



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Fritidshemslärares användning av mellanmålets som en inlärningsaktivitet

Namn: Nathalia Lilja och Matilda Williamson
Program: Grundlärarprogrammet med inriktning
mot fritidshemmet



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LRX2AG
Nivå: Grundnivå
Termin/år: HT/2024
Handledare: Viveka Torell
Examinator: Zahra Bayati

Nyckelord: fritidshemmet, mellanmål, pedagogiskt arbete, läraktivitet, faktorer, social utveckling.

Abstract

I denna studie har vi undersökt hur lärare i fritidshem använder sig av mellanmålet som en pedagogisk läraktivitet i fritidshemmets lokaler för att främja elevers lärande, sociala färdigheter och det livslånga lärandet. Tidigare forskning visar att måltider erbjuder stora möjligheter för lärande och socialt samspel, men att det i praktiken ofta saknas strukturerade läraktiviteter. Många fritidshemslärare är medvetna om mellanmålets potential, men stöter på hinder, ofta (ramfaktorer) som brist på tid, personal, planering och samarbete som gör att egen organisering av mellanmålet i fritidshemmets lokaler ofta väljs bort. Genom att studera hur fritidshemslärare talar om deras arbete om mellanmålet och deras involverande av elever i förberedelser, matlagning och servering har vi fått en inblick i hur dessa aktiviteter kan bidra till att utveckla praktiska färdigheter och social kompetens hos eleverna. I denna studie fann vi att de intervjuade lärarna aktivt arbetade för att skapa en miljö under mellanmålet som involverar eleverna i praktiska och sociala aktiviteter. Genom att använda mellanmålet som en pedagogisk arena kunde de stödja elevernas lärande på flera nivåer, inte bara inom praktiska och sociala färdigheter utan också för att främja livslånga färdigheter och skapa en helhetsupplevelse för eleverna. Fritidshemslärarna strävar efter att göra mellanmålet mer meningsfullt för sina elever, men de gör detta på olika sätt. Hur detta uppnås och vilka metoder och strategier de använder sig av för att göra mellanmålet till en lärandeaktivitet är det vi vill undersöka och belysa i vårt arbete.

Innehållsförteckning

Innehållsförteckning	ii
1 Inledning	1
2 Bakgrund	2
2.1 Läroplanen	2
2.2 Problemformulering.....	3
3 Syfte	4
4 Tidigare forskning	5
4.1 Mat och måltider som en pedagogisk arena.....	5
4.2 Måltidens roll i barns sociala och språkliga utveckling.....	5
4.3 Mellanmålet roll i fritidshemmet	6
4.4 Barnens delaktighet och inflytande i fritidshemmet, aktiviteter och måltider.....	7
4.5 Utmaningar att implementera lärande under måltider.....	7
4.6 Sammanfattning av tidigare forskning.....	8
5 Metod	9
5.1 Kvalitativ metod.....	9
5.2 Trovärdighet och validitet.....	10
5.3 Etiska riktlinjer.....	10
5.4 Urval av intervjupersoner	11
5.5 Genomförande.....	13
6 Teori	15
7 Analys & Resultat	18
7.1 Logistiken och förberedelser inför mellanmålet	18
7.2 Elev-förutsättningar, engagemang och motivation	20
7.3 När målet för mellanmålet är lärandet	22
7.4 Ramfaktorer och organisatoriska hinder som påverkar arbetet med mellanmålet ...	25
7.5 Sammanfattning.....	29
8 Diskussion	30
8.1 Att möta varje elevs unika behov och förutsättningar	30
8.2 Att äta tillsammans – en pedagogisk möjlighet för barnens utveckling.....	31
8.3 Mellanmålet – en logistisk utmaning.....	32

9	Metodiskussion	34
10	Reflektioner och slutsatser	35
	10.1 Hållbar utveckling	35
	10.2 Vidare forskning.....	35
	Referenslista	37
	Bilagor.....	40

1 Inledning

På fritidshemmet är mellanmålet en återkommande del av elevers vardag och utgör en möjlighet för pedagogiskt arbete. Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet [Lgr22], 2022 betonar att alla elever, oavsett deras förutsättningar, ska ges möjlighet till att utveckla hela sin förmåga. I detta sammanhang kan aktiviteter kring mellanmålet vara ett sätt att främja både sociala och praktiska färdigheter. Forskning pekar på att delaktighet i hushållsarbete såsom matlagning, dukning och servering kan få en positiv effekt på barns utveckling och bidra till viktiga läroinnehåll och livskunskaper (Erander, 2024). Att inkludera eleverna i olika delar av mellanmålets förberedelser och genomförande kan fritidshemmet skapa en lärandemiljö som sträcker sig bortom det klassiska undervisningsformatet och ger eleverna livslånga kunskaper som kan tillämpas både i och utanför skolan.

2 Bakgrund

Mellanmålet har traditionellt sett varit en paus under eftermiddagens fritidsaktiviteter, där elever får chans att äta innan de återigen fortsätter med sina aktiviteter. I fritidshemmet, där eleverna tillbringar en stor del av sin fritid, kan mellanmålet dock utgöra en mer aktiv del av det pedagogiska arbetet. Att integrera aktiviteter där elever får en möjlighet att utveckla viktiga färdigheter som att ta ansvar, samarbetsförmåga och problemlösning i den pedagogiska verksamheten kan vara ett sätt att göra mellanmålet till mer än bara en rutin.

Cia Erander (2024), en svensk journalist från Göteborg framhåller i sin artikel att ny forskning som publicerats i *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, om att hushållsarbete visat sig kunna bidra till att öka barns livskvalitet och ge dem inte bara praktiska färdigheter utan också sociala. Färdigheter såsom högre självförtroende, självinsikt och empatisk förmåga är användbara både i och utanför skolan. Erander beskriver också i sin artikel att det finns ett tydligt samband mellan delaktighet i hushållssysslor och barns förmåga för ansvarstagande och att samarbeta med andra. Detta samband mellan ansvarstagande och samarbete kan ses i skolans vardag, till exempel under mellanmålet. I många skolor är mellanmålet en gemensam aktivitet där barnen kan vara delaktiga på olika sätt – från att hjälpa till att duka fram till att ta ansvar för att städa undan efteråt. Att barnen får vara med och förbereda eller servera mellanmålet får de inte bara möjlighet att bidra till ett gemensamt mål utan också en känsla av ansvar och delaktighet i skolans rutiner anser vi. Detta främjar deras förmåga att samarbeta, både med kamrater och personal, och stärker deras känsla av att vara viktiga för gruppen. Utifrån Eranders (2024) forskning har fritidshemmet potential att vara en miljö där barnen får möjlighet att vara delaktiga i förberedelser och under måltiden, såsom mellanmålet, vilket skulle gynna elevernas lärande och utveckling.

Då observationer från vår verksamhetsförlagda utbildning (VFU) har visat att barn ofta har ett väldigt stort intresse när det kommer till matlagning och andra praktiska sysslor, vilket har väckt många frågor kring hur detta intresse kan styras in (kanaliseras) i den pedagogiska praktiken. Ett exempel på ett projekt vi observerade under VFU:n var "Bambas tillredningskök", som visade att barn hade ett stort intresse för matlagning och gärna vill delta i aktiviteter där de får vara delaktiga i förberedelser och tillagning av mat.

Emellertid visade observationer från våra VFU att mellanmål nästan alltid serverades färdigberett och utan elevernas delaktighet.

I sådana projekt som "Bambas tillredningskök" anser vi att eleverna får möjlighet att engagera sig praktiskt och socialt kring matlagning, vilket skapar en känsla av delaktighet och ansvar.

Trots detta är det inte en allmän praxis att ge eleverna möjlighet att delta i förberedelser av mellanmål, vilket vi ser som en missad möjlighet att främja deras utveckling.

Att maten serveras färdig är ett slöseri av resurser anser vi, då så mycket forskning pekar på de många positiva effekterna av barns deltagande i hushållsarbetet såsom matlagning, dukning, servering och undanplockade (Erander, 2024).

