



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Att ta tillvara på elevers behov och intressen på fritidshemmet

Får alla elever vara med att påverka fritidshemmet?



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

Namn: Simon Muskantor, Charles  
Reinius & Albin Remme  
Program: Grundlärare med inriktning  
mot fritidshemmet





Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Kurs: LRXA1G  
Nivå: Grundnivå  
Termin/år: VT/2021  
Handledare: Lena Sotevik  
Examinator: Johan Söderman

Nyckelord: Kvalitativ, Intervju, Hermeneutik, Fritidshemmet, Intresse, Behov, Inflytande, Delaktighet, Planering, inkludering.

## Abstract

Studiens syfte har varit att förstå och tolka hur lärare i fritidshemmet inkluderar elevernas behov och intresse i undervisningen. Vi har genomfört en kvalitativ intervjustudie. Resultatet visar att fritidslärare har många förhållningssätt för att inkludera elevernas intressen och behov. Det kom fram att en övergripande metod för att nå ut till eleverna var genom samtal och observationer. Studiens slutsats visar att eleverna får mycket inflytande och delaktighet över undervisning, men att deras intressen kan strida mot fritidshemmets normer och regler. Slutligen kom det även fram att organisatoriska faktorer hindrade fritidslärares möjligheter att nå ut till hela elevgruppen.

# Innehållsförteckning

Innehållsförteckning	3
<b>1. Inledning</b>	5
1.2 Bakgrund	6
1.3 Problemformulering	7
<b>2. Syfte och frågeställning</b>	7
<b>3. Tidigare forskning</b>	7
3.1 Inflytande och delaktighet	7
3.2 Maktbalans mellan barnens perspektiv och lärarens perspektiv	8
3.3 Inkluderande undervisning	9
3.4 Elevers motivation	10
3.5 Sammanfattning	11
<b>4. Teoretisk utgångspunkt</b>	11
4.1 Hermeneutik	11
4.2 Barndomssociologi	12
4.2.1 Barnperspektivet/Barns perspektiv	12
4.2.2 Barn som aktörer	13
4.3 Intersubjektivitet	13
4.4 Differentiering	13
4.5 Systemperspektiv	14
<b>5. Metod</b>	14
5.1 Val av metod	14
5.2 Urval	15

5.3	Genomförande	16
5.4	Etiska överväganden	16
5.5	Reliabilitet och Validitet	17
5.6	Analys metod	18
5.7	Pilotstudie	18
5.8	Generaliserbarhet	19
5.9	Metoddiskussion	19
<b>6.</b>	<b>Resultat och Analys</b>	<b>20</b>
6.1	Förstå elevernas behov	20
6.2	Ta tillvara på elevers intresse	22
6.3	Elevers delaktighet och inflytande	25
6.4	Fritidslärares planeringsprocess	28
<b>7.</b>	<b>Slutdiskussion</b>	<b>33</b>
7.1	Fritidslärares tillvägagångssätt	33
7.2	Elevers delaktighet och inflytande	34
7.3	Fritidslärares utmaningar	34
7.4	Resultatets konsekvenser	35
7.5	Förslag på fortsatta studier	36
<b>8.</b>	<b>Referenslista</b>	<b>37</b>
<b>Bilaga:1</b>		<b>40</b>

## 1. Inledning

Fritidshemmets uppdrag omfattar många moment som fritidslärare ska förhålla sig till. Ett av många förhållningssätt som lärare i fritidshem ska arbeta mot är att undervisningen i fritidshemmet ska utgå från elevernas behov och intresse (Skolverket, 2011). Fritidshemmets uppdrag har genomgått många förändringar sedan fritidshemmet blev etablerat och är än idag en ganska ung verksamhet inom skolväsendet som ställs inför flera utmaningar.

Jarl och Rönnerberg (2015) belyser att de senaste decenniernas skolreformer har förändrat skolan. Nya policydokument i form av läroplaner och lagstiftningar har förändrat skolans uppdrag, där fritidshemmet år 2011 fått ett eget kapitel. Enligt Rohlin (2017) har den nya läroplanen allt tydligare förankrat fritidshemmet med skolan. Vad som blir tydligt är att fritidshemmet förväntas bedriva både undervisning och omsorgsarbete. Rohlin menar att fritidshemmet skulle utvecklas till en verksamhet med fokus gällande ett aktivt lärande. Haglund (2020) menar att förändringen av yrket, där fritidspedagoger blivit grundlärare, är en del av en statlig satsning där man vill professionalisera och ge ökad auktoritet till fritidshemmet. Vad som blir tydligt är att kommunen, skolan samt de centrala politikerna har ett intresse i hur fritidshemmet och dess lärare skall utvecklas. Rohlin (2017) förtydligar att olika aktörer har en subjektiv syn gällande hur fritidshemmets verksamhet skall bedrivas. Detta leder till en problematik där fritidshemmet påverkas av flertalet tankar och åsikter i hur fritidslärares arbete bör genomföras. Rohlin påvisar även att ett annat problem som fritidshemmet ställs inför är avsaknaden av utbildade lärare. Statistik från skolverket (2020) visar att antalet elever som blir inskrivna på fritidshem ökar. Läsåret 2019/20 var antalet inskrivna elever på fritidshemmet 493000 elever, vilket är en ökning med 3300 elever jämfört med föregående läsår (0,7%). Antalet utbildad personal i fritidshemmet minskar, vilket lägger större ansträngning på de lärare som är verksamma (Rohlin, 2017).

All undervisning inom skolan utgår utifrån skollagen (SFS 2010:800). Denna lag definierar undervisning som målstyrda processer som med vägledning från lärare ska leda till utveckling och lärande. Skolverket (2014) förtydligar att undervisningen i fritidshemmet ska ses utifrån ett vidare perspektiv. Vad som betonas är att utveckling, lärande och omsorg ska bilda en helhet. Vidare ska undervisningen i fritidshemmet utgå från elevernas intressen och behov. För att lyckas med detta bör lärare ge eleverna delaktighet och inflytande när de planerar sin undervisning. Det är även viktigt att utgå från elevernas verklighet, samt fånga upp vart de befinner sig i sin individuella utveckling. Gustafsson Nyckel (2020) menar dock att arbetet med elevers inflytande och delaktighet har minskat i fritidshemmet, där fokus i större utsträckning läggs på att bedriva en didaktisk undervisning. Enligt skolinspektionens granskningsrapport (Skolverket, 2018) är fritidshemmets undervisning inte tillräckligt utvecklad. Skolinspektionen påvisar en rad faktorer som förhindrar arbetet med att bedriva och utveckla fritidshemmets undervisning. Dessa faktorer förhåller sig till avsaknad av utbildning och kompetens inom personalen, för stora elevgrupper, brist på ekonomiska resurser samt brist på utbildningsmiljö. Förutsättningar för att utveckla fritidshemmets undervisning påverkas även av att lärare har olika tolkningar av det uppdrag som fritidshemmet utgår från. Skolinspektionen förtydligar:

“Att personal har olika kunskap och syn på fritidshemmets uppdrag framkommer bland annat vid beskrivningar av hur de ser på planering och genomförande av undervisningen. En del anser att eleverna har rätt att välja fritt

vad de vill göra, medan andra lyfter fram och utgår från fritidshemmets syfte att uppmuntra eleverna att prova på nya saker för att därigenom utveckla fler förmågor” (Skolinspektionen, 2018, S.22).

Det blir en utmaning för fritidslärare att förstå hur man ska förhålla sig till elevernas intressen och behov när det saknas samsyn kring hur man planerar och bedriver undervisning i fritidshem. Vikten av att höra och förstå eleverna i förhållande till de styrdokument som fritidshemmet förhåller sig till blir därför inte likvärdig bland lärare. Med brist på utbildad personal och för stora barngrupper belyser Andishmand (2017) att fritidshemmet i dagsläget inte har möjlighet att nå upp till läroplanens intentioner. För att höja kvalitén på fritidshemmet krävs det mer utbildad personal samt en samsyn gällande hur man bedriver en utvecklande verksamhet. Om man inte kan utveckla denna kvalitet med samsyn finns den en risk att elevernas vilja och förmåga att utvecklas och lära sig reduceras eller upphör. Denna utveckling går emot skolverkets riktlinjer att fritidshemmet ska vara en plats som bidrar till lärande, utveckling och lust till livslångt lärande (Skolverket, 2011).

## 1.2 Bakgrund

Som nämnt ovan blir det tydligt att dagens fritidslärare ställs inför utmaningar. Med bristande samsyn, få utbildade, stora elevgrupper samt otillräckliga resurser förväntas fritidslärare arbeta för att stärka kvalitén på undervisningen. Ackesjö, Lindqvist och Nordäng (2020) förtydligar att lärare i fritidshem riskerar att lämna verksamheten eftersom det är svårt att klara av arbetet inom den nya yrkesgruppen. Författarna varnar att fritidshemmet som institution verkligen inte har råd att förlora fler utbildade lärare. Med en förskjutning från yrkesutbildning till en akademisk universitetsutbildning har fritidslärare fått nya krav på att undervisningen ska utgå från en vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (Rohlin, 2017). Samtidigt är det brist på forskning som utgår från fritidshemmet. Det saknas i större utsträckning tidigare forskning som belyser hur fritidslärare arbetar för att lyckas inkludera eleverna i sin planering och undervisning.

Avsaknaden av forskning att förhålla sig till inom detta område är problematiskt, inte minst då fritidslärare ska fastställa sina beslut på en vetenskaplig grund. För att utveckla elevernas inflytande och delaktighet menar Elvstrand (2020) att det är viktigt att föra diskussioner om ämnet. Man behöver belysa hur fritidshem i dagsläget arbetar med inflytande och delaktighet samt undersöka hur arbetet kan utvecklas. Genom att utföra en studie där vi undersöker hur verksamma fritidslärare planerar och utför sin undervisning utifrån elevernas intressen och behov kan vi tillföra ny kunskap kring området. Vad som kan synliggöras är vilka metoder och processer som används bland verksamma fritidslärare och hur väl de fungerar för att inkludera elevers intressen och behov i planeringen. Genom att förstå lärares egna berättelser kommer denna studie bidra till en djupare förståelse för hur lärare i fritidshemmet ser på begreppet undervisning i relation till hur elevernas intressen och behov inkluderas i fritidslärares planering.



## 2.3 Problemformulering

Avsaknaden av en samsyn kring fritidshemmets uppdrag är problematiskt i förhållande till hur fritidslärare ska inkludera elevers intressen och behov i undervisning. I dagsläget har fritidslärare begränsade riktlinjer från forskning och policydokument att förhålla sig till. För att förstå uppdraget med elevers intressen och behov har fritidslärare främst ett kommentarsmaterial utgivet av skolverket att förhålla sig till. Som tidigare nämnt belyser Skolverket (2014) att elevers intressen och behov möjliggörs genom att erbjuda eleverna inflytande och delaktighet över undervisningen i fritidshemmet. Vad som dock saknas i policydokument och tidigare forskning är tydliga riktlinjer om hur fritidslärare ska agera för att förstå elevgruppens olika behov och intressen i undervisningen. Eftersom Skolinspektionen (Skolverket, 2018) inte visat tillräcklig samsyn på hur lärare i fritidshemmet tolkar sitt uppdrag är det viktigt att synliggöra hur fritidslärare förhåller sig till begreppen intressen och behov.

## 2. Syfte och frågeställning

Syftet med denna studie är att tolka och förstå fritidslärares beskrivningar kring hur de inkluderar elevernas intressen och behov vid planeringen och genomförandet av undervisningen. För att nå fram till ett resultat i vår studie kommer vi att använda oss av följande frågeställningar:

- Hur beskriver fritidslärare vilka tillvägagångssätt de använder sig av för att inkludera elevernas intressen och behov när de planerar?
- I vilka sammanhang beskriver fritidslärare att de ger eleverna delaktighet och inflytande över undervisningen
- Vilka utmaningar beskriver fritidslärare att de kan möta när de planerar och utför en undervisning som ska inkludera elevernas intressen och behov?

## 3. Tidigare forskning

Vi kommer i detta avsnitt att presentera de vetenskapliga artiklar som denna studie har som grund. Dessa artiklar kommer förhålla sig till fyra teman: *Inflytande och delaktighet*, *Maktbalans mellan barns perspektiv och lärares perspektiv*, *Inkluderande undervisning* och *Motivation*:

### 3.1 Inflytande och delaktighet

Tidigare forskning påvisar att inflytande och delaktighet är kopplat till att få sin röst hörd, där man får vara med och tycka till och påverka olika situationer (Elvstrand, 2009; von Wright, 2009). Andersson (2017) betonar i sin studie att elever önskar att få sina röster hörda mer av både lärare och klasskamrater. Eleverna upplever att de får mer inflytande över både undervisningen och sitt sociala liv när både lärare och kompisar lyssnar på deras tankar och idéer. Elvstrand (2009) menar i sin tur att elever behöver förhandla om sitt inflytande för att göra sin röst hörd. För att stärka sin röst menar Elvstrand att elever behöver vara aktiva och medvetna om sin rätt att få yttra sig. Vidare synliggörs det att lärarens förhållningssätt

påverkar inflytandet och delaktigheten. Elvstrand menar att läraren måste fånga upp elevernas tankar och låta de vara med och fatta olika beslut som berör undervisningen.

Flera studier påvisar att skolans organisatoriska ramar påverkar mängden inflytande och delaktighet som kan ges till eleverna (Calander, 1997; Elvstrand, 2009; Dahl, 2014; Arenhill Beckman & Tullgren, 2015; Elvstrand & Lago, 2020). I fritidshemmet menar Elvstrand och Lago (2020) att elevers inflytande gällande fria val som berör undervisningen är begränsade. Även om lärare värdesätter elevers möjlighet till att ha ett fritt val kan de komma att begränsas av olika krav på policynivå. Elvstrand & Lago förtydligar:

“The analysis shows that at this crossroads between an important value (choice) and policy demands (to show goal achievement), the teachers focus on choice as a visible but limited aspect of participation. In this context, “free” choice can even be mandatory” (Elvstrand & Lago, 2020. S.12-13).

Dahl (2014) menar vidare att barnens fria val i fritidshemmet måste ses i relation till verksamheten. Eftersom skola och fritidshem i största omfång delar samma lokaler kan elevernas inflytande när det gäller lekar och aktiviteter begränsas av brist på resurser och yta. Vidare menar Calander (1997) att det finns en maktbalans i klassrummet där klassläraren sätter gränser för elevernas frihet att handla. En konflikt som också uppstår i detta är att fritidslärare inte kan erbjuda elever möjligheten att göra vissa aktiviteter i olika klassrum. Calander påvisar vidare att elevernas fria handlande och möjlighet till inflytande hämmar både lärarens autonomi och klassrummets status när aktiviteter på fritidshemmet sker i lärarnas klassrum.

Arenhill Beckman och Tullgren (2015) synliggör att elever i fritidshemmet har en bristande förståelse kring vad begreppet inflytande innebär samt vad det innebär att ha inflytande i skolan. Tholander (2005) menar att inflytande är ett komplext fenomen som berör både demokrati och relationer. Detta gör det svårt att förstå hur mycket inflytande som faktiskt ges till elever. Enligt en vetenskaplig översikt av Thuresson & Quennerstedt (2020) förtydligas det dock att elever vill ha inflytande och delaktighet i skolan, men att de inte får det i någon större utsträckning. Arenhill Beckman & Tullgren (2015) menar i sin tur att inflytandet ökar om lärare aktivt och medvetet arbetar med området. Vad som synliggörs är att elever behöver ha olika begrepp och arbetssätt för att förstå och agera med inflytande.

