.

Referenslista

- Acer, D., Gözen, G., Saadet First, S., Kefeli, H. & Aslan, B. (2016). Effects of a redesigned classroom on play behaviour among preschool children. *Early Child Development and Care*, 186(12), 1907-1925, DOI: 10.1080/03004430.2015.1136999
- Ackesjö, H. & Dahl, M. (2022). «Pedagogisk takt i fritidspedagogisk undervisning. En välregisserad dans mellan lärare och elever» *Nordisk tidsskrift för pedagogikk og kritikk*, 8(1), 63–77. <http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v8.3331>
- Ackesjö, H., & Haglund, B. (2021). Fritidspedagogisk undervisning: En fråga om intentionalitet, situationsstyrning och inbäddning. *UTBILDNING & LÄRANDE = EDUCATION & LEARNING*, (1), 69–87. du.diva-portal.org/smash/get/diva2:1539113/FULLTEXT01.pdf
- Bergnehr, D. (2019). Barnperspektiv, barns perspektiv och barns aktörskap – en begreppsdiskussion. *Nordisk tidskrift för pedagogikk og kritikk*, 5. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1373>
- Boström, L. & Augustsson, G. (2016). Learning Environments in Swedish Leisure-time Centres. (In)Equality, 'schooling', and Lack of Independence. *International Journal for Research on Extended Education*, 4(1), 125-145. <https://doi.org.ezproxy.ub.gu.se/10.3224/ijree.v4i1.24779>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Studentlitteratur AB.
- Eriksson-Zetterquist, U. & Ahrne, G. (2015). I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 32–54). Liber AB.
- FN:s kommitté för barnets rättigheter. (Reviderad 2014). *Barnrättskommitténs allmänna kommentar nr 12 (2009): Barnets rätt att bli hörd*. <https://www.barnombudsmannen.se/barnkonventionen/allmanna-kommentarer/>
- Haglund, B. & Boström, L. (2020). Everyday practices in Swedish schoolage educare centres: a reproduction of subordination and difficulty in fulfilling their mission. *Early Child Development and Care*, 192(2), 248-262. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1755665>
- Haglund, B. (2009). Fritid som diskurs och innehåll En problematisering av verksamheten vid »afterschool-programs» och fritidshem. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 14(1), 22–44. https://gu-se-primo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/15agpbr/TN_cdi_swepub_primary_oai_gup_ub_gu_se_96233
- Hartman, S. (2017) En filosof för reflekterande pedagoger – om John Dewey. I A.S. Pihlgren. (red.) *Fritidshemmets didaktik*. (2 uppl.) (s. 237–250). Studentlitteratur.

- Hippinen, Ahlgren, A. (2017) Miljön som didaktiskt verktyg. I A.S. Pihlgren. (red.) *Fritidshemmets didaktik*. (2 uppl.) (s. 99–118). Studentlitteratur.
- Holmberg, L. (2020). *Perspektiv i fritidshem*. (1 uppl.). Natur & Kultur.
- Kampmann, J. (2003). Barndomssociologi – fra marginaliseret provokatör til mainstream leverandör. *Dansk Sociologi* 14(2), 79–93.
- Karlsson, A. (Programledare). (u.å.). *Tydliggörande pedagogik i fritidshemmet* (inget Nr) [Poddavsnitt]. I Skolverket. https://soundcloud.com/skolverket/tydliggorande-pedagogik-i-fritidshemmet?utm_source=clipboard&utm_medium=text&utm_campaign=social_sharing
- Kroksmark, T. (red.) (2011). *Den tidlösa pedagogiken*. (2., [rev.] uppl.). Studentlitteratur AB.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Lager, K. (2019). Leisure-time centres: social pedagogical tradition in educational practice. *Early Child Development and Care*, 189(12), 2005-2017. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1429425>
- Lager, K. (2020). Possibilities and Impossibilities for Everyday Life: Institutional Spaces in School-Age Educare. *International Journal for Research on Extended Education*, 8(1), 22-35. <https://doi.org/10.3224/ijree.v8i1.03>
- Lager, K. (2021). ”Som kompisar, fast vuxna”: relationens betydelse för barns aktörskap i fritidshem. *Barn – Forskning om barn og barndom i Norden*, 14(2–3), 29–45. <https://doi.org/10.5324/barn.v39i2-3.3759>
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Reviderad 2019*. (2019). Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=4206>
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. (1. uppl) Liber AB.
- Perselli, A.-K. & Haglund, B. Barns perspektiv och barnperspektiv: en analys av utgångspunkter för fritidshemmets undervisning. *PEDAGOGISK FORSKNING I SVERIGE*. Förhandspublicering online. ISSN 1401–6788
- SFS 2010:800. Skollag. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svenskforfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Skolforskningsinstitutet. (2021). *Meningsfull fritid, utveckling och lärande i fritidshem*. Systematisk forskningssammanställning 2021:03. Solna: Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-985317-2-5.