2.1 Läroplanen

I Sverige finns gemensamma riktlinjer som alla skolor följer, vilket gör det viktigt att förstå vad läroplanen säger om olika områden inom utbildning och lärande. Enligt Lgr22 (2022) ska undervisningen i fritidshemmet erbjuda en variation av arbetssätt, uttrycksformer och lärmiljöer som integrerar både omsorg och lärande. Fritidshemmet rymmer flera olika lärmiljöer, och mellanmålet kan vara en sådan miljö. Därför är det viktigt att undersöka hur

lärare i fritidshemmet använder mellanmålet som en del av de pedagogiska situationerna och som en lärande miljö. Lgr22 (2022) understryker vikten av att ge barnen möjlighet att utveckla goda vanor som främjar både hälsa och välbefinnande. Detta innefattar både fysisk aktivitet och goda matvanor, där mellanmålet kan spela en central roll. I denna studie kommer vi att titta närmare på hur fritidshemslärare använder mellanmålet för att främja dessa aspekter av barnens utveckling. Vidare lyfter läroplanen fram vikten av ett utvecklande och reflekterande pedagogiskt arbete. I denna studie kommer vi att undersöka lärarnas uppfattningar om de hinder och möjligheter de möter i arbetet med mellanmålet. Genom att förstå lärarnas beslut och reflektioner kan vi få en idé om hur dessa påverkar lärandemiljön och hur mellanmålet används för att stödja barnens lärande och sociala utveckling.

Mellanmålet kan kopplas till läroplanen, bland annat genom att pedagoger använder måltidssituationen för att diskutera hållbara matvanor. På så sätt kan de stödja barnens lärande om hållbar utveckling, vilket betonas i kapitel 2 i Lgr22 (2022).

2.2 Problemformulering

Som det ser ut idag så är forskning om fritidspedagogik under mellanmålet väldigt begränsad, det saknas konkreta studier och undersökningar kring hur mellanmålssituationen kan användas på ett mer systematiskt och pedagogiskt vis för att främja elevers lärande. I dagsläget domineras (vad vi observerat under vår VFU) ofta tiden kring mellanmålet av disciplinära åtgärder, såsom att be elever att vara tyst, stå i kö, fem tysta för exempel, vilket kan begränsa elevernas möjligheter till ett mer självständigt lärande, -utforskande och deras känsla av meningsfullhet.

Det innebär att det finns ett glapp mellan det vi nämnt i bakgrunden, mellanmålets potentiella lärandemöjligheter och den praktik som idag genomförs.

Denna studie syftar därför till att undersöka detta glapp genom att undersöka hur lärare i fritidshemmet använder sig av mellanmålen för att främja en mer lärande, inriktad och meningsfull upplevelse av måltiden för eleverna, utan att använda sig av disciplinerande aktiviteter.

3 Syfte

Syftet med denna studie är att undersöka fritidshemslärares beskrivningar av sitt arbete med mellanmålet som en del av det pedagogiska arbetet, för att stödja elevernas lärande och sociala utveckling.

Frågeställningar

För att utforska fritidshemslärares arbetssätt med mellanmål i fritidshemmet behöver följande frågeställningar besvaras:

Hur beskriver lärare i fritidshemmet sitt arbete med att integrera mellanmålet som läraaktivitet?

Vilka faktorer, enligt lärare i fritidshemmet, påverkar användningen av mellanmål som en pedagogisk resurs?

4 Tidigare forskning

I studien har det framkommit att det finns begränsad forskning om mellanmål på fritidshemmet. För att få en djupare förståelse har utöver tidigare forskning även inkluderat en magisteruppsats av Marie Karlsson (2017) som berör viktiga aspekter av mellanmålsituationen.

4.1 Mat och måltider som en pedagogisk arena

Berggren m.fl. (2021, s. 252) lyfter fram att måltider i skolan spelar en viktig roll både för elevers fysiska välmående och för deras sociala lärande. I studien undersökte forskarna skollunchen och delade upp den i två huvudteman: måltiden som en plats för social interaktion och som en miljö där eleverna kan utveckla viktiga sociala färdigheter. Trots att skollunchen har stor potential för socialt lärande, visade det sig att detta ofta sker på ett mer spontant och ostrukturerat sätt, vilket kan bero på den hektiska lunchmiljön (Berggren m.fl., 2021 s. 248). Måltiden blev för många elever en paus från de mer formella aktiviteterna i klassrummet, samtidigt som det gav utrymme för informellt lärande. Genom att samtala och umgås med sina kamrater fick eleverna möjlighet att utveckla både sina kommunikativa och sociala färdigheter. Lärarna betraktade även måltiden som en viktig del av den pedagogiska processen där deras roll som pedagoger är avgörande (Berggren m.fl., 2021 s. 259).

Sepp och Höijer (2016, s. 2) har i sin tur undersökt hur matlagning och måltider i förskolan kan hjälpa barn att förstå hälsa och hållbarhet. Studien identifierade två olika sätt att arbeta med mat i undervisningen: ett mer tillåtande och ett mer styrt tillvägagångssätt.

För att förstå de två huvudteman i ett bredare sammanhang innebär att man ser dem som en del av en större helhet och att man tar hänsyn till alla de faktorer som påverkar och påverkas av dessa teman. Det ger en djupare förståelse för hur förskolan fungerar och vilka möjligheter det finns för utveckling (Sepp & Höijer, 2016 s. 3).

Det tillåtande tillvägagångssättet visade sig vara särskilt framgångsrikt eftersom det gav barnen möjlighet att utveckla en mängd olika färdigheter, som matematiska kunskaper och språkliga förmågor (Sepp & Höijer, 2016 s. 3). De uppskattade särskilt möjligheten att använda matlagning som ett verktyg för att utveckla barnens färdigheter, inte minst inom matematik där begrepp som mått och volym kunde konkretiseras. Dessutom ökade barnens medvetenhet om matens ursprung, näringsvärde och dess betydelse för hälsan genom att de själva fick vara med och laga maten (Sepp & Höijer, 2016 s. 1). Medan det motvilliga systemet anses vara negativt eftersom en del förskollärare uttryckte osäkerhet kring hur matprojekt skulle genomföras i praktiken. De kände att de saknade både kunskap och intresse för att integrera mat i undervisningen. Dessutom upplevde de en skillnad mellan teoretiska kunskaper och praktisk tillämpning. En del lärare såg inte heller en tydlig koppling mellan mataktivitet och läroplanens mål, vilket minskade deras motivation (Sepp & Höijer, 2016, s. 4).

4.2 Måltidens roll i barns sociala och språkliga utveckling

Forskning har visat att måltider i utbildningsmiljöer, särskilt i förskolan, erbjuder en viktig arena för barns sociala och språkliga utveckling. Bae (2009, s. 4) framhåller att måltider inte bara är praktiska aktiviteter, utan också en möjlighet för barn att interagera och kommunicera med vuxna och andra barn, något som är en grundläggande del av deras lärande och sociala utveckling. Att delta i måltider, både aktivt och som observatörer, ger barn en chans att

utveckla nya färdigheter och förmågor, vilket bidrar till att stärka deras självkänsla och självständighet (Bae, 2009, s. 6). Vidare betonar Bae (2009, s. 10) att måltider ger barnen möjlighet att utföra praktiska uppgifter och fatta beslut om sina egna önskemål, något som bidrar till utvecklingen av deras ansvarskänsla och förmåga att uttrycka sina åsikter. Studier visar också att måltider skapar utrymme för humoristiska och lekfulla interaktioner mellan barn och vuxna, en viktig del av deras sociala och språkliga utveckling (Bae, 2009, s. 11).