### 3.2 Maktbalans mellan barns perspektiv och lärares perspektiv

Tidigare forskning tar upp hur vuxna bemöter barn. Klerfelt och Haglund (2014) belyser att det finns en distinktion mellan de vuxnas perspektiv och *barnens perspektiv* i fritidshemmet. Vad som synliggörs inom denna distinktion är att vuxna förs sig veta vad som är bäst för barnen om hur deras intressen och behov skall tas till vara. I studien framgick det att lärare i fritidshemmet kunde anse vad som var rätt för barnen utifrån sin egen förståelse, utan att ha full insyn om hur barnen tänker. Vidare påvisar Klerfelt och Haglund att barnens egna perspektiv ofta ses som mindre viktigt än de vuxnas.

Qvarsell (2011) fördjupar vidare om *barnperspektiv* i sin studie där lärare uttryckte att elevers lekar med digitala artefakter ansågs som ett hot mot elevernas viktigare behov som innefattar bland annat rörelse eller där eleverna lär sig något. Lärarna anser att digitala artefakter ersätter den vanliga leken hos barnen och därför hämmar elevernas behov. Utifrån barnens perspektiv låter det snarare annorlunda då eleverna menar att de använder digitala artefakter ansvarsfullt,

dvs när det inte går att leka något annat, vilket eleverna också påvisade att de gjorde samtidigt som de använde digitala artefakter. Enligt, Qvarsell, Klerfelt & Haglund (2011, 2014) visar tidigare forskning på att det vuxna perspektivet fortfarande har en stor makt över barnens perspektiv där lärare anser sig veta mer om elevernas behov och intressen än barnen själva.

Elvstrand och Lago (2020) påvisar även en liknande problematik, där barnens egna perspektiv överskuggas av lärarnas värderingar. Vad som nämns är att eleverna har en röst och ett fritt val gällande sin omgivning men det finns alltid ett rätt och ett fel val utifrån lärarens position. Elvstrand & Lago förtydligar: "A proper choice is, from the teacher's point of view, something that is done independently of others and can overshadow other democratic values like discussions together in terms of deliberation" (Elvstrand & Lago, 2020. S.13). Detta påvisar att lärare i fritidshem försöker tyda elevers val och traditionella värderingar kopplat till styrdokumentet där elevens val skall vara något som går att dokumentera.

### 3.3 Inkluderande undervisning

Kotte (2017) säger att: "Lärares uppfattning om inkludering, med hänsynstagande till elevers olika förutsättningar, kan vara avgörande i implementeringen av en inkluderande undervisning i det allmänna klassrummet" (Kotte, 2017 s.47). Assarsson (2007) påvisar i en studie att undervisning har en tendens att planeras efter ett fåtal elevers förutsättningar. Vad som framträder är att undervisningen utgår från en homogen syn på elevgruppens behov, där de elever som har svårt att anpassa sig behöver extra stöd. Annan forskning visar att flertalet lärare har en negativ inställning gällande syn på att inkludera elever med särskilt stöd. Van Reusen, Shoho och Barker (2001) påvisar i deras studie att majoriteten (54%) av lärarna är mindre positiva kring tanken att inkludera elever med särskilt stöd i undervisningen. Kotte (2017) problematiserar dock synen på att inkludering främst förhåller sig till elever med behov av särskilt stöd: "Det snäva perspektivet av inkluderings-begreppet, riktat till elever i behov av stöd, förefaller ha ett dominerande inslag i den internationella forsknings-diskursen till nackdel för den bredare begreppsförståelsen, där inkludering åsyftar alla elevers deltagande" (Kotte, 2017 S. 47).

Vidare menar Kotte (2017) i sin studie att lärare måste ta hänsyn till alla elevers olika förutsättningar och behov för att man ska lyckas planera en inkluderande undervisning. Att utgå utifrån en differentiering i klassrummet benämns i studien som ett viktigt verktyg bland lärare för att lyckas inkludera alla elever. Kotte belyser *differentiering* som en didaktiskt utgångspunkt där lärare tar hänsyn till elevernas olika förutsättningar, där alla elever deltar med sina egna villkor. För att lyckas menar Kotte att undervisningen med fördel bör erbjuda varierade arbetssätt och metoder som möjliggör att elevers olikheter fångas upp. Anderson (2007) förtydligar att fördelen med att utgå från differentiering är att eleverna blir engagerade på deras egna villkor. Det är nämligen eleverna själva som känner till sina egna styrkor, svagheter och behov. I likhet med Kotte menar Andersson i sin studie att läraren måste erbjuda en variation av arbetssätt för att möta alla elevers individuella förutsättningar.

Genom att inkludera alla elever i undervisningen är det samtidigt viktigt att skapa lyhördhet där eleverna förstår syftet med undervisningen. Olsson, Jers (2010) påpekar därmed att för att undervisningen ska inkludera eleverna bör fokus vara på både den som talar och den som lyssnar. Däremot räcker det inte hela vägen för att skapa en auktoritet. En tredje betydelsefull

dimension måste vara delaktig för att eleverna ska kunna bygga en etablerad auktoritet, dvs innehållet i samtalet mellan lärare och eleverna. Det Olsson, Jers menar att det inte är undervisningen i sig som är det essentiella utan meningen med själva undervisningen.

### 3.4 Elevers motivation

Ett område som angränsar till våra fält är motivation, eftersom tidigare forskning nämner motivation som en central del av att bilda ett intresse hos en individ. Är en individ inte motiverad till något särskilt bidrar det till att intresset eller behovet inte finns. Gällande motivation är detta ett forskningsområde som påvisar att det inte finns en enstaka faktor som påverkar motivationen, utan att det är kopplat till ett flertal dimensioner som skall samverka för att en individ skall kunna inneha motivation (Sweet, Guthrie & Ng, 1998; Usher & Kober 2013; Andersson 2017; Xiu & Thompson 2020; Schwan, 2021). Vidare kommer motivation här belysas genom tre dimensioner.

Schwan (2021) belyser den första av dimensionerna för motivation som sociala relationer. Författaren påvisar i sin studie att det är vitalt för lärare att bilda meningsfulla sociala relationer till eleverna. Dessa meningsfulla relationer ligger till grund för att lärare skall kunna bilda sig en förståelse gällande vad elever har för tankar och syn gällande sin motivation. Usher och Kober (2013) belyser samma tes i sin studie. Resultatet av studien blev att de elever som upplevde att lärare brydde sig om dom blev mer motiverade.

Sweet, Guthrie och Ng (1998) belyser den andra dimensionen gällande motivation vilket är lärarens erfarenhet. Författarna fann att lärare med djupare erfarenhet upplevde att motivationen kan öka genom att ge eleverna valmöjligheter, ge elever ett ansvar gällande sitt lärande, främja samarbete samt att ge elever stimulerande uppgifter. Usher och Kober (2013) visar ett studieresultat som påvisar ett liknande synsätt gällande lärares motivation: "Teachers who are most effective at diagnosing and improving motivation tend to focus on interpersonal dealings with students, link education with things students value, and encourage autonomy more than control in their classrooms" (Usher & Kober. 2013, s.13). Schwan (2021) tar även upp att när lärare ger elever en grad av autonomi över sitt eget lärande ökar elevernas motivation, eftersom att eleverna själva får ta ansvar för sina lärandemål.

Andersson (2017) belyser den sista dimensionen som *inre* och *yttre motivation*. Gällande den inre motivationen är detta kopplat till ett lärande som utgår från eleven själv. Elevens intresse är vad som håller lärandet levande där eleven själv sätter målsättningen gällande vad som skall göras. I kontrast till den inre motivationen, ligger fokus gällande den yttre motivationen på att eleven håller lärandet levande genom att få en yttre uppskattning. Denna uppskattning är kopplat till hur vidare en elev lyckas med en lärande aktivitet. Xiu och Thompson (2020) bygger vidare på samma tankegång:

"Students with high intrinsic motivation would be more willing to engage in active learning and result in greater learning with more positive self-related affects and cognitions. They also linked extrinsic motivation with passive learning, which also supported the non-significant correlation with extrinsic motivation in this study" (Xiu & Thompson, 2020. S.56).

Forskarna påvisar att för att skapa ett aktivt motiverat lärande hos elever måste man som lärare förhålla sig till den inre motivationen.

### 3.5 Sammanfattning

Den tidigare forskningen påvisar att inflytande och delaktighet inom skolan kretsar kring att få sin röst hörd och kunna vara med och påverka undervisningens innehåll. Det framgår att elevernas möjlighet till inflytande och delaktighet begränsas av olika organisatoriska ramar. Forskning belyser även att mötet mellan lärare och elever präglas av asymmetriska maktförhållanden. För att fånga upp alla elevers behov i undervisningen benämner flera studier att lärare måste arbeta för att inkludera elevernas olika perspektiv. Forskningen tar även upp att lärares förhållande till elevers motivation baseras på faktorer som erfarenhet, relationella arbeten som sker i skolan samt vikten av att elever själva ser en mening med vad de gör, för att skapa en inre motivation. De delar som benämns inom tidigare forskningen hjälper oss att få djupare förståelse i valet av våra teoretiska utgångspunkter.

## 4. Teoretisk utgångspunkt

Vi kommer i detta avsnittet behandla de olika teorier som denna forskning utgår från. För att tolka och förstå informanternas svar tar vi en hermeneutisk utgångspunkt i denna studie. Vi tar stöd av barndomssociologi för att förstå barnperspektiv kontra barns perspektiv samt elevernas rättigheter och aktörskap. Vidare använder vi barndomssociologin för att förstå hur lärare förhåller sig till elevernas behov och intresse. Vi kommer även att använda oss av begreppet intersubjektivitet för att förstå hur lärare närmar sig elevernas perspektiv. Vidare är differentiering en teoretisk utgångspunkt som vi använder för att förstå vikten av att planera en undervisning som passar alla elever. Avslutningsvis utgår vi från systemperspektivet för att förstå hur yttre faktorer påverkar elevernas behov.

### 4.1 Hermeneutik

I denna studie utgår vi från en hermeneutisk vetenskaplig tradition för att tolka och skapa en förståelse kring vårt syfte. Vi utgår från Thomassens (2007) vidgade syn på hermeneutik, som innefattar tolkning och förståelse i alla mänskliga sammanhang. Mer specifikt utgår vi från att undersöka olika samband mellan att tolka, förklara och förstå vårt insamlade material. Thomassen menar att hermeneutisk forskning utgår från att skapa ny kunskap genom att sätta sin förförståelse i dialog med nya områden. Konkret utgår vi från att tolka och skapa en ny förståelsehorisont genom att sätta vår förförståelse inom fritidshemmet i kontext med ett utforskat område dvs, fritidslärares planeringsarbete och utförande.

Vi tar i denna studie huvudsakligen stöd från två hermeneutiska redskap. Vi utgår från den *hermeneutiska cirkeln* och vad Thomassen (2007) belyser som en *teleologisk kausalitet*. Cirkeln använder vi som stöd för att tolka och förstå de transkriberade intervjuerna. I metoddelen kommer arbetet med den hermeneutiska cirkeln belysas i detalj. En teleologisk kausalitet utgår enligt Thomassen från att tolkaren vill förstå ett fenomen utifrån personen som själv agerar i situationen. Detta kräver kännedom om den kontext en handling utförs inom, men likväl kännedom om hur den som handlar tänker om den rådande situationen. Genom att tolka teorier och den tidigare forskningen i linje med informanternas utsagor utgår vi i denna studie från en teleologisk kausalitet.

## 4.2 Barndomssociologi

Halldén (2007) beskriver att barndomssociologi som teori består av sex olika dimensioner, den första av dessa dimensioner är att: *barndom ska förstås som en social konstruktion*. Barndomen behöver ses som en social konstruktion, detta måste göra att barndomen inte enbart ses som ett biologiskt fenomen utan även ett socialt. ”Barn finns i alla samhällen, men de biologiska givna egenskaperna kommer att betyda olika saker i olika samhällen och på så sätt kommer barndom att ges en betydelse via sociala överenskommelser och kulturella bestämda regler” (Halldén, 2007. S. 27). Den andra dimensionen är att: *barndom kan aldrig särskiljas från variabler som klass, kön och etniciteter*. Man utgår från att barn är inte likt ett tomt blad, utan alla barn har en etnicitet, ett kön och en klasstillhörighet, vilket gör att vi inte kan granska barn som något generellt. I det samhälle där barnen existerar finns det alltid olika normer och regler kopplat till dessa begrepp. I den tredje dimensionen: *barns sociala relationer och kulturer är värda att studera i sin egen rätt* är det viktigt att barndomen inte är unisont med en förflyttning mot vuxenvärlden. Barn som grupp är fascinerande i sin egen rätt, vilket resulterar i att man undersöker barn som en social grupp i samhället.

Inom den fjärde dimensionen: *barn är och måste betraktas som aktiva i skapandet av sitt eget sociala liv* utgår man från att barn inte enbart kan uppfattas som en mottagare för samhällets normer och regler, utan att barn även är med och skapar sin egna miljö. Barndomssociologi lägger istället vikten vid att barn är sociala aktörer som skapar sin egna verklighet och blir därmed inte enbart dikterade av samhällets normer. Inom den femte dimensionen: *Etnografi är en speciellt lämplig metod för att komma åt barns perspektiv* förespråkas det att man ska använda etnografi som metod när man undersöker barndomssociologi. Denna forskningsmetod är optimal då man vill som forskare kunna inta ett barnperspektiv då blir det viktigt att barnen själva, vars röster kommer till tal. Den sjätte och sista dimension benämns som: *att proklamera ett nytt paradig för barndomsforskning innebär också att delta i förändringen av barndomen*. ”Att fastslå ett nytt perspektiv på barndom och därmed nya sätt att studera barnens villkor kommer att definiera barn som medlemmar i samhället och medverka i en förändrad syn på vad barndom ska vara” (Halldén, 2007. S.27). Vad som blir tydlig är avsikten att ge barn inflytande genom att forskningen leder till att barns livsvillkor utvecklas. Forskningen vill lyfta barn och barndom i det offentliga rummet som något mer än bara en väg till vuxenvärlden.

### 4.2.1 Barnperspektiv / barns perspektiv

Det finns ofta oklarheter om barns perspektiv och barnperspektiv. Johansson och Pramling Samuelsson (2003) belyser dessa oklarheter mellan barnperspektiv och barns perspektiv där de är noga med att dessa begrepp inte är synonyma och samtidigt att innebörden av begreppen inte alltid är begripliga. Halldén (2003) förtydligar dessa begreppen där det sägs att:

“Distinktionen mellan barnperspektiv och barns perspektiv kan diskuteras efter delvis samma linjer som den mellan barnkultur och barns kultur. Det handlar alltså om att skilja ut vem som formulerar perspektivet eller alternativt skapar kulturen” (Halldén, 2003. S.13).

Halldén menar att det är viktigt att belysa skillnaden mellan barns perspektiv och barnperspektiv, där barns perspektiv handlar om hur barns egna intressen och behov tas till

vara. Barnperspektiv beskriver däremot barnens kultur utifrån ett vuxet perspektiv. Det vuxna perspektivet utgår alltså ifrån att vuxna människor har en fixerad syn och tanke om vad barn tycker och tänker.

#### 4.2.2 Barn som aktörer

Inom barndomssociologin finns det en problematik där barns demokratiska rättigheter kan komma i skymundan och glöms därför ofta bort. Enligt Kampmann (2003) ska barn ses som sociala *aktörer* vilket enligt en social teori inte enbart utgår från kulturell överföring och sociala förhållningssätt, utan vuxna bör också vara uppmärksamma på att barns påverkan bidrar till social utveckling och bearbetningsprocess. Kampmann menar vidare att barn inte bara återskapar utan också har en innovativ kraft i samhället. Genom att se barn som aktörer blir barnens handlande enligt Kampmann en väg att låta barnen delta i ett demokratiskt samhälle. Fortsättningsvis nämner Qvarsell (2011) att barn inte bör ses som en produkt som ska bli färdigutvecklad, dvs vuxen. Istället menar Qvarsell att barn ska ses som demokratiska individer där de ska bli respekterade just som barn och med de demokratiska rättigheter som följer med barnen.