Skolinspektionen. (2020) Yttrande över Stärkt kvalitet och likvärdighet i fritidshem och pedagogisk omsorg: Skolinspektionen yttrar sig över betänkandet Stärkt kvalitet och likvärdighet i fritidshem och pedagogisk omsorg. Dnr 2020:5194
[Remissyttrandet https://www.skolinspektionen.se/globalassets/04-om-oss/remissvar/remissyttrande-sou-2020.34_beslut-skolinspektionen-pdf.pdf](https://www.skolinspektionen.se/globalassets/04-om-oss/remissvar/remissyttrande-sou-2020.34_beslut-skolinspektionen-pdf.pdf) över Stärkt kvalitet och likvärdighet i fritidshem och pedagogisk omsorg

Skolinspektionen. (2010). *Kvalitet i fritidshem* (2010:3).
[Kvalitet i fritidshem \(https://skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2010/fritidshem/rapport-kvalitet-fritidshem.pdf\)](https://skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2010/fritidshem/rapport-kvalitet-fritidshem.pdf)
skolinspektionen.se

Skolverket. (2010). *Kvalitet i fritidshem: allmänna råd och kommentarer*. (2 uppl.)
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a6561e0/1553959473010/pdf1727.pdf>

Skolverket. (2014). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer: Fritidshem*.
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/allmanna-rad/2014/allmanna-rad-for-fritidshem>

Skolverket. (2020). *Skolverkets lägesbedömning 2020* (2020:1).
<https://www.skolverket.se/getFile?file=6436>

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer* (4 uppl.). Studentlitteratur AB

UNICEF Sverige. (2018). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*.
<https://unicef.se/rapporter-och-publikationer/barnkonventionen>

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm, Vetenskapsrådet.
https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God_forskningsed_VR_2017.pdf
fod forskningssed (vr.se)

Bilagor

Bilaga 1. Intervjuguide

1. Hur skulle du beskriva era lokaler?
 - Vilka möjligheter ser du med era lokaler?
 - Vilka utmaningar ser du med era lokaler?
2. Hur ser er övergång till fritids ut?
 - Hur ser era rutiner ut för en typisk dag på fritidshemmet?
 - Hur skulle du beskriva en typisk vecka på fritidshemmet?
3. Hur skulle du beskriva er samverkan mellan skola och fritids gällande gemensamma lokaler?
4. Vad innebär lärmiljö för dig?
 - Hur skulle du beskriva era lärmiljöer inomhus?
 - Vad skulle ni vilja utveckla eller förändra på fritidshemmet?
 - Uttrycker barnen önskemål av förändringar?
5. Kan du beskriva en situation där barnens intressen varit en del av utformandet av en lärmiljö?
 - Hur arbetar du för att barnen ska uppleva tiden på fritidshemmet som meningsfullt?
 - Hur rör sig barnen i och mellan lokalerna?
6. Vad har du för erfarenhet av att arbeta med lärmiljö?
 - Hur skulle du beskriva barngruppens roll vid utformning av olika lärmiljöer?
 - Hur anpassar du dig efter den barngrupp du har vid utformning av lärmiljö?
 - Vad erbjuder ni för att barnen ska utveckla förmågorna ur läroplanen i fritidshemmet?
7. Hur ser din planering för verksamheten ut?
 - Hur mycket planeringstid har du enskilt och tillsammans med ditt arbetslag för fritidshemmet?
 - På vilket sätt är rektorn delaktig i utformandet av lärmiljön?