Kultti (2013, s. 19) lyfter fram att måltider i förskolan inte bara handlar om att lära sig regler för beteende, utan även utgör en pedagogisk kontext där kommunikationen mellan barn och vuxna spelar en viktig roll för att bygga gemensamma berättelser och fördjupa förståelsen för olika livserfarenheter. Dessa interaktioner ger barn möjlighet att utveckla sin kommunikativa förmåga samt sin förmåga att uttrycka sina behov och känslor. Enligt Kultti (2013, s. 23–24) främjar den interaktiva kommunikationen mellan barn och vuxna inte bara barnens sociala kompetens utan även deras språkutveckling. Att lyssna på vuxna och andra barn samt att uttrycka sig både verbalt och icke-verbalt kan hjälpa barnen att stärka sina språkliga färdigheter. Det är även under samtal vid måltider, där pedagoger ställer frågor och förklarar olika saker, som barn får möjlighet att utveckla både sitt språk och sin förståelse för världen omkring dem (Kultti, 2013, s. 25–26).

Även Alcock (2007, s. 281) har i sin forskning undersökt hur barn skapar mening och engagemang i en ofta reglerad miljö som måltiden. Att studera barns lekfulla handlingar under måltider visar Alcock (2007, s. 284) att barn aktivt skapar och följer regler, och detta bidrar till deras sociala och språkliga utveckling. Författaren betonar också att regler inte bara begränsar utan också möjliggör för barn att utforska och lära sig.

Resultaten visar att barnens lek under måltider fungerar som ett redskap för språkinläring och social färdighetsutveckling. Genom att skapa egna regler och uttrycka sig kreativt sker en simultan inlärningsprocess, där barnen både lär sig och har roligt tillsammans (Alcock, 2007, s. 291).

4.3 Mellanmålets roll i fritidshemmet

Karlsson (2017, s. 51) framhåller mellanmålets roll som en social arena där barn och pedagoger interagerar och utvecklar sina sociala kompetenser. Studien, som grundar sig ett sociokulturellt perspektiv, visar att lärande främst sker genom socialt samspel (Karlsson, 2017, s. 2). Resultaten indikerar att både pedagoger och barn uppfattar mellanmålet som en lärandekontext, särskilt genom de samtal som uppstår. Dessa samtal fungerar som ett socialt bindande element och bidrar till barns kognitiva och språkliga utveckling. Genom att diskutera olika ämnen, ställa frågor och lyssna på varandra stimuleras barns kritiska tänkande och reflektionsförmåga. Även normer kring måltiden, såsom bordsskick och portionsstorlek, socialiserar barnen till samhällsregler, och pedagogernas aktiva engagemang i samtalen är avgörande för att maximera lärandet (Karlsson, 2017, s. 50–51).

Hedrén (2022, s. 111) kompletterar bilden genom att betona mellanmålets betydelse för att skapa en trygg och inkluderande atmosfär. Författaren beskriver mellanmålet som ett "priming event" som förbereder barnen för framtida självständighet Hedrén (2022, s. 19). Samtidigt understryker Hedrén (2022, s. 157) vikten av att skapa en avslappnad miljö under mellanmålet för att minska stress hos barnen.

Historiskt sett har mellanmålet förändrats från en mer självständig aktivitet till en mer strukturerad måltid (Hedrén, 2022, s. 20). Denna förändring har påverkat mellanmålets

pedagogiska potential, då möjligheterna för barnen att utveckla sin självständighet har minskat.

4.4 Barnens delaktighet och inflytande i fritidshemmet, aktiviteter och måltider

Hogan m.fl. (2018, s. 338) undersöker i sin studie, barns perspektiv på fritidshem (school-age care, SAC) i Irland. Studien genomfördes utifrån ett barnperspektiv, vilket innebär att barn betraktas som kompetenta individer med rätt att delta i beslut som påverkar deras liv (Hogan m.fl., 2018, s. 339). Att anta detta perspektiv betonar författarna att barns åsikter och behov bör beaktas i utformningen av deras fritidsaktiviteter och miljöer.

Resultaten från studien visar att ett framträdande intresse bland barnen var av matlagning och måltider, vilket identifierades som en av de mest populära aktiviteterna på fritidshemmet. Barnen uttryckte en viss motvilja mot alltför strukturerade miljöer, där regler ansågs vara för strikta eller där de inte behandlades på ett åldersanpassat sätt. De efterfrågade fler valmöjligheter, särskilt i relation till mat, och förespråkade större flexibilitet i att kunna påverka sina aktiviteter och beslut under fritiden (Hogan m.fl., 2018, s. 344). Vidare framkom att barnen föredrog en miljö på fritidshemmet som påminde om en hemmiljö, där de kände sig mer avslappnade och hade större ansvar för sina egna val och aktiviteter. Det här understryker vikten av att skapa en miljö där barnen inte enbart är passiva mottagare av aktiviteter, utan där deras åsikter och önskemål tas på allvar, vilket också underlättar deras delaktighet och engagemang (Hogan m.fl., 2018, s. 340).

Samma synsätt som Hogan m.fl. (2018) betonade hävdar även Hedrén (2022, s. 208), som menar att en mer flexibel och barncentrerad approach till mellanmålet skulle kunna främja både lärande och sociala färdigheter. Enligt Hedrén (2022, s. 206) gynnar denna pedagogik inte bara barnens sociala utveckling utan stärker också deras förmåga att fatta självständiga beslut och interagera med andra på ett konstruktivt sätt.

4.5 Utmaningar att implementera lärande under måltider

En central utmaning, som framgår av Berggren m.fl. (2021, s. 248), är att skollunchen ofta upplevdes som en kaotisk och ostrukturerad miljö, vilket gör det svårt för lärarna att effektivt stödja socialt lärande. Måltidens miljö, där elever ofta är fler än vad personalen kan hantera, leder till att det pedagogiska syftet ibland hamnar i bakgrunden. Detta innebär att det sociala lärandet, som är en viktig aspekt av skollunchen, ofta blir ofokuserat och oplanerat (Berggren m.fl., 2021, s. 254). Vidare påpekas att lärarna känner en viss osäkerhet kring hur pedagogiska aktiviteter kan genomföras under lunchen.

Enligt Sepp och Höijer (2016, s. 4) uttrycker förskollärare en oro för brist på kunskap och kompetens när det gäller att använda mat som ett pedagogiskt verktyg. De ser också en skillnad mellan teoretisk kunskap och den praktiska tillämpningen av denna kunskap i förskolans miljö. En betydande svårighet är också frånvaron av ett strukturerat samarbete mellan pedagoger och kökspersonal, vilket leder till organisatoriska hinder, såsom otydliga riktlinjer och bristande resurser för att genomföra matprojekt på ett effektivt sätt (Sepp & Höijer, 2016, s. 5).

Karlsson (2017, s. 58) påpekar också om organisatoriska utmaningar på fritidshemmet, där personalbrist och stora barngrupper begränsar pedagogernas möjlighet att ge alla barn tillräcklig uppmärksamhet under mellanmålet. Detta påverkar möjligheten till socialt lärande,

eftersom pedagogerna inte alltid kan vara närvarande nog för att skapa en lärande praktik som involverar alla barn. De organisatoriska begränsningarna gör det svårt att skapa en pedagogisk måltidsmiljö där barnen kan delta aktivt i lärandeprocessen (Karlsson, 2017, s. 57).

4.6 Sammanfattning av tidigare forskning

Sammanfattningsvis visar forskningen att måltider i både förskola och skola erbjuder stora möjligheter för lärande och utveckling. Genom att skapa strukturerade och meningsfulla aktiviteter kring måltider kan pedagoger stödja både elevernas sociala kompetens och deras förståelse för mat och hälsa. Måltider, särskilt i förskolan, fungerar som en betydelsefull arena för barns lärande, sociala samspel och språkutveckling.

Karlsson (2017, s. 5) och Hedrén (2022, s. 204) understryker särskilt mellanmålet betydelse för barns lärande och utveckling. Karlssons (2017, s. 13) uppsats om den sociala dimensionen av lärande under mellanmålet korresponderar väl med Vygotskijs sociokulturella perspektiv, där interaktionen och det sociala samspelet är centrala för lärande.