#### 4.3 Intersubjektivitet

I sin grund förhåller sig *intersubjektivitet* från en förhoppning att människor har möjlighet att förstå varandra. Emilson (2008) menar att Habermas kommunikativa handlingsteori ligger till stor del som grund för hur man kan förstå intersubjektivitet. Habermas (1995) menar att målet med att förstå varandra utgår från att man skapar ett samförstånd där man har en ömsesidig förståelse och förtroende för varandras perspektiv. För att man ska lyckas skapa ett samförstånd måste alla individers perspektiv vara likvärdiga. Emilson (2008) utvecklar begreppet intersubjektivitet vidare och belyser att mötet mellan individer kan vara likvärdigt om man utgår från att alla människor har ett lika värde. Vidare menar Emilson att det krävs ett ömsesidigt intresse för varandras perspektiv för att man ska lyckas skapa ett samförstånd. Genom att utgå från demokratiska rättigheter och ett genuint intresse för varandra menar Emilson att lärare och elever har möjlighet att bilda ett samförstånd för varandras perspektiv.

#### 4.4 Differentiering

Differentiering handlar som tidigare nämnt om att en lärare planerar en undervisning oavsett vad för typ av behov en elev innehar. En differentierad undervisning skall alltså planeras oberoende av bakgrund, dvs en lektion som funkar för alla. Tomlinson (2014) menar vidare att differentiering också handlar om att lärare strävar efter att göra vad som krävs för att säkerställa en viss typ av undervisning som funkar för alla individer oberoende av kultur, bakgrund, dagsform och särskilda behov. Eftersom att en differentierad undervisning handlar om att planera en undervisning oberoende vad eleverna har för behov kan en tydlig förklaring för begreppet tänkas vara att *different* på svenska betyder olika, vilket betyder att undervisningen ska utgå oberoende av elevers hinder, eftersom att alla funkar olika, dvs different. Enligt Tomlinson finns det tre filosofiska grundpelare på begreppet differentiering. Den första grundpelaren vilar på ett filosofiskt synsätt som påvisar en mångfald där varje elevs potential för måluppfyllelse är i fokus. Den andra grundpelaren är att klassrummet ska vara

flexibelt för lärmiljön, dvs klassrummets uppbyggnad, form och struktur. Den tredje grundpelaren har sitt fokus i en beredskap inför planeringar där även instruktioner i undervisningen tar hänsyn till elevernas behov.

#### 4.5 Systemperspektiv

Jakobsson och Nilsson (2019) beskriver att *systemperspektivet* består av fyra nivåer för att förstå vilka faktorer som påverkar individer, och vad dessa faktorer har för påverkan gällande individens beteende och behov. Den första nivån är *microsystemet* vilket består av de olika objekt och de personer som individen interagerar med dagligen. Det berör vänner, familj, tillgångar till resurser och föremål som värdesätts, men även boendemiljö och skola. Den andra nivån är *mesosystemet*, som handlar om samspel och de relationer som man finner inom varje individs liv. Exempelvis kan detta gälla en elev som blir påverkad av kommunikationen mellan hemmet och skolan. *Exosystemet* är den tredje nivån och den betonar de interaktioner som individer tar del av men som de inte kan ha någon inverkan över i sin närmiljö. Saker som familjen, om en familjemedlem har en hätsk period på jobbet, eller om släkt och vänner har blivit påverkade av någon faktor som inte individen har någon direkt påverkan över. Den sista nivån, *makrosystemet*, är kopplad till hur samhällsnivån och dess institutioner påverkar individen. Saker som lagar eller skolan som institution, eller där barnet inte har någon möjlighet att påverka, även om dessa faktorer har en inverkan på barnet.

### 5. Metod

Vi kommer i detta avsnitt beskriva vilken metod studien är baserad på. Vi kommer även att beskriva studiens urval, genomförande och etiska överväganden. Vidare kommer avsnittet även att beröra studiens reliabilitet och validitet, analysmetod, pilotstudie och generaliserbarhet. Avslutningsvis kommer vi föra en diskussion om metodens styrkor och svagheter.

#### 5.1 Val av metod

För att fastställa ett resultat kopplat till vårt syfte, *tolka och förstå fritidslärares beskrivningar kring hur de inkluderar elevernas intressen och behov vid planeringen och utövandet av undervisningen*, har vi genomfört en kvalitativ studie. Vår studie utgår från en kvalitativ vetenskapsteori där intervjuer som metod bidrar till vårt resultat. Bryman (2008) säger att: "kvalitativa studier bygger på en forskningsstrategi där tonvikten oftare ligger på ord än kvantifiering vid insamling och analys av data" (Bryman, 2008. S. 340). Intervju som metod blir i detta avseende en säker källa till vårt resultat då våra informanter är personer som är verksamma inom fritidshemmet och därmed ger oss en förståelse för hur fritidshemmet funkar. En annan anledning till varför vi har valt att använda oss av intervjuer är för att den metoden också ger oss en djupare förståelse för vårt syfte. Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) säger fortsättningsvis att: "Genom att intervjua ett antal personer som är delaktiga i en social miljö av något slag (en organisation, en stadsdel, en subkultur, ett socialt nätverk etcetera), får man i efterhand insikter om de förhållanden som råder i denna miljö" (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015, S. 34). För att förstå vår miljö som i detta fallet är fritidshemmet är intervjuer alltså ett verktyg som har tagit stor nytta i vår studie.



Vår metod fokuserar på semistrukturerade intervjuer för att det kommer bidra till att vi får en djupare förståelse om hur fritidslärare arbetar. Bryman (2008) belyser semistrukturerade intervjuer som en intervjumetod där fokus ligger på att intervjuaren har en frihet att inte behöva följa exakt de frågor som man har i intervjuguiden. En semistrukturerad intervjuform ger informanten möjlighet till spontanitet, där individuella ord och tankar lättare kan fångas upp. Genom semistrukturerade intervjuer har den som intervjuar en frihet i hur man väljer att använda sig av intervjuguidens strukturer. Bryman förtydligar: ”Frågorna behöver inte komma i samma ordning som i intervjuguiden. Frågor som inte ingår i denna kan också ställas, om intervjuaren anknyter till något som intervjupersonen sagt” (Bryman, 2008 s. 415). Gällande dessa intervjuer har vi genomfört intervjuerna i par. Genom att kunna använda oss av denna metod har vi kunnat förhålla oss till vår intervjuguide men vi fick även möjlighet att ta tillvara på vad tidigare informanter har sagt. Att utgå från vad tidigare informanter har sagt har vi även genom detta medel fått tillgång till nya infallsvinklar och nya frågor som ledde till en djupare förståelse av fältet.

## 5.2 Urval

Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) nämner att man med fördel kan utgå från ett tvåstegsurval när ens syfte berör hur människor agerar och tänker i relation till en organisation. Eftersom vårt syfte intresserar sig kring att förstå fritidslärares förhållningssätt blir det naturligt att följa ett tvåstegsurval. Eriksson-Zetterquist och Ahrne förtydligar att ett tvåstegsurval utgår från att man först ska finna en organisation som passar med ens syfte. I vårt fall är organisationen fritidshemmet. Därefter ska man i organisationen hitta relevanta medarbetare som man kan undersöka, vilket i vårt fall är fritidslärare. Eriksson-Zetterquist och Ahrne belyser att det kan vara svårt att få medarbetare i en organisation att ställa upp i studier. De nämner att man kan bli beroende av att samarbeta med någon insatt i en organisation. I vår studie har vi samarbetat med tidigare VFU-handledare och tidigare universitets-kollegor.

Detta samarbete har varit centralt för att vi skulle få fritidslärare att ställa upp på intervjuer. Eriksson-Zetterquist och Ahrne belyser att man helst ska göra ett slumpmässigt urval. På grund av tidsbrist hade vi inte möjlighet att göra detta. Vi valde att kontakta så många lärare som möjligt för att möjliggöra att tillräckligt många skulle ställa upp. Informanterna som var aktuella för vår studie var åtta stycken fritidslärare med varierad ålder, utbildning och erfarenhet av yrket. Ur en geografisk utgångspunkt är informanterna verksamma inom fritidshem i västra, södra, samt östra delar av Sverige. Då verksamma fritidslärare i landet varierar i ålder, erfarenhet och utbildning ansåg vi att vårt urval behövde efterlikna detta. Genom att ha variation bland våra informanter hoppas vi kunna generera ett resultat som speglar verkligheten. Vidare kan även en varierad urvalsgrupp bidra med ett nyanserat resultat där informanternas förhållningssätt i fritidshemmet eventuellt påverkas av vilken utbildning, erfarenheter och ålder de har. Vi har också reflekterat över att blanda urvalet så att studien skall vara oberoende av kön. Eftersom flertalet förfrågade informanter har avstått från att delta har det otursamt visat sig att flertalet informanter i vår studie är män.

### 5.3 Genomförande

Innan vi påbörjade intervjuerna fastställde vi en intervjuguide (se bilaga:1) som innehöll relevanta frågor i förhållande till vårt syfte och frågeställningar. Därefter valde vi också att utföra en *pilotstudie* som också kommer få en djupare förklaring längre fram. Pilotstudien hjälpte oss att korrigera frågorna på ett sätt som gjorde att frågorna blev mer precisa för vårt syfte till studien. Pilotstudien var ett nyttigt verktyg för oss då vi kunde revidera frågorna för att få in applicerbara svar. När vi hade fastställt våra frågor var det dags att ta kontakt med våra informanter. Informanterna blev tilldelade ett informationsbrev med information om vår studie samt information gällande *etiska förhållningssätt*. Intervjuerna började kontinuerligt efter att informanterna hade givit sitt samtycke och godkännande att bli intervjuade.

Intervjuerna skedde via videosamtal på zoom. Samtalen spelades även in och transkriberades i efterhand med samtycke från våra informanter. Videosamtalen och det inspelade materialet togs sedan bort av etiska skäl som också kommer tydliggöras längre ner i stycket *etiska överväganden*. Efter transkriberingen analyserade vi materialet. Vi använde oss av den hermeneutiska cirkeln för att tolka informanternas berättelser. Därefter tematiserade vi informationen i relevans till våra frågeställningar.

### 5.4 Etiska överväganden

Vetenskapsrådet (2017) belyser att det är ytterst viktigt att följa etiska övervägande och riktlinjer i forskning för att säkerställa kvalite på ett ansvarsfullt sätt. Denna forskningsetik berör hur man behandlar de personer som medverkar i forskning. Det är viktigt att man i sin yttersta spets ska skydda informanterna från att publicera offentlig information som kan skada och kränka dem. Vi följer därför vetenskapsrådets etiska riktlinjer. Enligt lag (SFS 2003:460) måste forskning som berör extra känsliga personuppgifter prövas och godkännas av etikprövningsnämnden. Exempel på extra känsliga uppgifter berör etnisk bakgrund, politiska åsikter, religion och uppgifter som berör hälsa och sexliv (Ejlertsson, 2014). Vår forskning belyser inte information som klassas som extra känslig, vilket leder till att vi inte behöver få ett godkännande från etikprövningsnämnden.

För att utföra forskning på ett ansvarsfullt sätt där vi skyddar våra informanter utgår vi från vetenskapsrådets fyra etiska huvudkrav för humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning. Dessa är *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* samt *nyttjandekravet* (Vetenskapsrådet, 2017). Bryman (2008) förtydligar att informationskravet utgår från att alla som deltar i en studie måste bli informerade kring forskningens syfte och hur studien kommer att genomföras. Genom informationsbrev har vi tydligt informerat alla våra informanter om vårt syfte, våra frågeställningar, vår metod samt att vi skulle önska att få spela in intervjuerna. Vi har tydligt belyst att det är frivilligt att delta i studien samt att det inte finns några negativa konsekvenser av att avbryta sin medverkan under tiden då forskningen skedde.

Vidare belyser Bryman att samtyckeskravet innebär att man måste få godkännande från informanterna innan man samlar information från dem. Vi utförde därför våra intervjuer först efter att alla informanter hade gett sitt godkännande till oss. Vid intervjuerna frågade vi därför en extra gång om informanternas samtycke samt om vi fick spela in intervjun. Med

Konfidentialitetskravet menar Bryman att all informationen som samlas in från informanterna måste behandlas konfidentiellt i största möjliga aktsamhet. Vetenskapsrådet (2017) förtydligar att deltagarna i en studie inte ska kunna identifieras av utomstående. Vi har därför valt att låta alla våra informanter vara anonyma, där vi refererar till pseudonym i texten. Slutligen tar nyttjandekravet sin utgångspunkt i att all information som samlas in endast får användas till forskningens syfte (Bryman, 2008). Allt material vi samlat in har vi enbart använt till vår forskning. Med respekt till informanterna har de transkriberade intervjuerna endast förvarats på våra arbetsdatorer, där vi tog bort all data efter att studien var färdig. De inspelade intervjuerna raderade vi direkt efter att transkriberingen var färdig.

## 5.5 Reliabilitet och Validitet

Kvale och Brinkmann (2009) beskriver reliabilitet som forskningsresultatens tillförlitlighet och konsistens. Den centrala frågan blir, kan resultatet som en studien påvisar reproduceras av andra forskare vid andra tillfällen. Om en forskare skulle reproducera vår studie finns det två faktorer som ligger till grund för att studien ska få ett liknande resultat. Den första av de två delarna är hur informanterna tolkar och svarar på intervjuguidens frågor och den andra delen undersöker om informanterna i studien ger olika svar till olika intervjuare. Ovannämnda delar bygger på hur frågorna i intervjuguiden är formulerade, där ledande frågor ger upphov till vinklade svar. Även hur man genomför intervjuerna kan påverka vilket svar man får från informanten. Det som blir viktigt för intervjuaren är hur man agerar mot informanten och även hur intervjuaren ställer frågorna. Dessa samlade faktorer påverkar studiens reliabilitet.

Bryman (2008) tar upp vidare aspekter av reliabilitet som *extern* och *intern reliabilitet*. Gällande extern reliabilitet beskrivs detta som en vilja att kunna reproducera studien under motsvarande förhållanden. Område man undersöker hade optimalt kunnat gå att frysa i tiden, detta för att kunna få exakt samma typ av respons kontinuerligt. Det vitala är att man ska kunna göra en uppföljning av en vår studie under snarlika omständigheter och få ett liknande resultat. För att detta skall kunna genomföras krävs det att metoddelen är tydligt strukturerad och detaljerad gällande hur original studien genomfördes. Bryman tar även upp interna reliabiliteten, denna baseras på att alla inom forskningsgruppen har en unison syn gällande det material som de tagit del av.

Studiens reliabilitet är kopplad till en pilotstudien. Efter att vi genomfört pilotstudien granskade vi intervjuguidens frågor ytterligare en gång för att frågorna skulle vara mer tolkningsbara för informanterna. Pilotstudien stärkte studiens reliabilitet eftersom vi har reviderat intervjuguiden för att få bättre frågor kopplat mot vårt syfte. Vår studie har även haft för avsikt att ha en tydlig metod-struktur gällande hur vi genomförde studien samt intervjuerna, för att stödja reliabiliteten. Kontinuerligt under studien samtalade vi även kring den interna reliabiliteten för att vi skulle bilda oss en gemensam uppfattning gällande hur vi har tolkat det material som har insamlats.

Bryman (2008) beskriver validitet där man identifierar, eller observerar det man har för intention att undersöka. Bryman belyser att inom validitet förhåller sig forskare till en *extern* och *intern* form av validitet. Den interna validiteten påvisar att det skall finnas en tydlig enhällighet mellan det man observerar. I vårt fall blir detta de intervjuer som har genomförts i

linje med det teoretiska ramverk som forskningen har förhållit sig till. Den externa validiteten är kopplad till huruvida det resultat man kommit fram till går att generalisera till övriga situationer och sociala miljöer. Den generalisering vi kan påvisa baseras på studiens urval eftersom att informanterna kommer från ett flertal olika sociala situationer och miljöer, dvs fritidshemmet.

## 5.6 Analys metod

För att tolka och förstå de transkriberade intervjuerna tar vi stöd av en hermeneutisk meningstolkning. Kvale och Brinkmann (2009) belyser den hermeneutiska cirkeln som en vägledning vid tolkning av texter. Cirkeln utgår från att man tolkar en texts mindre delar i relation till sin helhet. Thomassen (2007) förtydligar att vi bär med oss en förförståelse med olika antaganden och fördomar när vi försöker förstå texter. När man ständigt går från att tolka specifika delar av en text till att tolka helheten ska ens förståelse vidgas. För varje gång man går på djupet och tolkar en specifik del av texten skapas möjligheter för självreflektion där man kan synliggöra sina egna fördomar. I denna process kan läsaren skapa ett växelspel mellan vad texten verkligen säger i kontrast till de erfarenheter, antaganden och fördomar som tolkaren bär med sig. Till sin yttersta spets vidgas förståelsen när man ständigt går från att tolka de mindre delarna till att se helheten av texten (Thomassen, 2007). I vårt tolkningsarbete använde vi den hermeneutiska cirkeln för att tolka informanternas utsagor i mindre teman i relation till deras övergripande berättelser. Genom att gå fram och tillbaka i vår tolkningsprocess skapade vi en djupare förståelse kring vad informanterna sade i kontrast till våra egna erfarenheter. På detta sätt synliggjorde vi även egna antaganden och fördomar, vilket gav oss möjligheten att vid flera tillfällen särskilja det informanterna sade från våra egen erfarenhetshorisont.

För att sammanställa och skapa teman kring intervjudatan har vi utgått från en tematisk analys. Bryman (2008) beskriver tematisk analys som närliggande till framework där de båda metoderna delar samma struktur. Framework är en metod där forskare använder sig av en matris för att skapa en ordning i den datan som samlats in. Denna metod har som avsikt att skapa en uppställning av teman och subteman. Dessa teman ställs sedan upp med olika variabler och fall. I denna studie har vi använt oss av färgkodning. Bryman förtydligar: "Dessa olika teman och subteman som har identifierats utgör i grunden återkommande motiv i den text som tillämpat på data" (Bryman, 2008. S. 528). Teman och subteman är resultat av att ha granskat intervjumaterialet ett flertal gånger för att finna likheter i det som sägs. När intervjudata granskas finns det vissa saker man bör ha i åtanke. Detta berör hur det framkommer repetitioner av olika teman i materialet, hur olika informanter väljer att berätta gällande ett fenomen samt vilken typ av språk och termer som informanterna använder. I linje med en tematisering gick vi igenom det transkriberade materialet och färgkodade de delar där informanterna berättade om gemensamma fenomen.

## 5.7 Pilotstudie

Kvale och Brinkmann (2009) belyser att en bra intervjufråga bör både generera en tematisk kunskapsproduktion och en god stämning med informanten. För att skapa goda förutsättningar för att lyckas med detta är det viktigt att skriva en intervjuguide. Om man

utgår från en semistrukturerad intervju bör guiden främst vara en översikt med teman och förslag till frågor man kan använda. För att stärka kvaliteten i våra intervjuer valde vi att testa vår intervjuguide genom en pilotstudie. Genom att utföra pilotstudien ville vi säkerställa att våra teman och frågor kunde generera en kunskapsproduktion i linje med vårt syfte. Vi ville även fastställa att våra frågor var tydliga och att de bidrog till en god stämning under intervjun.

Pilotstudien utgick från att vi intervjuade en fritidslärare, där vi lade extra fokus på att kvalitetssäkra vår intervjuguide. Intervjun tog 50 minuter att utföra och utifrån vårt syfte genererade frågorna värdefull data. Vad som dock visade sig problematiskt var att informanten upplevde vissa frågor som vaga samt att det var flera upprepningar i frågorna. Då en fråga upplevdes som riktade blev även informanten lite obekvämd vid ett tillfälle. Resultatet av pilotstudien visade tydligt att vi behövde revidera vår intervjuguide. Enligt Kvale och Brinkmann (2009) ska frågor vara tydliga och inte för långa. De frågor som upplevdes för vaga och svåra att svara på formulerade vi om så att de blev kortare och tydligare. Den frågan som upplevdes som riktad tog vi bort för att minska risken för att framtida informanter skulle bli obekväma under intervjuerna. Dessa åtgärder garanterade kvalitén på vår intervjuguide.

## 5.8 Generaliserbarhet

För att undgå att få samma svar på våra frågor har vi valt att intervjua lärare med olika arbetserfarenheter och även lärare från olika skolor. Frågorna är anpassade på ett sådant sätt som gör att studien går att genomföra med flera olika informanter med olika bakgrund. Svensson och Ahrne (2015) skriver fortsättningsvis att “en typ av generaliseringsanspråk handlar om huruvida resultaten av studien går att överföra på andra personer eller sociala miljöer som i något avseende liknar dem man har studerat sitt projekt” (Svensson & Ahrne, 2015, s27). Eftersom att vi har valt att intervjua lärare från olika skolor kommer resultatet av frågorna även ge oss en större bredd då vi samtidigt valt att intervjua fritidslärare i en större geografiskt yta.

## 5.9 Metoddiskussion

Vi valde vår metod för att vi ville förstå lärarnas egna berättelser. I vår studie var det även diskussioner om att ha med elever på fritidshemmet som informanter eftersom vi också berör barndomssociologi. En önskan hade varit att också kunna få möjlighet att intervjua barn på skolan för att få med barns syn i studien. Detta valet var svårt och fastställa då godkännande från vårdnadshavare tar tid. Genom att besöka skolor skulle det även ge oss en möjlighet att lyssna till kroppsspråk vilket blev en utmaning eftersom intervjuerna skedde via Zoom. En styrka i vår studie är att vi har ett varierat urval med informanter som har olika arbetslivserfarenheter. Detta ger oss även en direkt kanal in till hur verksamheten i fritidshemmet fungerar. En svaghet i intervjun är att frågorna kan upplevas annorlunda beroende på vem som blivit intervjuad vilket vi upptäckte i vår pilotstudie.

Eriksson-Zetterqvist och Ahrne (2015) betonar att intervjuer har en problematik då man inte med säkerhet kan veta vad informanternas utsagor betyder. Vid intervjuer finns det alltid ett tolkningsutrymme där egna fördomar och antaganden kan färga resultatet. Eriksson-

Zetterqvist och Ahrne menar vidare att man inte med säkerhet heller kan veta att informanternas utsagor stämmer med hur de faktiskt agerar. Vanligtvis fungerar observation som ett komplement till intervjuer. Genom observation kan man säkerställa att informanterna agerar i praktiken på liknande sätt som angivits vid intervjuerna. Då denna studie enbart förlitat sig på intervjuer kan vi inte med fullständig säkerhet garantera att vi tolkat informanternas utsagor helt i linje med vad de faktiskt menar. Avsaknaden av kompletterande observationer gör att vi heller inte kan följa upp informanternas utsagor för att säkerställa att de agerar i linje med vad de berättar.

En problematik som vi diskuterade var gällande urvalet av informanter. Alla informanter som deltog i studien hade en tidigare kännedom kopplat till oss där även några hade en privat anknytning till oss utanför arbetstid. Informanterna kan ha blivit påverkade dels i hur de svarade och dels i en extra benägenhet att svara bara för att hjälpa oss. Vi argumenterar dock för att intervjumaterialet har genererat relevant data för vår studie där vi funnit många liknande kommentarer från de olika informanterna.

## 6. Resultat och analys

För att få svar på vårt syfte, *att tolka och förstå fritidslärares beskrivningar kring hur de inkluderar elevernas intressen och behov vid planeringen och genomförandet av undervisningen*, kommer vi genom presenterat material att bilda ett resultat genom att analysera med stöd från tidigare forskning samt valda teorier som stödjer vår studie. För att få svar på våra frågeställningar tematiserade vi materialet i fyra teman: *Förstå elevers behov, Ta tillvara på elevers intressen, Elevers delaktighet och inflytande samt Lärares planeringsprocess*.

### 6.1 Förstå elevernas behov

I vår studie har vi sett att det finns individuella uppfattningar kring begreppet behov, där våra informanter har olika meningar om vad begreppet behov innebär för eleverna i fritidshemmet. Vad som visar sig av informanterna är att det kan handla om individuella behov, särskilda behov och organisatoriska behov.

Hälften av informanterna delade en liknande syn på elevers individuella behov, där de belyste att behov var något som alla har och det handlar om vad individen behöver och vill göra. Egon berättar: *“Man får vara klar med att behov är något som alla elever behöver”*. Detta ligger i linje med vad Magnus nämner angående behov att: *“Det är något som man behöver, som man inte alltid riktigt kan styra över, tänker jag”*. Vad som synliggjordes hos två andra informanter var att eleverna inte alltid vet själva vad de har för behov. Ur ett vuxet perspektiv nämndes hunger som ett behov som eleverna hade men inte såg själva. Daniel säger: *“De ser ju bara till vad de vill, inte vad de behöver. Behov för dem är ju vad de vill göra, ... Men om de säger att ”jag behöver detta nu”, då kanske det är att du behöver lite påfyllning av mat. Fast det tänker ju inte eleven på. Då säger jag: ”Vi går och k äkar något först, vi går och hämtar lite frukt i bamba och så kollar vi läget sen”, då vet de inte att det är mat de är i behov av för att kunna fungera”*.

Både Daniel och Magnus belyser även att elevernas individuella behov påverkas av skoldagens utformning, där kravet på att exempelvis sitta still och följa instruktioner påverkar vad eleverna behöver på fritids. Magnus berättar: *"Då har man en liten annan förståelse för att eleverna gärna vill "tjoa" och "tjimme" och springa omkring när de kommer till fritids. De vill göra det som de faktiskt tycker är roligt, för de har gått från klockan åtta till halvt två, där andra har sagt till dem vad de ska göra ... Då är det ganska skönt att ha den fria tiden på fritids där man faktiskt får göra det man vill"*.

I kontrast till synen av elevernas individuella behov lyfter några informanter att begreppet behov handlar mer om särskilda behov. Pontus berättar: *"När jag tänker på barnens behov, då är det lite mer hur eleverna är som personer, det kan tex röra sig om autism. Det får man ta som ett speciellt behov"*. Vidare nämner både Sixten och Göran att elevers behov är kopplat till specialpedagogiska insatser. Sixten berättar: *"Handlar det om ett behov av att någon som är välfungerande i gruppen men som är skolsvag eller ämnessvag, ja då kan vi koppla på en specialpedagog som är duktig på det, sen hjälper denne till med en dialog där. Är det någon som är duktig rent kunskapsmässigt men som inte kan sitta still då har vi en annan specialpedagog som kan kopplas till där"*.

Det kom även fram att ett flertal av informanternas syn gällande behov var kopplat till det organisatoriska. Fyra informanter berättar att organisatoriska faktorer som material och lokaler har en påverkan på elevernas behov. Birgitta förtydligar detta genom att: *"Vi har ju egna lokaler, stora lokaler och där har vi ju också mycket material som finns framme när eleverna kommer till oss ... dom vet ju direkt vad det finns att göra ... vi har ju fem lokaler där det hela tiden finns, och där tycker jag ju att vi täcker upp barnens behov ganska mycket"*. Daniel, Magnus och Sixten lyfter i kontrast till Birgitta att bristen på egna fritidslokaler sätter gränser för elevernas behov. Sixten förtydligar: *"Alla lokaler som skolan har kan fritids nyttja och alla lokaler är också skollokaler, det finns inget rum som bara är; det en eller andra ... vi kan inte låta eleverna kanske bygga upp något fräckt grejs eller låta det stå kvar på något bra sätt"*.

I linje med Johansson, Pramling Samuelsson och Halldéns (2003, 2003) sätt att se på barnperspektiv kontra barns perspektiv ser vi från några av våra informanter vilken infallsvinkel de väljer att förhålla sig till gällande elevers behov. Det vi har sett är att två informanter använder det vuxna perspektivet för att hjälpa elever att förstå sina egna behov. Vad som betonades av två informanter var exempelvis att eleverna själva inte visste om att de var hungriga. Det visade sig att eleverna hellre såg nöjen framför deras väsentliga behov för att fungera i vardagen som lärarna hade mer kännedom om. Vi tolkar att informanterna försöker förstå elevernas behov genom att sätta sig in i ett barnperspektiv. Resultatet visar genom våra informanter att vuxenperspektivet i detta fall inte nödvändigtvis betyder att det handlar om makt över barnens perspektiv utan snarare en symbios mellan förhållningssätten för att skapa de bästa förutsättningarna för eleverna.

Genom att ta stöd från Jakobsson och Nilssons (2019) systemperspektiv kan man få en djupare förståelse för de individuella behoven som har framkommit från informanternas svar. Genom att utgå från microsystemet förstår man att elevers behov påverkas av olika förflyttningar under skoldagen, där eleven möter olika lärare och befinner sig i olika miljöer.

Det vi har kunnat förstå av Magnus och Daniel är att den långa skoldagen påverkar elevernas behov. Eftersom att skolan till stor del baserar sin undervisning på uppstyra aktiviteter, där eleverna måste sitta still och inte har mycket utrymme för fritt val, kan vi tolka Magnus och Daniels berättelse att fritidshemmet blir en plats där eleverna ska få röra sig mer och ha frihet. Vidare kan systemperspektivet även appliceras på de organisatoriska behoven. Genom att utgå från makrosystemet kan man synliggöra vikten av hur fritidshemmets ramfaktorer som lokaler och material påverkar elevers behov. Tre av informanterna berättar att avsaknaden av egna lokaler i fritidshemmet sätter gränser för elevernas behov. Vad som nämndes var att elever inte kunde spara sina arbeten eftersom lokalerna var även kopplade till skolans lokaler.

När det gäller begreppen behov har vi sett en uppdelning där fyra informanter berättar att begreppet gäller alla elever, samt att tre informanter kopplar begreppet mer specifikt till särskilda behov. Tomlinson (2014) ser begreppet differentiering som lärares förmåga att planera och agera efter alla i elevgruppens olika förutsättningar och behov. Kotte (2017) belyser att det med fördel är givande för elevgruppen om läraren utgår från en undervisning som är differentierad. Kotte nämner dock i sin forskning att begreppet behov oftast är bland lärare sammanlänkat med särskilda behov, vilket ses negativt i arbetet med att förstå elevgruppens unika behov. I vårt resultat kan vi se att tre informanter främst kopplar behov med särskilt stöd, vilket ligger i linje med Kottes kritik. Vidare påvisar Assarsson (2007) att undervisningen i skolan har en tendens att planeras efter ett fåtal elevers förutsättningar. Då majoriteten av våra informanter utgår från att behov är något alla elever har kan vi fastställa att vårt resultat i större omfattning går emot vad Assarsson nämner om lärares snäva förhållningssätt angående elevers behov. Vi kan se att majoriteten av våra informanter utgår från ett förhållningssätt där de arbetar för att alla elevers behov ska tas till vara. Vi tolkar att majoriteten av våra informanter arbetar i linje med en differentierad undervisning.