Hogan m.fl. (2018, s. 344) och Hedrén (2022, s. 184) betonar vikten av att inkludera barnen i beslutsfattandet när det gäller deras fritidsaktiviteter. Att ge eleverna fler valmöjligheter och en mer flexibel struktur skapar en positiv och utvecklande upplevelse. Forskningen lyfter fram att barnens delaktighet och möjlighet till inflytande är centralt för deras välmående och utveckling. Pedagogerna har en viktig roll i att skapa rum för barnen att uttrycka sina tankar och samtidigt skapa miljöer som stödjer både social interaktion och individuell frihet

Slutligen belyser texterna de logistiska, organisatoriska och kompetensrelaterade utmaningar som påverkar möjligheten att använda måltider som en effektiv pedagogisk aktivitet. För att maximera måltidens potential som lärande praktik krävs en mer strukturerad och flexibel organisation, bättre samarbete mellan pedagoger och annan personal samt att pedagogerna får lämplig utbildning och stöd för att integrera lärande i måltiderna.

5 Metod

I denna del av studien beskrivs och förklaras planeringen och genomförandet av undersökningen. Först diskuteras valet av metod, där semistrukturerade intervjuer har valts, och både fördelar och nackdelar med denna metod.

Vidare kommer en diskussion om de etiska riktlinjer som följdes under hela studiens genomförande, för att säkerställa att studiens etiska krav uppfylls. Slutligen beskrivs urvalet av respondenter, inklusive de kriterier som låg till grund för valet och hur respondenterna valdes för att ge relevant och tillförlitlig information.

5.1 Kvalitativ metod

Vi har valt att använda kvalitativa metoder för denna studie eftersom enligt Rennstam & Wästerfors (2015, s. 13) möjliggör metoden en djupare förståelse av social interaktion och samhällsliga fenomen i specifika sammanhang. Kvalitativa metoder är särskilt användbara för att utforska komplexa frågor som inte lätt kan förklaras kvantitativt. Jämfört med kvantitativa metoder, ger kvalitativa metoder möjlighet att fånga individuella perspektiv och skapa en mer nyanserad förståelse av informanternas åsikter och upplevelser (Dalen, 2015, s. 14-15). Enligt Svensson & Ahrne (2022, s. 25) är den kvalitativa metoden verktyg för att närma sig forskningsfrågorna, och med semistrukturerade intervjuer strävar vi efter att förstå deltagarnas perspektiv och upplevelser.

Eliasson (2022, s. 21-22) argumenterar för att den grundläggande skillnaden mellan kvantitativa och kvalitativa metoder ligger i hur dessa metoder hanterar och analyserar data. Kvantitativa metoder fokuserar på att mäta och kvantifiera fenomen genom siffror och statistiska analyser, vilket gör den lämplig för att undersöka större grupper och möjliggöra generaliseringar. Kvalitativa metoder, å andra sidan, använder verbala eller textbaserade data för att beskriva och tolka mer komplexa och nyanserade fenomen. Metoden är särskilt användbar för att få en djupare förståelse av specifika grupper, individer eller sammanhang, där målet inte är att generalisera utan att belysa de olika erfarenheterna och sociala processerna inom det studerade fältet. Dock hävdar Kristensson (2014, s. 115) att en jämförelse mellan kvalitativ och kvantitativ forskning i termer av överlägsenhet inte är givande. Båda metoderna bidrar med värdefull kunskap på olika sätt.

Syftet med denna studie är att undersöka fritidshemslärares beskrivningar av sitt arbete med mellanmålet som en del av det pedagogiska arbetet, för att stödja elevernas lärande och sociala utveckling. Kvalitativa metoder erbjuder en djupare förståelse och en mer flexibel och nyanserad ansats för att utforska de komplexa, sociala och pedagogiska aspekterna av denna process (Ahrne & Svensson, s. 15).

Ahrne och Svensson (2022, s. 15) påpekar att genom kvalitativa metoder är det lättare för oss att komma i direktkontakt med det vi studerar. Det vill säga att vi kommer att få en mer detaljerad och nyanserad bild av det vi undersöker, vilket är vad vi strävar efter i detta examensarbete.

En semistrukturerad intervju är en form av intervjuer inom kvalitativ forskningsmetod där man kombinerar struktur och flexibilitet. Det innebär att intervjuaren har en förberedd intervjuguide med ett antal teman eller frågor som ska beröras, men samtidigt finns det utrymme att anpassa intervjun efter det som framkommer i samtalen (Bryman (2017, s. 201).

Denna metod har varit fördelaktig för oss, då användningen av semistrukturerade intervjuer gav oss möjlighet att fördjupa vår förståelse av fritidshemslärarnas erfarenheter och perspektiv samt att fånga nyanserade och detaljerade svar som belyser de komplexa aspekterna av deras arbete med mellanmålet. Genom att ställa följdfrågor och skapa en dialog kring de ämnen som är relevanta för vår studie kunde vi få mer ingående och nyanserade svar av deltagarnas perspektiv. En intervjuguide (se bilaga 3) har utformats för att systematiskt utforska de fenomen som studeras. Vi har använt oss av denna guide för att möjliggöra en djupgående datainsamling. Anledningen till att vi förberett våra frågor är att säkerställa att vi får svar som är direkt relaterade till studiens frågeställningar. Denna förberedelse visade sig vara en effektiv arbetsmetod för att samla in de nödvändiga resultaten (Dalen, 2015 s. 42).

I vår kvalitativa analys kommer vi att sortera och organisera vårt material för att få bättre överblick, som Rennstam och Wästerfors (201, s. 104) beskriver. Detta innebär inte att vi identifierar en ordning i det insamlade materialet, utan även aktivt konstruera en struktur. Det handlar om att inkludera kategorisering, där vi identifierar och grupperar relevanta teman och mönster från intervjuerna, samt reducerar ovidkommande data för att koncentrera oss på de aspekter som är mest relevanta för våra frågeställningar. Slutligen kopplar vi våra fynd till den teoretiska ramen för att se hur de stämmer överens med tidigare forskning.

5.2 Trovärdighet och validitet

Bryman (2011, s. 52) beskriver att trovärdighet handlar om i vilken utsträckning en studie kan visa att de dragna slutsatserna är välgrundade och inte bygger på slumpen. För att stärka trovärdigheten i denna studie har vi varit transparenta och undvikit personliga åsikter, samt använt citat från den insamlade empirin för att tydliggöra resultaten och visa på noggrannhet och transparens i forskningsprocessen.

Bryman (2011, s. 573-574) betonar att trovärdighet och intern validitet är centrala begrepp i kvalitativa studier, och för att säkerställa dessa är det viktigt att forskaren följer etablerade riktlinjer och inte tolkar svar utifrån egna reflektioner. Forskningens roll är att vara en neutral tolk för att bibehålla objektivitet, vilket vi har strävat efter i denna studie för att säkerställa att resultaten ska vara trovärdiga.

5.3 Etiska riktlinjer

Att upprätthålla god forskningssed innebär att forskaren aktivt arbetar för att följa lagar och etablerade forskningsetiska riktlinjer (Vetenskapsrådet, 2024, s. 24). I denna studie har vi noggrant följt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Att tillämpa dessa principer säkerställer att denna studie genomförs på ett etiskt och ansvarsfullt sätt.

I enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska riktlinjer, såsom tillförlitlighet, ärlighet, respekt och ansvar, har vi genomfört denna studie med stort fokus på att säkerställa deltagarnas rättigheter och integritet (Vetenskapsrådet, 2024 s. 11). Att tillämpa dessa principer i varje steg av vår skrivprocess, från planering av intervjuer till rapportering av resultat, har vi strävat efter att genomföra en studie som inte bara är vetenskapligt grundlig, utan också etiskt ansvarstagande.