## 6.2 Ta tillvara på elevers intressen

För att ta tillvara på elevernas intressen på fritidshemmet, har det framkommit av våra informanter att det finns flera olika förhållningssätt att utgå från. Vad som framställs är att informanterna använder samtal, observationer och organisatoriska metoder, som exempelvis elevråd, för att ta tillvara på elevernas intressen. Informanternas berättelser påvisar även att det behövs extra tillämpning när det gäller att förstå de elever som inte tar lika mycket plats. Alla informanterna har nämnt att de använder samtal som metod för att förstå vad eleverna har för intressen. Pontus berättar: *“Mitt sätt är att sitta och prata med dem när de sitter och gör något. Alltså att föra konversationen vidare för att ta reda på något mer”*. Detta är även något som Daniel berättar: *“Man hinner inte prata med alla lika mycket, men man får ändå ett hum. Jag skulle säga att ostrukturerade samtal, alltså inte intervjuer, när man pratar med eleverna och kanske sätter sig ned och spelar ett spel och lyssnar”*. Vad som även framkommer av informanterna är att det är viktigt att ha en öppen dialog där lärarna pratar med eleverna i samband med deras aktiviteter. Egon berättar: *“... Man försöker ha en öppen dialog ... “Vad e de som händer?”, “Vilka gör vad?” och “Vilka umgås med vilka?”*. Lennart sticker ut och lyfter att det är viktigt att delta i elevernas aktiviteter för att fånga upp deras intressen. Lennart förtydligar: *“Kan vi närvara i barnens egna verksamheter blir det även lättare att fånga upp elevers intressen och behov i planeringen”*.



Sju informanter berättade att de även använde sig av observation som metod för att förstå elevers intressen. En majoritet använde sig av observationer i samband med samtal. Magnus delar med sig att: *“Alltså prata med eleverna. Men även titta på eleverna, för ibland säger ju kroppsspråket ganska mycket hur man känner och tänker”*. Ett par informanter använde sig inte av kombinationen av samtal och observation utan enbart av ren observation eller endast samtal för att kunna uppmärksamma elevernas intressen. Göran berättar: *“Mycket har varit utifrån observationer.... Man tittar liksom på, vart finns det flest elever, vad gör dom, vad tycker dom om att göra”*.

I vårt resultat har vi sett att alla informanter använder sig av samlingar i fritidshemmet. Vidare belyser sex informanter att de använder mer specifika organisatoriska metoder för att ta till vara på elevernas intressen. Det som framkommer av de specifika organisatoriska metoderna är att informanterna använder sig av fritidsråd/elevråd, fyra hörn, idélådor, vykort, tankekartor och checklistor. Sixten nämner att: *“Vi har ju samlingar som fritidsråd ... sen finns det ju väldigt många olika sätt som 4 hörn ... där man skriver sina intressen. Vi har även gjort vykort, där det är saker som man ser och hör och kan känna i verksamheten. Det är ett sätt vi samlar in elevernas intressen och tankar”*.

Två informanter nämner att de inte använder några specifika organisatoriska metoder för att fånga upp elevernas intressen. Birgitta belyser detta genom: *“Nja, vi har inget sånt här men vi kör varje vecka där vi har samlingar med barnen där de får skriva upp punkter vi vuxna har punkter och eleverna har punkter och där handlar det inte så mycket om aktiviteterna, utan där kan det handla om egentligen vad som helst ... på vårt fritids har vi just nu ingen sån här idélåda ... Nog för att inte behovet finns, jag har hört att det finns många fritidshem som har det ... men vi har inte kört det i år i alla fall”*. När det gäller organisatoriska metoder som elevråd och idélåda sticker Lennart ut med att belysa ett problem med samlingar att: *“Om man ser till elevråd i fritidshemmet känner jag att de skulle inte varit en god ide för denna elevgruppen. Samling i stor grupp är egentligen en fabrik för konflikter, vilket det ofta har varit. Jag har funderat kring idélåda. Vi har inga mer systematiska metoder för tillfället”*.

De flesta informanter har nämnt hur de ställer sig till att fånga upp intressen från de elever som inte tar mycket plats eller verkar vara tystlåtna. Vad som nämns är att det är viktigt att ha kännedom om de eleverna som inte pratar lika mycket, samt att man måste gå fram och prata individuellt med dem. Egon berättar: *“...alltså det blir mycket att man får försöka prata med eleverna vardagligt, man försöker se va dem gör men det blir ju så att de som inte pratar mycket hamnar lätt i skymundan också”*. Sixten belyser vikten av att ha specifika förhållningssätt för att fånga upp tystlåtna elevers idéer och tankar. Det benämns att man som lärare bör utgå från att tystlåtna elever kan ha svårt att ta plats i gruppsamtal: *“Det räcker inte med en handuppräckning där man frågar högt i en grupp där alla ska svara rakt ut. Då kommer inte de tysta svara. Du behöver gå och fråga varje enskild individ. Vi kör mycket med ett avprickningsschema där vi har alla namn på en lista och kolumner så bockar och prickar vi av när vi pratat med eleverna ... Då sitter ju de som inte gett något svar, som inte vågar. Eleverna kanske tänker, är det bara jag som vill göra det här och om jag säger något kommer alla börja skratta”*.

Två informanter nämnde att de inte hade något speciellt förhållningssätt som exempelvis samtal för att fånga upp intressen och tankar från de elever som inte tar mycket plats. Magnus

säger: *“Nej, det har vi nog faktiskt inte. Inte vad jag kommer på i alla fall”*. Däremot nämnde två andra informanter att de inte har en direkt tydlig strategi för att få med elever som inte tar mycket plats men att de försöker att få med eleverna i övriga aktiviteter som sker på fridhemmet. Göran förtydligar: *“Försöker man liksom såhär lite halvt smidigt få in dom i en aktivitet som redan pågår med andra elever. Tex om några sitter och ritar kan man fråga vill du inte gå dit och rita, några bygger koja vill du inte bygga koja med, eller sätta sig en stund med en elev, och frågar vad skulle du vilja göra”*. Lennart belyser hur de är medvetna om elever som inte tar mycket plats, men att de under gällande omständigheter inte har förutsättningar att fånga upp dem, vilket ses problematiskt. Lennart problematiserar: *“Vi räcker inte ens till för att ge dem den stötningen och tyvärr då så är det elever som är tillbakadragna och lugna och inte gör så mycket väsen av sig som då blir lidande och säkerligen inte får ta del i verksamheten på samma sätt. Deras intressen, erfarenheter och behov har då inte kunnat bli lika synliggjorda”*.

För att förstå lärares arbete med att fånga upp elevers intresse börjar vi med att ta stöd från vad tidigare forskning har fastställt angående elevers motivation till undervisning. Schwan (2021) påvisar i sin studie att det är vitalt för lärare att bilda meningsfulla sociala relationer till eleverna. För att elever skall kunna känna en koppling och ett intresse till undervisning krävs det enligt Schwan att lärare och elever har ett socialt utbyte med varandra, där dessa två parter ingår i en social relation. Alla informanter i vår studie lade stor vikt vid det sociala utbytet med elevgruppen, där främst samtal, men även observation var något som ofta förekom. Informanterna i vår studie belyste hur samtal användes för att lära känna elevgruppen och bilda sin uppfattning om elevernas intressen. Usher och Kober (2013) belyser vidare att grunden för att öka elevers motivation kräver att lärare är lyhörda och kan förstå elevers perspektiv.

För att förstå hur informanterna i denna studie agerar för att närma sig elevernas perspektiv tar vi stöd av begreppet intersubjektivitet. Emilson (2008) menar att intersubjektivitet grundas i medmänsklig förståelse för varandras perspektiv. Vad som är utav stor vikt i vår kontext är att lärare måste ha ett genuint intresse för elevernas egna perspektiv, där de blir behandlade likvärdigt. Alla informanter i vår studie visade ett engagemang till att förstå elevernas perspektiv, där samtalet låg som grund. Några informanter gick steget längre och använde observationer för skapa en djupare förståelse för elevernas världsbild. En informant belyste som tidigare nämnt att just kroppsspråket kan indikera på vad eleverna värdesätter i stunden, vilket skapar en djupare förståelse för elevernas perspektiv.

Inom barndomssociologin läggs det vikt på att barndom måste ses utifrån varje individs förutsättningar, där alla har unika utgångspunkter (Halldén, 2007). För att lärare ska kunna införliva barndomssociologin i fritidshemmet måste de bilda relationer med alla elever. Läraren måste kunna förhålla sig till elevgruppens individuella olikheter, där det exempelvis är vitalt att även de elever som är tystlåtna blir sedda och får sina perspektiv hörda. I vår studie påvisade de flesta informanter hur de använde olika förhållningssätt för att försöka förstå de elever som inte tog lika stor plats. Vad som belystes av informanterna var att det var viktigt att ha kännedom om de elever som inte tar lika stor plats, för annars kan de lätt försvinna i mängden. Det var även viktigt att förstå hur alla elever fungerar olika, där man inte kan utgå från exempelvis att alla elever kan få sina röster hörda genom att enbart samtala

i helgrupp. Vårt resultat visar på att lärare bör närma sig eleverna och deras perspektiv, eftersom att alla elever inte tar lika mycket plats. Det framkom från informanterna att man som lärare inte bör förvänta sig att alla elever kommer fram och delar sina tankar. För att lyckas nå alla elevers perspektiv använde sig flera informanter sig av organisatoriska metoder som avprickning, elevråd och idélådor.

Ett par informanter belyste i vår studie att de inte hade reflekterat kring elevgruppens mångsidighet när det gäller hur man ska förhålla sig till tystlåtna och tillbakadragna elever. Några specifika förhållningssätt för att förstå dessa elever nämndes inte. Denna utgångspunkt kan begränsa arbetet med att fånga upp alla elevers intressen i undervisningen. Ett annat problem som en informant påvisade var att viljan att förstå alla elevers perspektiv fanns hos informanten, men att förutsättningarna för att kunna genomdriva detta arbete existerade inte på fritidshemmet. Vad som nämndes var att de inte har tillräckligt många lärare i förhållande till elevgruppen för att kunna ge stöttning till de mer lugna eller tillbakadragna eleverna. Detta kan leda till att deras erfarenheter och intressen inte blir synliggjorda. Genom att utgå från systemperspektivet kan man synliggöra hur elevers möjligheter att få sina intressen bejakade kan falla på makrosystemet (Jakobsson & Nilsson 2019). Faktorer som ligger utanför lärarens handlingsutrymme kan därmed påverka till vilken grad fritidshemmet kan tillgodose alla elevers intressen.

### 6.3 Elevers delaktighet och inflytande

Genom att tolka informanternas berättelse kunde vi finna tre områden som tydligt påverkade mängden delaktighet och inflytande som gavs till eleverna. Dessa tre områden berör lärarens engagemang gällande elevinflytande och delaktighet, när elevers intressen strider mot fritidshemmets normer samt hur obligatorisk närvaro i fritidshemmet påverkar eleverna gällande inflytande och delaktighet.

Alla informanter berättar att det aktivt arbetar med att ge eleverna inflytande och delaktighet på fritidshemmet. De flesta informanterna beskriver att de försöker utgå från elevgruppens viljor när de planerar undervisningen. Vad som nämns är att eleverna ofta ges inflytande och delaktiga vid spontana sammanhang. Göran förklarar hur spontana sammanhang sker genom att: ”... Om det är någon elev som säger att det här skulle jag vilja göra, tex måla med målarfärg, då brukar jag ta fram det, kanske till och med ta fram så det finns plats för fler, och sedan kommer dom ofta”. Magnus berättar vidare hur elever får både inflytande och delaktighet när deras spontana intressen fångas upp i stunden och iscensätts: “*Eleverna spelade mycket pingis ute och så kom frågan om de fick spela pingis här inne. Då tänkte jag först spontant nej, men sen när jag såg deras upplägg att sätta upp någon form av byggsatser i mitten av bordet som nät, och att det faktiskt funkade, så ändrade jag mig. De fick chansen att pröva. ... Så pingiset var deras initiativ*”.

En majoritet av informanterna belyser vidare att de använder ett regelbundet förhållningssätt för att erbjuda eleverna delaktighet och inflytande. Informanterna nämner att fritidsgympan är ett moment i undervisningen där eleverna ges mycket delaktighet och inflytande. Graden av inflytande och delaktighet på fritidsgympan varierar mellan informanterna. Tre informanter låter eleverna i största möjliga grad helt själva planera och utföra aktiviteter på fritidsgympan.

Daniel berättar att eleverna själva ansvarar för aktiviteten: *“Själva gympan är inte en del av vår planering, utan den utgår utifrån att eleverna själva ska planera, presentera, färdigställa, avsluta och själva reflektera”*. Denna tanke delas i större mån också av Magnus som gått från en lärarfokuserad till elevfokuserad aktivitet: *“Vi har exempelvis fritids gympan, där det är nästan bara eleverna som planerar lektionerna. Förut hade vi varannan gång att pedagoger planerade, men nu är det nästan bara eleverna”*. Resterande informanter låter inte eleverna planera fritidsgympan självständigt, men de arbetar aktivt med att fånga upp elevgruppens önskemål.

Det framkommer av alla våra informanter att det finns tillfällen där elevernas inflytande och delaktighet förminsкас eftersom deras intressen och behov strider mot fritidshemmets pedagogiska uppdrag, normer och regelverk. Av flera informanter har det visat sig att elevernas intresse kring datorspel kommer vid flera tillfällen i konflikt med fritidshemmets regler och normer. Birgitta nämner att de inte vill sätta elever framför skärmar: *“Just när det gäller tv spelen är det inte något vi tycker att vi vill ju inte sätta barnen framför skärmar mer än vad vi gör”*. Vidare berättar två andra informanter om hur elevens lekar som är inspirerade av datorspel går emot fritidshemmet normer. Magnus berättar: *“Det får inte strida mot skolans värdegrund på något sätt. Om det nu är så att de vill leka GTA, så skulle jag inte tycka att det är lämpligt. Medan Amung us är lite mer harmlöst i mina ögon i alla fall”*. Daniel berättar vidare att elevens lekar måste justeras för att passa fritidshemmets normer och regler: *“Eleverna har ju varit väldigt intresserade av ett datorspel som heter Among us ... De lekarna såg vi gick lite överstyr... Då får man ju hitta en form, där man fortfarande försöker behålla glädjen i det som eleverna tycker är roligt, fast man försöker göra det under lite mer ”skol vänliga” regler då”*.

Tre informanter berättade vidare att det har uppkommit problem när eleverna velat rita eller pärla av föremål som strider mot fritidshemmets regler och normer. Pontus berättar: *“Jag vet att vissa av mina kollegor har lite emot att de gör Minecraft svärd i pärlplattor, men jag känner att det är ett intresse som de har och det stör inte mig. De går inte runt och slåss med dem, utan de gör det för det är kul”*. Vidare belyser Sixten att det finns intressen i elevgruppen som inte ses ha ett pedagogiskt värde och bör därför inte förekomma under fritidshemmets undervisning: *“Jag skulle säga nej till det här med att sitta och titta på youtube eller titta på influencers och sådana saker, för vi kan inte riktigt se att det ger så mycket vinning. Om de sitter och tittar på exempelvis Jocke och Jonna när de jagar spöken och grejer så kan vi inte se någon pedagogisk vinst i det alls”*. Ett annat tillfälle när elevens inflytande och delaktighet minskade var gällande att få röra sig inomhus. Lennart belyser ett problem kring detta: *“I början av terminen så hade jag inget emot att mina elever rörde sig i trappuppgången till huset vi va i, men då kom det in en kollega och sa “jag hitta dem som sprang runt i trappuppgången och det får dem absolut inte göra”. Det finns helt klart konflikter mellan, varför de inte skulle uppehålla sig där som ett extra utrymme för det fanns ingen anledning för dem att inte vara där, men det strider med de regler och normer som är satta sen innan”*.

Det framgår från majoriteten av våra informanter att det finns en del styrda aktiviteter i undervisningen på fritidshemmet som är obligatoriska för eleverna. Det har framkommit av våra informanter att det finns en distinktion om fritidshemmet ska bedriva obligatorisk

undervisning. Egon är tydlig med att det inte bör vara obligatoriskt på fritidshemmet eftersom att eleverna har tidigare under skoldagen haft en obligatorisk undervisning. Egon berättar: *“Detta är en fråga jag brottas med ganska mycket, just det här obligatoriska, för att vad jag har förstått det som så ska inte fritidshemmet vara en obligatorisk verksamhet på det sättet som skolan är”*. En majoritet av informanterna menar snarare att de inte har obligatoriska aktiviteter utan försöker istället motivera eleverna att delta i den mån de kan i de styrda aktiviteterna. Pontus förtydligar: *“Vi pushar dem så mycket som möjligt för att försöka. Är det något de tycker är svårt så är man där och hjälper till. Är det så att de verkligen inte vill, då kan jag inte tvinga dem. Då får bara sitta där liksom. Man pushar dem så mycket som möjligt liksom”*.

Två informanter belyser att de gärna vill ha obligatoriska närvaro på aktiviteterna i undervisningen på fritidshemmet. Sixten berättar: *“Ja det är lite kluven ibland, det här med att tvinga kontra inte tvinga. Det är ju fritids, man tänker så att det är fri tid, du ska själv få styra och så ... Däremot på tal om fritids så kommer den frågan upp direkt: "måste man?". Visst, hos oss kör vi grejer som alla ska vara med på, eller tillfällen. Det är klart att det kommer barn, när man säger att alla ska vara med, som ibland säger att de inte vill vara med. Då får man någonstans ta det där och då. Man får på så sätt prata med dem kring det och när man inte till dem med de här samtalen så får man gå till föräldrarna”*.

Två informanter berättar att de inte har obligatoriska aktiviteter, utan att de har aktiviteter som eleverna kan välja mellan. Birgitta berättar: *“Vi har aktiviteter varje dag i vårt fritidshem där eleverna får skriva upp sig på såna aktiviteter som de har fått vara med och bestämma vad de ska ha”*. Lennart berättar vidare att de också arbetar med att ge valmöjligheter till eleverna: *“...En av oss brukar hålla i aktivitet på fritidsgympan och där den andra är antingen inne i våra lokaler eller utomhus vilket då är ett alternativ om man inte vill vara med på fritidsgympan”*.

För att undersöka och förstå elevernas delaktighet och inflytande i linje med informanternas svar tar vi stöd i barndomssociologin där eleverna bör ses som aktörer. Kampmann (2003) nämner att vuxna bör vara uppmärksamma på att elevernas egna handlande bidrar till deras utveckling. I linje med Kampmann tolkar vi att eleverna måste få inflytande och delaktighet för att de ska kunna ha ett aktörskap. Vi tolkar av informanternas berättelser att de ger aktörskap till eleverna vid flera tillfällen. Tillfällen där det gavs aktörskap till eleverna skedde oftast i spontana sammanhang där elevernas förslag och tankar fångades upp och iscensattes av lärarna. Elevernas aktörskap synliggörs tydligt genom att en majoritet av informanterna ger eleverna ett stort inflytande och delaktighet över hur fritidsgympan skall genomföras. Vid flera tillfällen fick eleverna i största grad bestämma över innehållet på fritidsgympan samt själva hålla i aktiviteterna.

Av informanternas berättelser kan vi se i likhet med tidigare forskning (Calander, 1997; Elvstrand, 2009; Dahl, 2014; Arenhill Beckman & Tullgren, 2015; Elvstrand & Lago, 2020) att elevernas inflytande och delaktighet begränsas vid flera tillfällen av skolans organisatoriska ramar. I vår studie kan vi se spår av detta i fall där eleverna inte får förverkliga sina lekar för det strider mot fritidshemmets värdegrund eller när elever inte får springa omkring inomhus för det strider mot skolans regler. Elvstrand och Lago (2020) menar

att det finns ett problem i mötet mellan lärare och elever där elevernas perspektiv överskuggas av lärarnas värdegrund där det ofta finns ett rätt och fel. I vår studie har vi kunnat se ett flertal tillfällen då elevers perspektiv gällande ett fenomen inte accepteras av lärarna. Det tydligaste exemplet var frågan om att spela datorspel under fritidshemmet där majoriteten av informanterna förbjöd detta med argumentet att det inte fanns något pedagogiskt värde i denna aktivitet. Qvarsell, Klerfelt och Haglund (2011, 2014) belyser att lärares förhållningssätt oftast överväger elevernas perspektiv. I vår studie har vi sett liknande sekvenser där en informants pedagogiska utgångspunkt vägde mer än elevernas intresse. Vad som nämndes var att om eleverna inte ville delta på en aktivitet fick man ta det vidare till elevernas vårdnadshavare. Här kan man se att elevernas egna vilja överskuggas av lärarens förhållningssätt.

Arenhill Beckman och Tullgren (2015) menar att elevers inflytande och delaktighet ökar i fritidshemmet när lärare medvetet arbetar med området. Vi har i vår studie kunnat ta del av ett flertal exempel som går i linje med denna tidigare forskning. Det tydligaste exemplet var gällande några elever som ville spela pingis inomhus, där lärarens initiala reaktion var negativ men tillät sedan eleverna att genomföra denna aktivitet. I andra sammanhang har vi sett att flera informanter har ökat elevernas inflytande och delaktighet genom att skapa aktiviteter som utgår från elevernas intressen.

I vår studie belyste flera informanter att de ville motivera elever att delta i vissa styrda aktiviteter även fast eleverna inte visade intresse för att medverka. För att tolka elevernas delaktighet i dessa aktiviteter tar vi stöd från vad tidigare forskning belyser om inre och yttre motivation (Andersson, 2017; Xiu & Thompson, 2020). När informanterna vill driva på deltagande av styrda aktiviteter finns det risk att eleverna som inte är intresserade av att delta berövas på sin inre motivation. Vi tolkar att bristen på inre motivation, där elevernas intresse inte tas tillvara på, kan leda till att eleverna inte känner sig lika delaktiga i undervisningen på fritidshemmet. Andersson (2017) berör också yttre motivation som en drivkraft där elever agerar för att få yttre uppskattning. Vi tolkar vidare att i styrda aktiviteter kan de elever som inte vill delta drivas av en yttre motivation, där deras delaktighet och inflytande hålls levande främst genom att få en yttre uppskattning från lärarna. Denna yttre uppskattning tolkar vi även kan komma från övriga elever, som genom ett gruppträck påverkar eleven att delta i en önskad aktivitet.

#### 6.4 Fritidslärares planeringsprocess

Från utsagorna av våra informanter har vi sett att planeringsprocessen av fritidshemmets undervisning påverkas av deras syn gällande undervisning och läroplanen, deras sätt att arbeta med planering och hur de utvärderar sin undervisning. Vi har även sett att det finns områden som utmanar lärarnas planeringsprocess som i sin tur kan vara problematiska.

När det gäller synen på undervisning var informanterna splittrade i vad undervisningsbegreppet innebär samt vad undervisningen skulle innehålla. Två informanter nämner exempelvis att undervisningen på fritidshemmet är ett komplement för skolans undervisning. Egon exemplifierar: *“Så som jag tolkar det så är det väl att vi har ett kompletterande uppdrag till skolan där vi ska erbjuda andra typer av arbetssätt som inte*

*skolan vanligtvis gör. Det är väl det jag ser på just undervisningsbegreppet". Tre informanter ser att undervisnings begreppet är svårt att förstå men att de tolkar att undervisning är något som sker hela tiden i fritidshemmet. De nämner vidare att undervisning ofta är oplanerade aktiviteter där man fångar upp lärandet i stunden. Daniel berättar: "Den största tiden läggs utan aktiviteter och då fångar man upp elevernas intresse för stunden ... När man jobbar med det ser man att mycket undervisning sker när man är ute. "Varför är den här stenen blå?" eller "Och varför blir det här lövet så här?" kan det vara någon som frågar och då kollar vi upp det, går genom det och pratar om det". I likhet med Daniel nämner Magnus att de aktiviteter som inte är planerade är mer som en informell undervisning: "Mycket av undervisningen är ju informell, dvs det kanske inte är något som man har planerat för ... Men mycket av det är informellt som tar sig uttryck i det barnen verkar tycka om och det som de gör. Så baserar man någon form av undervisning utifrån det".*

I vår studie såg vi att informanterna hade en delad uppfattning om hur läroplanen sågs som ett planeringsverktyg. Tre informanter ansåg att läroplanen var ett bra verktyg att jobba utifrån. Sixten säger: "Jag gillar ju egentligen det här läroplans-grenen när det kom och när man benämner barn som elever ... Men vi undervisar inte som en lärare gör som på skoltid eller som skolan gör utan det är ett annat sätt att undervisa på och att lära ut på ... Men någonstans att visa att på vår verksamhet att det är inte bara fri lek där alla springer runt och jagar varandra utan det är ett syfte med det också. För vår del och för allas del så behöver vi ha de begreppen även i vår verksamhet".

En majoritet av informanterna ansåg att läroplanen var utmanande att förhålla sig till, där vissa delar var otydliga eller svåra att implementera i sin helhet i verksamheten. Det framkom att de även såg en gynning med läroplanen. Göran förtydligar: "Den är lite svårtydlig ... Visst det är en bra ram att ha någonting att göra så ... Men samtidigt är den ganska lång och mastig också, det är något man inte orkar ta in hela tiden ... Samtidigt som den är lite öppen så får man möjlighet att spela ut den lite, alltså vidga gränserna". Magnus delar också med sig att: "Inte ett hinder direkt, men eftersom vi exempelvis har ett av målen att eleverna ska få röra sig i allsidiga miljöer och förstå balansen mellan vila och fysisk aktivitet ... Har du någon som inte gillar att röra på sig, där måste man ju hitta någon sorts motivator för dem ... Det är inte så att läroplanen hindrar, utan att man måste hitta sättet för att röra på sig".

Vad vi har sett från våra informanter är att det finns flera sätt att arbeta med planering i fritidshemmet. Majoriteten av våra informanter planerar in olika temaarbeten i undervisningen på fritidshemmet. Flera informanter berättar att olika teman skapas efter observation och samtal där de fångar upp elevernas intressen och utvecklingsområden. Lennart berättar: "Hade en kollega som gjorde Lego-Masters som är baserat på ett tv-program där det fick en utmaning att bygga lego i grupp. Det tog jag upp som en idé under ett lov för att se om mina elever tyckte detta var intressant, sen satt jag med majoriteten av gruppen och höll på med detta en gång i veckan. Vi testar detta, finns det ett intresse, då fångar vi upp och bygger vidare på detta så länge intresse finns. Det är ett exempel som vi arbetat på". Vad vi har sett hos våra informanter sker det tematiska arbetet parallellt med den övriga planeringen i fritidshemmets undervisningen.

När det gäller den övriga planeringen berörs arbete med årshjul, veckoplanering och

individuell planering. Tre informanter har nämnt att de jobbar med årshjul i planeringen. Informanterna förklarar årshjul som en planering i fritidshemmet för hela året. Egon förtydligar: *“... Vi har ju ett årshjul där vi jobbar med olika saker från läroplanen“*. Vidare nämner Egon att de tar hjälp av årshjulet för att planera sina teman och samtidigt som stöd för att jobba mot fritidshemmets uppdrag i planeringen. Vi kunde även ta del av att flertal informanter jobbade med veckoplanering inom fritidshemmet. Veckoplaneringen hade för avsikt att kunna ha en tydlig översikt gällande veckans styrda aktiviteter och de mål som fritidshemmet skall jobba med. Pontus förklarar sin veckoplanering genom att: *“Till exempel på måndagar så har vi läsning i biblioteket, på tisdagar har vi just nu ingenting men det håller vi på att planera. På onsdagar har vi pyssel. Torsdagar jobbar vi med iPads. Och på fredagar så har jag idrott med eleverna”*.

Vidare nämner alla informanter att de får tid för egen planering. Två informanter förtydligar att de använder sin individuella planering för att arbeta med sina egna aktiviteter. Göran berättar om sin individuella planering: *“När det är enskilt är det inte så mycket uppsagt, då sitter man vart för sig vid sin dator och försöker hitta saker som man vill undervisa om eller aktiviteter på fritidshemmet”*. Tre informanter berättade att de spontant kunde gå utanför sin enskilda planering och i stunden fånga upp elevers intresse och ämnen som de är nyfikna på. Detta kunde i sin tur leda till en aktivitet i fritidshemmet. Magnus berättar: *“Sen tänker jag också att vi är ganska flexibla om man upptäcker något. Antingen att någon i personalen kommer på något som skulle vara roligt att göra, eller om barnen kommer med idéer. Då är vi inte: "Nä de kan vi inte göra", utan då försöker vi få in det”*. Lennart berättar om ett förhållningssätt som skiljer sig från övriga informanter. Vad som benämns är att genom att systematiskt delta i elevgruppens lekar får Lennart en unik insyn gällande elevernas intressen och tankar, vilket underlättar planeringsarbetet. Lennart tydliggör detta: *“Jag har sedan början på något sätt skapat en systematik där någon av oss som är på fritidshemmet kan på dagarna att vara delaktiga och närvarande i barnens egna verksamheter som sker. Kan vi närvara i barnens egna verksamheter blir det även lättare att fånga upp elevers intressen och behov i planeringen”*

Majoriteten av våra informanter berättar att de har tydliga metoder för att utvärdera deras planerade aktiviteter med avsikt att utveckla fritidshemmet. Vi har sett att metoderna varierar bland informanterna på olika sätt. Den metod som har utmärkt sig mest har varit i form av samtal med elevgruppen efter utförd aktivitet. Daniel berättar angående samtal att: *“Vi pratar runt och sedan sammanställer vi det och tar med deras tankar. Om jag inte tar med deras tankar och reflektioner över aktiviteten så vet jag ju inte hur väl det har gått ur deras perspektiv. Jag kan ju tycka att det gick jätte smidigt och jättebra men jag har ju ingen aning om hur de tyckte det var roligt eller om de fick med sig det de skulle ha med sig. För att jag ska kunna utvärdera min egen del och hur vi i fritidshemmet ska kunna säga: ”Fick de med sig det som de skulle få med sig”, så är det jätteviktigt att de själva är med och utvärderar aktiviteten också så att vi kan göra det bättre till nästa gång”*. Av Sixten har det förekommit att metoder som Kahoot och Menti används som verktyg för att ge eleverna en röst gällande aktiviteten. Sixten förtydligar: *“Vi kanske inte gör det så ofta muntligt, det är mer så att vi gör det med en enkät, något frågeformulär där de kan kryssa i. Det kan ha varit nån kahoot också. Vi har kört menti, där man får skriva ord. Det kanske är de metoderna. Eleverna är inte så jätte glada att sitta och skriva utvärderingar på papper. Man får hitta lite roligare*



*utvärderingsformer. Men jag tycker ändå det är ganska viktigt att man faktiskt gör det”.*

Det framkom gällande utmaningar inom planeringsprocessen att det inte fanns ett enstaka område som låg till grund för eventuella utmaningar, utan det var uppdelat inom flera olika områden av fritidshemmet. Vad vi har sett i vårt resultat är att fem av informanterna påvisar att bristen på fungerande lokaler som möjliggör för elevers intressen utmanar planeringen på fritidshemmet. Egon berättar: *“Sen är det ju alltid ett problem att skolverksamheten breder ut sig och det begränsar också vad vi kan göra eftersom att, oftast när man jobbar med projekt och teman och sånt så vill man att det ska få stå kvar. Som exempel så hade vi ett skaparrum, ... Då har ju egentligen andra gått in vårat skapar rum där vi har ställt saker och tagit bort det vi skapat för att ta fram saker som är nödvändiga för att kaka lunch. Då försvinner det rummet och skapar rummet blir bara ett vanligt rum istället”.* Lennart lägger till att brist av lokaler och dess inverkan påverkar planeringen: *“Våra lokaler är inte särskilt bra och inte särskilt ändamålsenliga, ganska få rum, trånga utrymmen då vi har 35 inskrivna elever och oftast är vi som mest 28 elever”.*