En tillförlitlig studie ger resultat som kan användas för att dra välgrundade slutsatser och vägleda beslutsfattande (Vetenskapsrådet, 2024, s. 11). I vår studie har vi använt intervjuer

som metod, där intervjufrågorna noggrant formulerats och deltagare valts utifrån bakgrund och erfarenhet, för att säkerställa resultatens trovärdighet och tillförlitlighet.

Ärlighet i forskning innebär att vara öppen och transparent vid planering, genomförande, utvärdering och rapportering av forskningsresultat (Vetenskapsrådet, 2024, s. 11). I enlighet med denna princip skickade vi i förväg, information om studiens syfte och frågeställningar till våra informanter, vilket kallas information till informanter (se bilaga 1). Vi förtydligade att det insamlade materialet enbart skulle användas för studiens ändamål, och att alla svar skulle anonymiseras för att säkerställa konfidentialitet och skydda informanternas identitet. Deltagandet i studien var helt frivilligt, och informanterna informerades om sin rätt att när som helst avbryta sitt deltagande. Vid intervjuens början fick varje informant även skriva under en samtyckesblankett (se bilaga 2) som bekräftade deras frivilliga medverkan och rättigheten att avbryta deltagandet när som helst. I vår rapportering av resultat har vi varit transparenta och inkluderat både positiva och negativa resultat för att undvika selektiv rapportering.

Respekt för kollegor, forskningspersoner, djur och miljö är grundläggande för alla forskningsaktiviteter (Vetenskapsrådet 2024, s. 11). I vår studie har vi noggrant beaktat informanternas integritet och värdighet, vilket innebär att vi har visat respekt för deras åsikter och erfarenheter. Vi undvek att ta upp kulturella eller känsliga etiska frågor under intervjuerna. Vi har också varit särskilt uppmärksamma när personliga eller känsliga ämnen diskuterades och hanterat dessa situationer med största respekt. Eftersom all information som delats av informanterna behandlas konfidentiellt och deras identitet är skyddad, säkerställer vi att deras rätt till anonymitet och integritet upprätthålls.

Forskaren bär ett övergripande ansvar för forskningsprocessen, från dess initiala konceptualisering till kommunikation av resultaten. Detta innebär även ansvar för ledarskap, utbildning för att beakta forskningens långsiktiga konsekvenser (Vetenskapsrådet 2024, s. 11). Vi har tagit ansvar för hela processen i vår studie och säkerställt att varje steg genomförs på ett etiskt korrekt sätt. Vi har också medvetet övervägt de långsiktiga konsekvenserna av vår studie, både för de deltagande informanterna och för samhället i stort.

Att vi följer dessa forskningsetiska riktlinjer har vi säkerställt att vår studie genomförts på ett sätt som respekterar och skyddar deltagarnas rättigheter och integritet, vilket reflekterar vårt åtagande för god forskningssed och etiskt ansvarstagande.

5.4 Urval av intervjupersoner

Trost (2017, s. 137) beskriver att i en kvalitativ studie bör urvalet vara brett och inkluderande men samtidigt fokuserat för att få ett meningsfullt och representativt resultat. I denna studie en bred variation av deltagare har valts för att fånga olika perspektiv, erfarenheter och åsikter som kan besvara våra frågeställningar på olika sätt, trots att det var svårt att få tag på verksamma fritidshemslärare som arbetar med mellanmålet i fritidshemmets lokaler.

Vi genomförde semistrukturerade intervjuer med sex fritidshemslärare verksamma inom fritidshemmet för att besvara våra frågeställningar. De intervjuade lärarna bestod av fem kvinnor och en man, med varierande bakgrund och undervisningserfarenhet samt olika åldrar. Denna mångfald inom urvalet kan bidra till att ge en rikare och varierad förståelse av det aktuella ämnet (Trost, 2017, s. 140).

Vi har valt att använda oss av bekvämlighetsurval i denna studie. Enligt Bryman (2011, s. 194) innebär bekvämlighetsurval att man väljer ut deltagare som är enkla att nå och som ställer upp på att delta i studien. Bekvämlighetsurvalet i denna studie innebar att deltagarna valdes ut baserat på praktiska och tillgängliga faktorer. Vi började med att identifiera fritidshem där mellanmålet intogs utanför den traditionella matsalen, och kontaktade dessa för att fråga om de var villiga att delta i studien.

Bryman (2011, s. 194) påpekar att resultatet man får av ett bekvämlighetsurval kan vara brett och informativa men generaliserbarheten är begränsad då urvalet inte är representativt för populationen. Eftersom vi har valt att använda kvalitativa metoder, där generalisering inte är ett mål, är bekvämlighetsurvalet en lämplig strategi för vår studie.

De enda kriterierna för deltagande i vår studie var att individerna skulle vara verksamma eller ha varit verksamma inom fritidshemmet, där mellanmålet sker i fritidshemmets lokaler. Två av lärarna är anställda inom Göteborgs kommun, medan övriga är verksamma utanför kommunen. För att skydda deltagarnas identitet och säkerställa anonymitet och konfidentialitet, i enlighet med de etiska riktlinjerna för denna studie, har lärarna refererats till med bokstäver. Det tilldelade bokstäverna för lärarna är A, B, C, D, E, F.

Lärare A, verksam inom Göteborgs kommun, genomgick en så kallad fritidspedagogisk utbildning i slutet av 80-talet och har trettiofå års erfarenhet som lärare inom fritidshemmet. För närvarande arbetar hen inom det administrativa som expeditiionspersonal. Hen har arbetat på flera olika skolor inom kommunen under sin karriär. I den skolan där hen arbetade hade de mellanmålet i ett av fritidshemmets rum där antalet elever var omkring 18 till 25 barn.

Lärare B, som är verksam utanför Göteborgs kommun, är relativt nyutexaminerad och har ett års erfarenhet. Hen arbetar som grundlärare med inriktning mot fritidshemmet samt som slöjdlärare. Hen har genomfört sin vfu på den skola där hen för närvarande arbetar och har endast haft anställning där. Mellanmålet äts i ett separat rum som ligger på avstånd från fritidshemmets lokaler.

Lärare C, även hen verksam utanför Göteborgs kommun, har fem års erfarenhet och är utbildad som grundlärare med inriktning mot fritidshemmet. Hen har endast arbetat i samma skola under sin karriär. Lärare C och B arbetar på samma skola, där mellanmålet äts i ett separat rum, men det är enbart elever i årskurs fyra som äter där.

Lärare D arbetar i ett mindre område utanför Göteborg och har fem års erfarenhet inom fritidshemmet. Hen är utbildad på sent 90-tal inom fritidshemspedagogik. Hen har tidigare arbetat i en skola som ligger i Göteborgs kommun men för närvarande arbetar hen i en landsbygdsskola. På den skolan som lärare D arbetar har de mellanmålet i ett rum som tillhör fritidshemmet. De äter mellanmålet utanför matsalen varje fredag och under loven.

Lärare E är verksam inom Göteborgs kommun och är speciellt intresserad av utomhuspedagogik. Med tio års erfarenhet är hen även utbildad som grundlärare med inriktning fritidshem. Hen har arbetat i olika skolor och fritidshem i Göteborg där lärande i naturen är en central del i verksamheten. Mellanmålet intas vanligtvis utomhus, antingen i en park eller utanför fritidshemmets lokaler, men ibland sker det även i en av fritidshemmets inomhuslokaler, beroende på väderförhållandena. Antalet barn som deltar varierar mellan 35 och 40, men det är inte obligatoriskt, och vissa barn väljer ändå att äta i matsalen.

Lärare F arbetar för närvarande utanför Göteborgs kommun. Hen är utbildad grundlärare med inriktning fritidshem med bild som praktiskt estetiskt ämne, och tog sin examen 2011.