Vi har även sett att en majoritet av informanterna ser att storleken på elevgruppen utmanar lärarna från att planera så att alla elevers intresse och behov blir sedda. Göran beskriver: *“Man har ju blick över storgrupp och det är svårt att se alla individerna har jag märkt när man kommit ut, man gör ju så gott och försöker verkligen få alla sina dagliga behov, man märker att vissa vill ha mer uppmärksamhet, och man försöker så gott man kan men där blir det ett problem för det är många barn tänker jag. Många har behov av att få hjälp, vissa har behov av att lösa en konflikt och man kan inte göra allt samtidigt”.* Daniel nämner även att: *“Utmaningarna är för oss är ju för att det är en så himla stor grupp ... Är man det på 65 plus elever så är det inte så himla lätt att planera aktiviteter som det går att hålla.”.* Lennart belyser att konflikter i elevgruppen påverkar planering. Vad som benämns är att Lennart behöver lägga mycket tid på att få gruppen att fungera ihop, vilket hindrar genomförandet av vissa planerade aktiviteter i verksamheten. Sixten menar i sin tur att det är svårt att planera undervisning efter de intressen som väldigt få elever har: *“Vi har vissa elever som kanske är lite udda, kanske både i våra ögon och andra barns, och som har lite konstiga idéer. De kan ju vara svårt att väva in det i en hel grupp och få alla att tycka att det är ok eller så. Men du kan ju inte säga till eleverna att deras idé är konstig eller så. Det kan vi inte göra. Man får göra det på ett bra sätt i så fall. Det är en utmaning när det är ett väldigt smalt intresseområde”.*

Tre informanter har också berättat att mängden tid påverkar möjligheten att planera på fritidshemmet. Det framkommer att både planeringsprocessen och genomförandet påverkas. Lennart berättar att det är svårt att hinna planera meningsfulla aktiviteter samtidigt som Magnus poängterar att de ofta inte hinner göra allt de vill göra innan eleverna ska hem. Egon nämner vidare att det är svårt att hinna synliggöra alla elevers intressen och behov: *“Det är en jättestor utmaning när man har en grupp på 30-40 elever att varje enskild individ har något intresse som de skulle vilja utföra. Det är en utmaning att få med så mycket som möjligt. Ramfaktorer som tid ... spelar in till stor del”.*

Tre informanter säger även att brist på ekonomiska resurser påverkar möjligheten att planera. Det framkommer att det handlar om både fritidshemmets möjligheter att utföra planerade

aktiviteter men även vilka typer av material som fritidshemmet kan erbjuda elevgruppen. När det gäller påverkan av aktiviteter nämner Pontus att: *“Vi vill ju inte liksom att ekonomin skall sätta stopp för någonting. Men ibland blir det ju så det har varit, nu kommer jag inte ihåg exemplet va men, det var väl med skridskor eller någonting. Det var någon klass som skulle iväg någon familj hade det lite dåligt ställt och liksom sådär”*. Göran nämner angående materiella resurser att det har varit ett problem att genomföra aktiviteter: *“Det var länge sedan dom fick beställa något just på denna skolan, material för att synas lite. Nu har vi fått tillgång till mer pengar och vi skall få in material och då tänker jag att erbjuda flera aktiviteter som kan inkludera tror jag.*

För att förstå lärarens syn på undervisning och policydokument förhåller vi oss återigen till makrosystemet som är en del av systemperspektivet (Jakobsson & Nilsson 2019). Vi kan se att från våra informanter att makrosystemet även här påverkar lärarnas planeringsprocess. Policydokument som författas utanför skolan påverkar hur våra informanter förhåller sig till arbetet. Den bristande samsynen som vårt resultat påvisar angående undervisningsbegreppet och användandet av läroplanen visar i sin tur att policydokument inte är fullständiga för att förstå fritidslärares uppdrag. Vi kan se på makronivå att fritidslärare lämnas mycket ansvar att själva skapa sin förståelse för hur de ska planera och genomföra uppdraget via läroplanen. Vi har sett att det skiljer sig i planeringsarbetet från våra informanter, där några använder årshjul där de har en hel termin planerad. Andra informanter har även använt sig av en tydlig veckoplanering för att fånga upp och förbättra verksamheten för att så många elever som möjligt ska få sina intressen och behov tillgodosedda. Vi kan via vårt resultat se att utformningen av policydokumenten både utmanar och samtidigt gynnar uppdraget i fritidshemmet hos informanterna. Vad som blir tydligt är att flera av informanternas planeringsprocess utmanas av att vissa delar av läroplanen var svåra att tolka och implementera i sin helhet i verksamheten.

När det gäller planerade aktiviteter i undervisningen tolkar vi att majoriteten av informanterna ger mycket utrymme för att elevernas röster ska bli hörda, vilket enligt vår tolkning stärker elevernas delaktighet och inflytande. Vi ser detta främst genom att majoriteten av informanterna planerar tematisk undervisning som bygger på elevernas intressen och behov, samt att de kan uppstå spontana aktiviteter baserat på elevernas idéer. Enligt tidigare forskning önskar elever att få sina röster hörda mer av lärare (Andersson, 2017). Vi kan se av vårt resultat att informanterna lyssnar in elevgruppens behov och intressen när de planerar sin undervisning. Detta ligger i linje med Anderssons resultat där elevernas inflytande förhöjs när deras röster blir hörda av lärarna. Thuresson och Quennerstedt (2020) belyser att många elever i grundskolan vill ha inflytande och delaktighet, men att de oftast inte får det av lärare. I motsats till Thuresson och Quennerstedt kan vi i vår studie påvisa att våra informanter har mer utrymme för att ge eleverna delaktighet och inflytande. Vi tolkar att det kan bero på att fritidshemmet som verksamhet har andra förutsättningar för att skapa delaktighet och inkludering än grundskolan.

Vi har sett att majoriteten av våra informanter vid flera tillfällen inkluderar eleverna genom att använda någon form av dokumentation och utvärdering för att utveckla undervisningen i fritidshemmet i linje med elevgruppens tankar och idéer. För att förstå informanternas inkluderande undervisningen kommer vi koppla det samman med två av grundpelarna i

begreppet differentiering. Enligt Tomlinson (2014) är en grundpelare i en differentierad undervisning att lärmiljön skall vara flexibel, där strukturen på undervisning skall kunna anpassa sig till elevgruppen. Vi tolkar att majoriteten av våra informanter utvärderar undervisningen i samspel med elevgruppen för att anpassar strukturen efter deras idéer och tankar. Tomlinson påvisar även en annan grundpelare, där beredskap inför planeringar och instruktioner i undervisningen ska ta till vara på elevernas behov. Detta har vi i linje med Sixten sätt, där det används digitala verktyg för att nå ut till elevernas egna kultur. Vidare tolkar vi från våra informanter att utvärderingsprocessen i sin helhet ger eleverna ökat aktörskap i undervisningen. Detta går i linje med Kampmann (2003) som förespråkar att barn skall ses som aktörer i samhället där vuxna bör låta barnens handlande påverka samhället på ett demokratiskt vis. I kontext till vår studie tolkar vi att de flesta informanterna ger eleverna ett demokratiskt förhållningssätt i fritidshemmet där eleverna får vara med att påverka undervisningen.

Vi har sett att skolans ramfaktorer som lokaler, stora elevgrupper, ekonomiska brister och tidsbrist har utmanat informanternas möjlighet att planera i den mån de önskar för att nå ut till elevernas behov och intressen. När det gäller informanternas planeringsprocess kan vi tydligt se att finns områden utanför deras handlingsutrymme som skapar problem. Utifrån makrosystemet, kan vi återigen se att lärarnas planeringsprocess försvåras av skolans ramfaktorer, som lärarna själva inte kan styra över. Oberoende av informanternas yrkeskompetens kan vi se att makrosystemet indirekt och direkt påverkar elevernas möjlighet att få deras intressen och behov tillgodosedda. Av våra informanter kan vi se att i linje med bristande ramfaktorer följer en konsekvens att elevers intresse och behov kan hamna i skymundan. Flera informanter har belyst att de inte har möjlighet att lära känna alla elever eftersom det exempelvis är för stora elevgrupper eller att tiden inte räcker till. Utifrån en inkluderande undervisning menar både Anderson och Kotte (2007, 2017) att lärare måste ta hänsyn till alla elevers olika förutsättningar. Även om majoriteten av våra informanter aktivt arbetar för att inkludera alla elever, kan vi se problemen med att rådande ramfaktorer resulterar i att flera informanter inte har möjlighet till nå ut till alla elever.

## **7. Slutdiskussion**

I detta avsnittet kommer vi återkoppla till vårt syfte genom att sammanfatta de centrala delar som studiens resultat påvisade gällande hur våra informanter beskriver arbetet med att inkludera elevers intressen och behov i fritidshemmet. Därefter kommer vi diskutera vilka konsekvenser vårt resultat har för fritidshemmet. Avslutningsvis har vi även för avsikt att ge förslag på fortsatta studier inom samma område.

### **7.1 Fritidslärares tillvägagångssätt**

När det gäller att förstå vilka tillvägagångssätt fritidslärare har gällande att inkludera elevernas intressen och behov när de planerar sin undervisning, talar vårt resultat för att det är viktigt för fritidslärare att fånga upp elevernas egna perspektiv. Halldén (2007) påstår att det är viktigt inom barndomssociologin att se varje individ utifrån deras unika förutsättningar. Vårt resultat visar att fritidslärare i större utsträckning agerar för att se varje individs förutsättningar, där varje elev har unika behov och intressen. Vi har sett att många fritidslärare

har specifika tillvägagångssätt för att nå fram till de elever som inte tar lika stor plats eller är tystlåtna. Genom att arbeta för att fånga upp alla elevers perspektiv ligger detta i linje med vad tidigare forskning anser vara viktigt inom en inkluderande undervisning (Anderson, 2007; Kotte, 2017). Vidare har vi tolkat att ett förhållningssätt som några fritidslärare använder för att förstå elevernas behov är att de sätter sig in i ett barnperspektiv vilket rimmar med Halldéns (2003) beskrivning om hur vuxna använder sitt synsätt för att förstå barns tankar och idéer. Vårt resultat talar även för att fritidslärare anpassar undervisningen i fritidshemmet efter elevers långa skoldagar. Denna syn på behov överensstämmer med systemperspektivet (Jakobsson & Nilsson, 2019). Fritidslärarnas engagemang till att förstå elevernas egna perspektiv kan även förstås med begreppet intersubjektivitet (Emilson, 2008). Vårt resultat visar att de tillvägagångssätt som främst har använts för att förstå elevernas intressen och behov har skett via samtal, observationer, att läsa kroppsspråk och vara lyhörda. När det gäller att ta tillvara på elevernas intressen och behov i undervisningen har vi sett i resultatet att fritidslärare använder sig främst av styrda aktiviteter, tematiska arbeten och av spontanitet, för att fånga upp elevernas intressen i stunden. För att säkerställa att elevernas intressen och behov fångas upp visar vårt resultat att fritidslärare utvärderar undervisningen tillsammans med elevgruppen. Genom att eleverna får vara med och utvärdera undervisningen kan vi i linje med Kampmann (2003) se att eleverna har ett aktörskap i fritidshemmet.

## 7.2 Elevers delaktighet och inflytande

Vi kan genom vårt resultat se att fritidslärare aktivt arbetar med att ge eleverna inflytande och delaktighet i flera sammanhang. Vi kan se att fritidslärare i många fall fångar upp elevernas intressen och behov när de planerar aktiviteter, vilket ger eleverna inflytande över undervisningen. Mer specifikt talar vårt resultat för att eleverna ges mycket inflytande och delaktighet under fritidsgympan. Vi har även sett att fritidslärare i flera fall fångar upp elevers idéer och tankar i spontana sammanhang och vid utvärderingsprocessen. Till skillnad från Thuresson och Quennerstedt (2020), som förtydligar att elever i grundskolan inte ges mycket inflytande och delaktighet, talar snarare vårt resultat för att fritidslärare gör motsatsen. I vissa sammanhang visar dock vårt resultat på att elevers inflytande och delaktighet begränsas när deras intressen och behov strider mot fritidshemmets normer, regler och uppdrag. Denna utveckling ligger i linje med vad flera tidigare studier har belyst om elevers begränsade inflytande och delaktighet i förhållande till skolans organisatoriska ramar (Calander, 1997; Elvstrand, 2009; Dahl, 2014; Arenhill Beckman & Tullgren, 2015; Elvstrand & Lago, 2020). Vi har även i vårt resultat sett att elevernas inflytande och delaktighet överskuggas av lärarnas egna värderingar när det gäller vissa obligatoriska aktiviteter. Likt Elvstrand och Lago (2020) har vi i dessa sammanhang sett att elevernas egna perspektiv kan hamna i skymundan i förhållande till lärarens mer dominanta röst.

## 7.3 Fritidslärares utmaningar

Vårt resultat har visat att fritidslärare upplever olika utmaningar när de planerar och utför undervisningen som ska inkludera elevernas intressen och behov. En utmaning som några fritidslärare har beskrivit var att de haft svårt att nå ut till alla elever på grund av stora elevgrupper och bristande personal. Det har även framkommit att en del fritidslärare har behövt prioritera att lösa olika konflikter i elevgruppen, vilket har begränsat möjligheten att

hinna nå ut till alla elever. Vårt resultat påvisar ytterligare att fritidshemmets lokaler, resurser och tidsbrist har i flera fall begränsat undervisningens möjlighet att ta tillvara på elevernas intressen och behov. Vi har även sett att lärarna i fritidshemmet har en delad uppfattning om policydokumenten. Några fritidslärare har upplevt att det har varit en utmaning att tolka läroplanen och applicera delar av innehållet i fritidshemmets undervisning. Med utgångspunkt ur ett makrosystem kan vi därmed se att fritidslärare utmanas av flera omständigheter som ligger bortom lärarnas egna handlingsutrymme (Jakobsson & Nilsson, 2019).

#### 7.4 Resultatets konsekvenser

Flera av de utmaningar som vår studie påvisar ligger i linje med skolinspektionens kritik mot fritidshemmet kvalitét. Både vårt resultat och skolinspektionen belyser att brist på personal, stora elevgrupper, avsaknad av resurser och lokaler samt olika syn på policydokumenten hämmar undervisningen i fritidshemmets arbete (Skolverket, 2018). Andishmand (2017) tar steget vidare och belyser att bristen på utbildad personal och resurser gör det svårt i dagsläget för fritidshemmet att nå upp till läroplanens intentioner. I likhet med Andishmand belyser vår studie att bristande ramfaktorer gör det svårt för flera fritidslärare att nå upp läroplanens mål med att bedriva undervisning som utgår från elevernas intressen och behov (Skolverket, 2011). Med stora elevgrupper och få lärare talar vårt resultat för att det finns risk för att lärarna inte når ut till alla elevers behov och intressen.

Vårt resultat visar att bristen på egna lokaler kan begränsa elevernas möjligheter att få förverkliga sina behov och intressen. Calander (1997) påstår i sin studie att klasslärares autonomi hämmas i flera fall när fritidslärare har aktiviteter i de delade lokalerna. Vad som betonas i studien var att elever inte fick rita på tavlan under fritidstid för att det var klasslärares arbetsyta. I Calanders studie kan man se att fritidslärare i vissa fall blev tvungna att anpassa sig till klasslärares önskemål. Jämfört med Calanders studie visar vårt resultat ingen konflikt mellan fritidslärare och klasslärare, däremot kunde vi se att de delade lokalerna kunde skapa viss problematik. Vad som visade sig i några fall var att elever inte fick spara sina projekt för att lokalerna skulle användas för skolans övriga undervisning. Denna utveckling kan vi se begränsa fritidslärares handlingsutrymme och möjlighet att bedriva undervisning. Haglund (2020) poängterar att statliga satsningar har på senare tid verkställts för att professionalisera fritidslärare och därmed öka deras auktoritet. Vi ser i vårt resultat att delade lokaler är en bidragande orsak som utmanar professionaliseringen och därmed i sin tur hämmar fritidslärares arbete.