Informanten har över 20 års erfarenhet som lärare inom fritidshem. Hen har tidigare arbetat vid olika skolor inom Göteborgs kommun, där mellanmålet intogs i matsalen. På sin nuvarande arbetsplats har hen varit verksam i över sex år. Skolan där lärare F är anställd har tillgång till ett stort rum med kök som tillhör fritidshemmet, men som även används för bildlektioner och övrig undervisning. Här intas mellanmålet tillsammans med elever i årskurs tre och fyra. Det är fyrorerna som ansvarar för förberedelserna, medan treorna kommer in för att äta. De brukar organisera det som en liten kiosk, där treorna agerar som kunder.

5.5 Genomförande

För att säkerställa en väl strukturerad datainsamling fick informanterna en detaljerad intervjuguide (se bilaga 3) i god tid före intervjun via e-post för att informera om studiens syfte och frågeställningar. Anledningen till att vi har skickat det i förväg är för att erbjuda informanterna möjlighet att reflektera över sina erfarenheter och att de kan bekanta sig med frågeställningarna för att förbereda sina svar i förväg. För att minimera missförstånd gjordes en uppföljning för att säkerställa att all information var tydlig, och därefter bokades datum och tid för själva intervjuerna.

Dalen (2015, s. 40) betonar vikten av att genomföra flera provintervjuer i en kvalitativ studie innan de faktiska intervjuerna genomförs. I enlighet med detta genomfördes två provintervjuer med varandra innan de verkliga intervjuerna. Syftet med provintervjuerna var först och främst att testa intervjuguiden, vilket innefattade att vi testade frågornas lämplighet till vårt syfte, samt att utvärdera vår egen roll som intervjuare. Enligt Trost (2017, s. 78) ger provintervjuer en möjlighet att få en uppfattning om hur intervjun kan genomföras och att identifiera eventuella vanor eller tendenser som kan påverka resultatet. Denna intervjusträning ledde till förbättringar både av våra frågor och vår roll som intervjuare.

Själva intervjuerna genomfördes olika dagar och det var beroende på informanternas tillgänglighet och de praktiska omständigheterna. Trost (2017, s. 65) påpekar att när en intervju genomförs, bör det inte finnas någon annan som kan distrahera eller påverka samtalet. Det ska vara en privat och lugn miljö där de intervjuade kan fokusera helt på samtalet utan yttre störningar. Samtliga intervjuerna skedde i enskilda rum på informanternas arbetsplatser för att undvika eventuella störningar och för att säkerställa all information som ska samlas in.

I inledningen av intervjun fick informanterna möjlighet att läsa igenom samt underteckna samtyckesblanketter. Vidare genomfördes en repetition av studiens syfte och de specifika frågeställningarna. Innan intervjuerna inleddes, informerade vi informanterna om att intervjuerna skulle spelas in med hjälp av en mobiltelefon. Vi säkerställde att de var medvetna om att inspelningarna skulle raderas efter att studien blivit godkänd.

Studien bygger på semistrukturerade intervjuer som spelades in och transkriberades. Analysen utfördes på de transkriberade intervjuerna för att möjliggöra en detaljerad systematisk kodning och tematisk analys. Svensson och Ahrne (2022, s. 30) framställer att ljudinspelningar från intervjuer utgör grunden för en studie, men det är ofta transkriptionerna av de utskrivna versionerna av intervjuerna, som används för att analysera för att kunna dra slutsatser. Transkriberingen var ett viktigt steg i vår analys. Den gjorde det möjligt för oss att få en detaljerad bild av deltagarnas perspektiv och identifiera nyckel teman i datamaterialet.

Vid transkriberingen av intervjuerna började vi med att noggrant bearbeta och organisera det insamlade materialet. Efter att samtliga intervjuer genomförts, lyssnade vi på inspelningarna

flera gånger för att säkerställa att alla relevanta delar uppmärksammades. Samtidigt rensade vi bort information som inte var relevant för våra studiefrågor. Detta innefattade bland annat upprepningar av samma information från informanterna, personliga berättelser som inte relaterade till de specifika frågeställningarna, samt onödiga detaljer. Som Bryman (2017, s. 471) påpekar, kan en överväldigande mängd data försvåra analysarbetet. För att hantera detta problem begränsade vi analysen till de delar av intervjuerna som var mest relevanta för studiens syfte och frågeställningar. Även om vissa intressanta avsnitt exkluderades, var detta ett nödvändigt beslut för att uppnå en tydlig och koncis presentation av resultaten. Efter transkriberingen träffades vi för att jämföra våra tolkningar av materialet. Därefter kategoriserade och kodade vi det utifrån återkommande teman och mönster som vi hade antecknat.

Vi har använt oss av en tematisk analys för att bearbeta och analysera det material som transkriberades från intervjuerna. Den tematiska analysen fokuserar på innehållet i berättelserna, det vill säga vad som uttrycks eller beskrivs (Rennstam & Wästerfors, 2015, s. 59). I denna studie har denna metod tillämpats genom att utgå från informanternas berättelser för att identifiera återkommande teman.

6 Teori

För att förstå vårt arbete och besvara vårt syfte, hur lärare i fritidshemmet beskriver sitt arbete med mellanmålet som en del av det pedagogiska arbetet, är det viktigt att förstå både de praktiska delarna av arbetet med mellanmålet och de bakomliggande faktorer som påverkar hur fritidshemslärare genomför sina planeringar och aktiviteter.

Enligt Rennstam och Wästerfors (2015, s. 180) är det viktigt att inte bara samla in och bearbeta den data som framkommit för att förstå sitt eget arbete i relation till tidigare kvalitativa studier. Det är också avgörande att förhålla sig kritiskt och reflekterande till analysprocessen, vilket vi kan göra genom att vara medvetna om och ta hänsyn till tidigare forskning. Detta innebär inte att vi ska imitera tidigare forskares arbetssätt, utan vi har valt att se på vårt resultat med hjälp av Kvelis (1994, s. 79) beskrivning av en didaktisk relationsmodell, som ursprungligen utvecklades av Bjarne Bjørndal och Sigmund Lieberg för att teoretiskt förstå våra intervjuer.

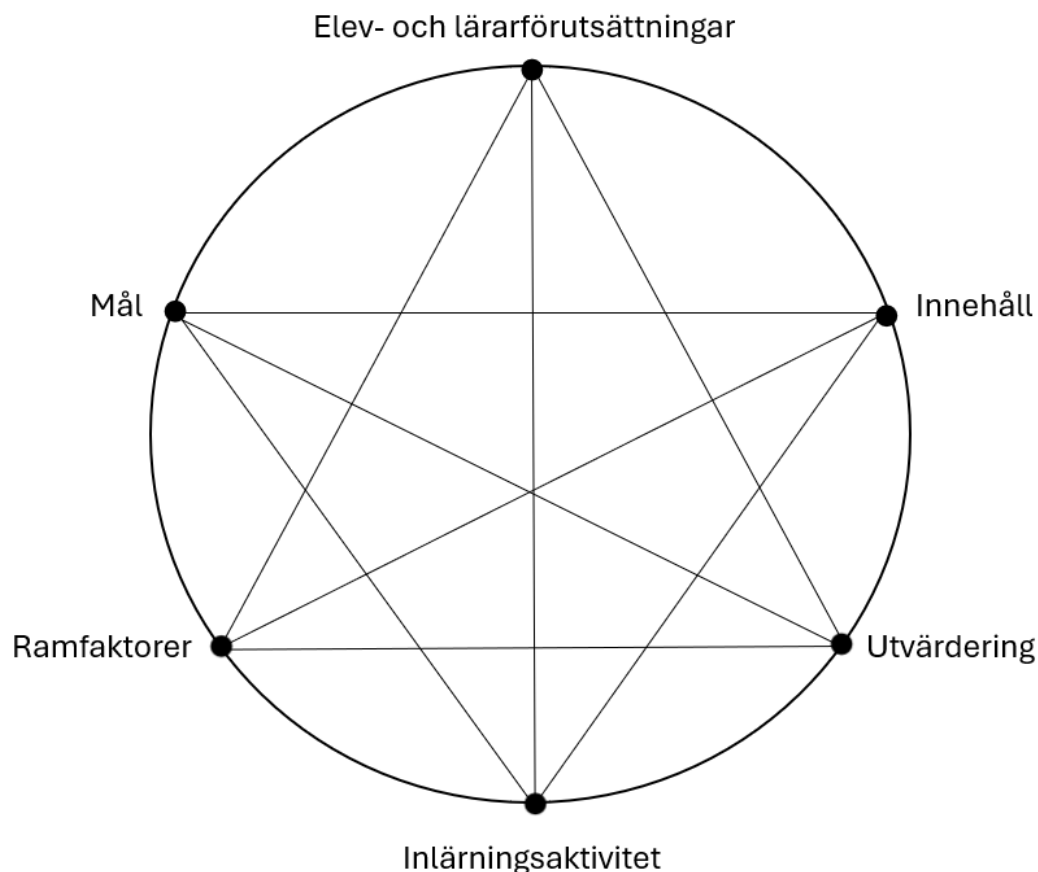
Kveli (1994, s. 79) beskriver den didaktiska relationsmodellen som en öppen analysmodell utan fasta lösningar, vilket gör den till en flexibel tankestruktur. Den didaktiska relationsmodellen omfattar flera komponenter: elev- och lärarförutsättningar, mål, ramfaktorer, inlärningsaktiviteter, utvärdering och innehåll. Av dessa komponenter upptäcktes det i studien att ramfaktorerna hade en särskilt stor betydelse i resultatet, vilket lett till en önskan om att fördjupa denna komponent ytterligare. För att fördjupa förståelsen har vi valt att använda oss av Lindström och Pennlerts (2019, s. 50- 53) framställning av ramfaktorer som ingår i deras kapitel om undervisningens villkor.