När det gäller inflytande och delaktighet ser vi i vårt resultat att fritidslärare i större omfattning har möjlighet att ge detta till eleverna. I relation till studier som gjorts på undervisningen i grundskolan visar vårt resultat att fritidshemmet som institution har i större utsträckning möjlighet att ge elever inflytande och delaktighet (Elvstrand, 2009; Thuresson & Quennerstedt, 2020). Med koppling till läroplanen har fritidshemmet som arena ett större fokus gällande att ge elever inflytande vilket i sin tur beror på att undervisningen i fritidshemmet ska utgå från elevernas intresse och behov (skolverket, 2011). Det visar sig samtidigt av vårt resultat att vissa elevers intressen och behov kan strida mot skolans värdegrund, normer och regler. Vad vi kan se i vårt resultat är att flera aktiviteter baserade på datorspel har varit utmanande för lärare att ta tillvara på. Innehållet i vissa datorspel benämns

som helt opassande för skolans värdegrund samtidigt som innehållet från andra datorspel har haft behov av att anpassas av lärarna. Vi ser att fritidslärarnas agerande ligger helt i linje med läroplanens värdegrund. Samtidigt kan en konsekvens av detta bli att vissa elevers intressen inte är okej i fritidshemmet. Läroplanen kan därför uppfattas som paradoxal i denna mening, där fritidshemmet ska utgå från elevernas intressen, men samtidigt kan elevernas intressen strida mot läroplanens värdegrund. En konsekvens av denna konflikt kan vara att vissa av elevernas intressen inte är godtyckliga och kan därmed hamna i skymundan. När det gäller de elever vars intressen inte fångas upp kan en konsekvens vara att elevers motivation begränsas. Med stöd från tidigare forskning tolkar vi att elever styrs av en inre motivation när deras egna intressen fångas upp av lärarna (Andersson, 2017; Xiu och Thompson, 2020). På individnivå finns det en risk i fritidshemmet att vissa elever berövas på sin inre motivation då deras intressen inte ses lika godtyckliga.

Enligt skolinspektionen och andra studier har vi tolkat att fritidshemmet behöver utvecklas i vissa avseenden för att inkludera elevernas intressen och behov (Klerfelt & Haglund, 2014; Andishmand, 2017, Skolverket, 2018; Elvstrand & Lago, 2020). Däremot talar vårt resultat för att fritidslärarna i större omfattning har flera tillvägagångssätt för att ta tillvara på elevernas intressen och behov, vilket vi ser stärker kvalitén på fritidshemmet. Vi har också sett att fritidslärarna är måna om elevernas behov, viljor och intressen, där de i stora drag arbetar med en inkluderande undervisning. När det gäller fritidslärarnas förmåga att fånga in elevernas tankar, idéer, intresse och behov, har vi sett att eleverna har fått mycket inflytande vilket ger dem aktörskap (Kampmann, 2003). Genom att ge eleverna aktörskap i undervisningen kan vi tolka att detta stärker elevernas demokratiska rätt att vara en aktiv del av samhället.

## 7.5 Förslag på fortsatta studier

Denna studie har haft ett fokus gällande hur lärare inom fritidshemmet inkluderar elevers intressen och behov. Vårt material har enbart förhållit sig till fritidslärares syn gällande elevers inkludering. Gällande framtida studier är det även viktigt att fånga upp elevernas egna röster inom detta området. För att kunna bilda en helhetssyn gällande hur elevers intressen och behov inkluderas, blir det vitalt att även höra elevernas egna tankar gällande interaktion mellan lärare och elev. För att kunna ge eleverna en röst gällande sin egna upplevda inkludering av intressen och behov tänker vi att en framtida forskning skulle vara en etnografisk observationsstudie. Under denna period skall forskaren befinna sig inom olika elevgrupper och observerar elevernas interaktion med fritidslärarna. Vi hade även önskat att under denna etnografiska period även genomföra elevintervjuer, med syfte att ytterligare möjliggöra eleverna att dela med sig av sina tankar och erfarenheter gällande hur de upplever att de får sina intressen och behov sedda.

## Referenslista

- Ackesjö, H. Lindqvist, P. & Nordänger, U, K. (2020). De första åren i yrket - nyutexaminerade lärares upplevelser av en ny yrkesroll. I Haglund, B. Gustafsson Nyckel, J. & Lager, K (Red.), *Fritidshemmets pedagogik i en ny tid*. Malmö: Gleerups Utbildning AB
- Andersson, H. (2017). *Möten Där Vi Blir Sedda : En Studie Om Elevers Engagemang I Skolan*. Malmö: Fakulteten För Lärande Och Samhälle, Malmö Högskola, 2017. Print. Malmö Studies in Educational Sciences, 82.
- Anderson, K. (2007). *Differentiating Instruction to Include All Students*. Preventing School Failure, 51(3), 49-54.
- Andishmand, C. (2017). *Fritidshem eller servicehem?: en etnografisk studie av fritidshem i tre socioekonomiskt skilda områden*. Diss. Göteborgs universitet.
- Arenhill Beckman, M. & Tullgren, C. (2015) *Barns förståelse av begreppet inflytande*. Barn nr. 2 2015: 55–72.
- Arenhill Beckman, M., & Tullgren, C. (2015) *Barns förståelse av begreppet inflytande*. Barn nr. 2 2015: 55–72.
- Assarson, I. (2007). *Talet om en skola för alla – Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag* (Doctoral thesis, Malmö studies in educational sciences, 28). Malmö: Malmö högskola.
- Bryman, A. (2008). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2:a upplagan). Lund: Liber.
- Calander, F. (1997). *Lärarna, fritidspedagogerna och kampen om vita tavlan*. *Pedagogisk Forskning I Sverige*, 2(2), 105-118
- Dahl, M. (2014). *Fritidspedagogers handlingsrepertoar: Pedagogiskt arbete med barns olika relationer*. Diss. Växjö: Linnaeus University Press.
- Elvstrand, H. (2009). *Delaktighet i skolans vardagsarbete*. Diss. Linköping: Linköpings universitet.
- Elvstrand, H. (2020). *Barns rättigheter och delaktighet i fritidshem*. I Haglund, B. Gustafsson Nyckel, J. & Lager, K (Red.), *Fritidshemmets pedagogik i en ny tid*. Malmö: Gleerups Utbildning AB
- Elvstrand, H. & Lago, L. (2020). *Do they have a choice?: Pupils' choices at LTCs in the intersection between tradition, values and new demands*. *Education Inquiry*, 11(1), 54-68.
- Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet: Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan* (Göteborg studies in educational sciences, 268).
- Ejlertsson, G. (2014). *Enkäten i praktiken: en handbok i enkätmetodik* Lund: Studentlitteratur.

- Eriksson-Zetterquist, U och Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I Ahrne, G., & Svensson, P. (Red.). *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 34-54). Stockholm: Liber.
- Gustafsson Nyckel, J. (2020). Vägen mot det undervisande fritidshemmet. I Haglund, B. Gustafsson Nyckel, J. & Lager, K (Red.), *Fritidshemmets pedagogik i en ny tid*. Malmö: Gleerups Utbildning AB
- Habermas, J. (1995). *Kommunikativt handlande. Texter om språk, rationalitet och samhälle*. Göteborg: Daidalos
- Haglund, B. (2020). Från fritidspedagog till lärare i fritidshem. I Haglund, B. Gustafsson Nyckel, J. & Lager, K (Red.), *Fritidshemmets pedagogik i en ny tid*. Malmö: Gleerups Utbildning AB
- Halldén, G (2003). Barnperspektiv som ideologiskt och/eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1-2), 12-23.
- Hallden, G. (2007). Barndomssociologi och möjligheten av ett psykosocialt perspektiv. I Hallden, G. (Red.), *Den moderna barndomen och barns vardagsliv* (s. 25-40). Carlsson bokförlag.
- Jakobsson, I.-L., & Nilsson, I. (2019). *Specialpedagogik och funktionsvariationer: att möta barn och unga med funktionsnedsättningar i en utvecklande miljö*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Jarl, M., & Rönnberg, L. (2015). Skolpolitiken: från riksdagshus till klassrum. Författarna och Liber AB
- Johansson, E, & Pramling Samuelsson, I. (2003) "*Barns Perspektiv Och Barnperspektiv I Pedagogisk Forskning Och Praxis.*" *Pedagogisk Forskning I Sverige* 8.1-2 : 1-5. Web.
- Kampmann, J. (2003). "*Barndomssociologi - Fra Marginaliseret Provokator Til Mainstream Leverandør.*" *Dansk Sociologi* 14(2), 79-93.
- Klerfelt, A., & Haglund, B. (2014). *Walk-and-Talk Conversations: A Way to Elicit Children's Perspectives and Prominent Discourses in School-Age Educare*. *International Journal for Research on Extended Education*, 2(2), 119-134.
- Kotte, E. (2017). *Inkluderande undervisning : Lärares uppfattningar om lektionsplanering och lektionsarbete utifrån ett elevinkluderande perspektiv* (Malmö studies in educational sciences, 81).
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund:



Olsson Jers, C. (2010). *Klassrummet Som Muntlig Arena : Att Bygga Och Etablera Ethos*. (Malmö Studies in Educational Sciences, 51) [Doktorsavhandling, Malmö högskola] Malmö Högskola publications Electronic Archive. [http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/10020/Cecilia\\_Olsson\\_Jers\\_Thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y](http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/10020/Cecilia_Olsson_Jers_Thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

Schwan, A. (2021). Perceptions of Student Motivation and Amotivation. *The Clearing House*, 94(2), 76-82.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS 2003:460. *Lag om etikprövning av forskning som avser människor*. Stockholm: Utbildningsdepartementet

Svensson, P. & Ahrne, G. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsarbete. I Ahrne, G., & Svensson, P. (Red.). *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 34-54). Stockholm: Liber.

Sweet, A., Guthrie, J., & Ng, M. (1998). Teacher Perceptions and Student Reading Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 210-223.

Skolverket (2011) *Läroplan för grundskolan förskolan och fritidshem 2011 (reviderad 2019)*. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d48d/1553968042333/pdf3975.pdf>

Skolverket (2014). *Allmänna råd för fritidshem*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2018) *Undervisning i fritidshemmet: inom områdena språk och kommunikation samt natur och samhälle*. [https://skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2018/fritidshem/fritidshem\\_rapport\\_2018.pdf](https://skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2018/fritidshem/fritidshem_rapport_2018.pdf)

Skolverket (2020). *Elever och personal i fritidshemmetläsåret 2019/20*. <https://www.skolverket.se/download/18.289d0776170c4f425761777/1586946800947/pdf6599.pdf>

Tholander, M. (2005). *Värdegrund, demokrati och inflytande ur ett elevperspektiv*. Utbildning och Demokrati, 14(3) 7-30.

Thomassen, M. (2007). *Vetenskap, kunskap och praxis. Introduktion i vetenskapsfilosofi*. Malmö: Gleerups.

Thuresson, H., & Quennerstedt, A. (2020). *Barns och elevers inflytande i förskolan och skolan: En forskningsöversikt*. Educare - Vetenskapliga skrifter, (2): 92-116

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom. Responding to the needs of all learners*. Alexandria: Pearson Education Inc.

Qvarsell, B. (2011). "Demokrati Som Möjlighet I Små Barns Liv Och Verksamhet." *Nordisk Barnehageforskning [elektronisk Resurs]* 4.2 (2011): 65-74. Web.

Rohlin, M. (2017). Den problematiska framtiden. I Rohlin, M. (Red.), *Teori som praktik i fritidshemmet*. (s.15-24). Gleerups.

Usher, A., & Kober, N. (2013). Student motivation: An overlooked piece of school reform. (Report). *Education Digest*, 78(5), 9-16.

Van Reusen, Anthony K., Shoho, Alan R. & Barker, Kimberly, S. (Dec 2000/Jan 2001). High School Teacher Attitudes Toward Inclusion. *The High School Journal*, 84(2), 7-17

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm.

Von Wright, M. (2009). *Initiativ och följsamhet i klassrummet. En studie i de pedagogiska villkoren för elevers inflytande, delaktighet och välbefinnande*. Örebro: Örebro universitet.

Xiu, Y., & Thompson, P. (2020). Flipped University Class: A Study of Motivation and Learning. *Journal of Information Technology Education: Research*, 19, 41-63.

## **Bilaga 1**

### ***”Vilka metoder använder sig fritidslärare för att inkludera elevernas intressen och behov när de planerar?”***

”Hur många lärare är ni som jobbar och hur många elever ansvar ni för?

“Hur ser ni på undervisning i fritidshemmet?”

“Hur ser du på begreppet behov?”

“Hur jobbar ni i fritidshemmet för att motivera elever till olika aktiviteter?”

”Hur många timmar i veckan får du för att planera?”

”Kan du berätta hur planering brukar se ut för er?”

”Hur skiljer sig den individuella planeringen från den som sker i grupp?”

”Vad lägger ni mest fokus på när ni planerar?”

”Hur tar ni tillvara på elevernas intressen när ni planerar?”

“Hur fångar ni upp elevernas privata intressen från deras hem?”

”Vilka metoder använder ni för synliggöra elevers behov?”

“Hur ser ni på elevinflytande när ni planerar er verksamhet? ”

”Hur planeras loven efter elevers intressen och behov?”

“Hur påverkar närmiljön planeringen för fritidshemmet?” (Dvs tillgång till andra arenor.)

”Hur jobbar ni för att fånga upp de elever som inte tar lika mycket plats eller är ensamma?”

“Hur anpassat är fritidshemmet för elevernas olika intressen och behov? (Exempelvis resurser, material, lokaler)

“Upplever ni att detta påverkar era möjligheter att fånga upp elevernas intressen och behov i undervisningen? Om svaret ja, hur då?”

***”Hur medvetna är fritidslärare om att elevernas egna perspektiv tas tillvara i planeringen?”***

”Hur gör ni för att förstå elevernas egna perspektiv – deras tankar och ideer”

- Hur löser ni om det uppkommer flera olika viljor? (tänker demokratisk)

“ Hur förhåller du dig om elevers idéer strider mot fritidshemmets regler/normer”

- I vilket utsträckning anser du att elever ska få en möjlighet att förverkliga sina tankar?

”Hur tror ni att eleverna själva uppfattar sin delaktighet och inflytande i fritidshemmet?”

“Hur förhåller ni er till om någon/några elever inte vill delta på en aktivitet?”

”Vilka möjligheter ger ni eleverna att påverka undervisningens struktur? Exempelvis aktiviteter, redskap och lokaler.

”Hur ofta händer det att elevernas egna initiativ påverkar planeringen? Exempelvis att någon elev föreslår en aktivitet och den sedan görs det? (spontanitet)

”Hur möjliggör ni att alla elevers behov och intressen har fångats upp under en termin?”  
(Dokumentation, utvärdering)

**”Vilka problem kan fritidslärare möta när de planerar en undervisning som ska inkludera elevers intressen och behov?”**

”Vilka utmaningar kan uppstå när ni planerar en undervisning som ska inkludera elevernas intressen och behov?”

- ”Hur skulle ni kunna förbättra er planering?”
- ”Vad finns det som eventuellt hindrar planeringen?”

“Hur upplever du att fritidshemmets ramfaktorer påverkar era möjligheter att utgå från elevernas intressen och behov? “ (vi tänker på platsens betydelse, ekonomiska faktorer, elevgrupp, antal lärare, lokaler, närmiljö. föräldrar osv.)

”Enligt läroplanen ska undervisningen i fritidshemmet utgå från elevernas intressen och behov. Hur upplever ni att detta utmanar er möjlighet att planera? (intresse och behov)

- ”Upplever ni att det är möjligt att planera undervisning som tar tillvara på alla elevers intressen och behov?”

”Hur tror ni ert fritidshem skulle ha sett ut om eleverna fick vara med mer i planeringsprocessen inför en aktivitet?”

”Hur hade er undervisningen sett ut om ni inte utgått från läroplanen?” “Ser du läroplanen som ett hinder i din planering?”