Den didaktiska relationsmodellen (Kveli, 1994, s. 79) och Lindström och Pennlerts (2019, s. 50-53) ramfaktorer skapar tillsammans ett ramverk för att belysa de faktorer som påverkar en lärare i fritidshemmets planering och genomförande av aktiviteter, i vårt fall av mellanmålet, samt hur de faktorerna samverkar för att skapa ett lärande och en meningsfull miljö för eleverna. Genom att använda dessa modeller tillsammans som ett analysverktyg är målet i denna studie att förstå hur lärare i fritidshemmet beskriver sitt arbete med mellanmålet som en del av det pedagogiska arbetet och identifiera hinder och möjligheter i processen.

Med hjälp av den didaktiska relationsmodellen (Kveli, 1994, s. 79) kan undervisningen analyseras, där flera centrala komponenter integreras för att undersöka hur olika delar av lärandet samverkar. Modellen består av flera komponenter som alla påverkar varandra och bidrar till elevens utveckling och meningsfullhet (Kveli, 1994, s. 79). De delar som ingår i modellen har kopplats till arbetet kring mellanmålet. I arbetet används de centrala delarna i didaktiska relationsmodellen för att undersöka hur lärare i fritidshemmet talar om hur de jobbar med mellanmålet. Modellen innehåller flera komponenter som är viktiga att titta på, och för att klargöra hur dessa granskas i kontrast till syftet förklaras det här:

- **Elev- och lärarförutsättningar:** Hur lärarnas och elevernas bakgrund och erfarenheter påverkar deras engagemang och deltagande i aktiviteter som rör mellanmålet. Exempelvis kan lärare och elevers tidigare erfarenheter påverka hur de organiserar/upplever mellanmålet.
- **Mål:** Vilka pedagogiska mål lärarna har för eleverna under mellanmålsaktiviteten. Till exempel kan det handla om att främja det sociala samspelet, lärande om näring och hälsa eller att utveckla ansvarstagande genom att de involveras i förberedelserna, tillredningen och städningen av mellanmålet.

- **Ramfaktorer:** Yttre faktorer som tid, resurser och andra omständigheter som påverkar möjligheten att involvera eleverna i dessa aktiviteter.
- **Inlärningsaktiviteter:** Vilka aktiviteter lärarna använder för att engagera eleverna i processen kring mellanmålet och hur dessa aktiviteter främjar lärande.
- **Utvärdering:** Hur lärarna reflekterar över och bedömer effektiviteten i att involvera eleverna i mellanmålsaktiviteter.
- **Innehåll:** Vad lärarna fokuserar på under mellanmålsaktiviteter, till exempel näringslära, hygien, och sociala färdigheter som till exempel samspel.



Figur 1. Didaktisk relationsmodell från Kveli (1994, s. 79) utvecklad ursprungligen av Bjarne Bjørndal och Sigmund Lieberg.

Centrala begrepp som används i studien är mål, inlärningsaktiviteter och lärarens förutsättningar med mera, hämtat från den didaktiska relationsmodellen (Kveli, 1994, s. 79) samt från Lindström och Pennlerts (2019, s. 50) begrepp om ramfaktorer såsom tid, personal och resurser.

Kveli (1994, s. 80) beskriver mål, elev- lärarförutsättningar, innehåll, utvärdering, inlärningsaktivitet och ramfaktorer som didaktiska kategorier och modellen ovan formad som en stjärna för att visuellt illustrera hur de didaktiska komponenterna är dynamiskt sammanlänkade. Modellen visar att alla komponenter inte är isolerade utan att de är beroende av och påverkar varandra i en dynamisk process där alla kategorier samspelar. Lärare som kan se sambanden mellan de olika delarna besitter en bra undervisningskompetens enligt Kveli (1994, s. 80). Genom att aktivt reflektera över och arbeta med hur dessa kategorier samverkar kan man som lärare skapa en mer holistisk och effektiv lärandemiljö.

Modellens öppna struktur gör den särskilt användbar för att förstå hur lärande sker inte bara genom en direkt undervisningsaktivitet utan även genom informella och praktiska situationer som kan uppstå i det dagliga arbetet (Kveli, 1994, s. 79), varav vårt fokus ligger på mellanmålsituationen.

Pennlert och Lindström (2019, s. 50) skriver hur viktigt det är att sätta sig in i de yttre faktorerna som kan påverka inte bara undervisningens genomförande utan också elevers lärande. Dessa yttre faktorer kallar Lindström och Pennlert för ramfaktorer och de inkluderar tid, personal, gruppstorlek, lokaler, ekonomiska resurser, skolans ledning och organisation, betygssystem, närsamhälle och kulturer.

Ramfaktorerna beror på den specifika kontexten där undervisningen sker och är alltså inte statisk (Pennlert & Lindström, 2019, s. 50-53). Då ramfaktorerna spelar en betydlig roll i hur man som lärare genomför sin undervisning, är det av ytterst vikt att ta de i beaktning vid planering och genomförande av aktiviteter i fritidshemmet.

Pennlert och Lindström hjälper oss att förstå hur de yttre faktorerna kan begränsa lärares förmåga att skapa en pedagogisk lärmiljö under mellanmålen, och varför det är viktigt att reflektera över hur ramfaktorerna påverkar de möjligheter och begränsningar lärare upplever.

För att undersöka hur lärare i fritidshem arbetar kring mellanmålet kopplas den didaktiska relationsmodellen som Kveli beskriver (1994, s. 79) samman med Pennlert och Lindström tankar om ramfaktorer. För att få en mer övergripande bild av hur olika faktorer arbetar i samverkan av varandra för en bra lärmiljö, behöver förståelse för hur ramfaktorer som tid och resurser mm påverkar en lärares mål, inlärningsaktiviteter, utvärdering och innehåll.

Trots att Kvelis beskrivning av den didaktiska relationsmodellen är trettio år gammal, är den fortfarande aktuell idag då den ger en övergripande förståelse för lärande som en process där många faktorer samverkar och påverkar varandra. I dagens skolor och fritidshem, där tidspress och stora barngrupper är vanliga utmaningar, kan modellen hjälpa lärare att se samband mellan t.ex. ramfaktorer och inlärningsaktiviteter, och att hitta sätt att anpassa undervisningen så att den fortfarande blir effektiv och meningsfull för alla elever. Modellen kan vara en påminnelse för oss, om att undervisning inte bara handlar om innehåll och mål, utan om att skapa en miljö där både läraren och eleverna kan vara aktiva och engagerade i lärandeprocessen.

7 Analys & Resultat

För att fördjupa analysen relateras resultaten till den valda teoretiska modellen, som är Kvelis (1994, s. 79-85) beskrivning av en didaktisk relationsmodell med en fördjupning av ramfaktorerna (Lindströms & Pennlerts, 2019, s. 50-53). Genom att skriva de olika komponenterna från modellen och ramfaktorerna i kursiv text är vårt mål att tydliggöra relationen från vårt material till teorin för att göra det lättare att följa kopplingen till teorin.

När det gäller hur lärarna använder mellanmålet som ett pedagogiskt verktyg i fritidshemmet, framträdde fyra tydliga teman: logistiken och förberedelser inför mellanmålet, elevförutsättningar, engagemang och motivation, när målet för mellanmålet är lärandet samt ramfaktorer och organisatoriska hinder.

7.1 Logistiken och förberedelser inför mellanmålet

Planering och förberedelser var ett återkommande tema i våra intervjuer. Det framkom att fritidshemslärarna hade olika förutsättningar beroende på faktorer såsom *tid*, *ekonomiska resurser* och samarbete inom arbetslaget. I denna del skildras hur dessa faktorer påverkade fritidshemslärarnas arbete och hur de hanterade dessa förutsättningar i sin pedagogiska verksamhet.

För lärare A var planering något som det gavs möjlighet till att göra tillsammans med kollegan. Hen beskrev planeringen och förberedelserna som ganska informella och flytande vilket gör att eleverna hade en möjlighet att påverka vad de vill ha för mellanmål.

- Vi försöker göra mellanmål mer öppet så att eleverna ska känna sig hemma. När de får vara med och bestämma märker vi att de blir mer engagerade. - Lärare A

Att eleverna får vara med och bestämma skapar en flexibel och elevcentrerad planering där lärarna är med och stöttar men inte styr processen helt. Vilket innebär att lärare A och dennes kollega använde sig av deras pedagogiska förutsättningar för att skapa en miljö där eleverna fick ta ansvar och möjlighet att delta i *inlärningsaktiviteter*.

Under planeringen fastställde lärare A, tillsammans med sin kollega, vilket mål de hade för mellanmålet, vilket *inhåll* de skulle fokusera på och vilken *inlärningsaktivitet* som skulle användas för att uppnå målet. Detta är centrala aspekter ur den didaktiska relationsmodellen (Kveli, 1994, s. 79) där Kveli betonar vikten av att *innehållet* i undervisningen alltid behöver relateras till de mål som ska uppnås. Hon framhåller också att "de arbetsformer som används är en lika viktig del av inläringen" således alltså *inlärningsaktiviteten* (Kveli, 1994, s. 82). Enligt Kveli är det inte bara själva innehållet som är avgörande, utan också valet av *inlärningsaktivitet* som behöver ses i relation till både *innehållet* och arbetets *mål* (1994, s. 83). Stjärnmodellen ger oss här förståelse för hur val av metoder och aktiviteter är avgörande för att uppnå de pedagogiska målen och skapa en meningsfull inläring för eleverna.

Planeringen för lärare B och C beskrivs som mer flexibel, då de saknade både planeringstid och resurser för att kunna planera mer effektivt. De visade sig att varken lärare A, B eller C hade fått någon planeringstid från skolan, vilket utgör ett konkret exempel på *ramfaktorer* som påverkar deras arbete. Lärare B och C försökte därför initialt att låta eleverna själva ta ansvar för förberedelserna och tillagningen av mellanmålet, exempelvis genom att göra pannkakssmet eller baka scones. Detta resulterade i att deras planering blev mer reaktiv, där

inlärningsaktiviteter anpassades efter vad eleverna ville göra. Samtidigt försökte de se till att alla elever var delaktiga på något sätt.

Lärare D föredrog att involvera barnen i planeringen, vilket skapade ett litet projekt där eleverna fick möjlighet att samarbeta och fatta beslut. Denna metod främjade deras ansvarstagande och samarbetsförmåga, samtidigt som det gav dem en känsla av delaktighet i processen.

- Vi har inte alltid detaljerad planering i förväg, men vi ser till att ge eleverna möjlighet att vara med och fatta beslut, till exempel om vad vi ska laga för mellanmål eller hur vi ska dela upp oss för att laga maten. - Lärare D

Lärare D:s planering kan tolkas vara mer medveten och strukturerad, med särskilt fokus på att ge eleverna delaktighet och ansvar. Den syftar till att skapa en lärmiljö där eleverna aktivt får möjlighet att delta, som i sin tur kan främja känsla av inkludering och engagemang till eleverna. Att ge eleverna möjlighet att delta i beslut om mellanmålet främjar också *innehållet* till att bli mer meningsfullt för eleven, anser lärare D.

Lärare E, berättade att planeringen i deras verksamhet ofta skedde på ett spontant sätt och utan förberedelser. Den anpassades efter den aktuella situationen, såsom antal barn och tillgängliga varor, utan en fast struktur eller förutbestämd tid. Fokus låg på att vara lyhörd för elevernas idéer, och att skapa en miljö där de kände att det hade möjlighet att påverka.

En aspekt av hur *ramfaktorer* påverkar lärarnas planering kan ses i de likheter som framkom mellan intervjupersonerna, där alla uppvisar viss flexibilitet beroende på tillgänglig tid och resurser. Lärare A, D och E:s planering är mer elevcentrerade och flexibla, medan lärare B och C:s planering i större utsträckning påverkas av bristande resurser och tid.

Vidare betonar Lärare F att noggrann planering var avgörande för att kunna genomföra mellanmål utanför den ordinarie matsalen. Hen såg alltid till att ha tillräcklig tid för förberedelser. Fokus under planeringen låg på att fastställa praktiska detaljer, såsom när barnen slutar, hur många barn som skulle delta, samt vilka barn som vill vara med, då deltagandet var frivilligt. Planeringen omfattade också beslut om mat och aktiviteter, och krävde ett samarbete mellan andra verksamheter, såsom köket och klasslärare.

- Det är viktigt att ha en tydlig bild av logistiken. När slutar barnen? Hur tar vi oss till lokalen? Sådana frågor måste vara klara innan vi börjar. - Lärare F

Citatet från lärare F underströk vikten av noggrant förberedda logistiska överväganden inför mellanmålet, särskilt när det inte äts i matsalen. Hen betonade att frågor som när barnen slutar och hur personalen tar sig till lokalen måste vara klara innan aktiviteterna inleds. Detta tyder på att en väl genomtänkt planering är nödvändig för att verksamheten skulle kunna genomföras smidigt och effektivt. Vidare belyses behovet av att den ansvariga personalen inte bara hade praktisk kännedom om arrangemangen utan också en klar förståelse för syftet och målen med aktiviteten - att själva ansvara över mellanmålet.

Ett exempel på logistiska överväganden var att endast en ugn och en mikrovågsugn fanns tillgängliga, vilket skapade praktiska problem vid genomförandet av aktiviteter.

- Vi har bara en micro här, och det kan ta tid när det är många elever som ska göra varma mackor till exempel, men det finns positiva sidor med det också för då samarbetar och väntar de på sin tur. - Lärare F

Lärare F belyste hur begränsad tillgång till utrustning, såsom enbart en mikrovågsugn, skapade både utmaningar och lärandemöjligheter i undervisningen. Att antingen ta bort den micro som fanns kvar eller låta eleverna turas om av den. När eleverna tvingades vänta på sin tur för att använda mikrovågsugnen, tvingades de samarbeta och ta ansvar för sin tid, vilket bidrog till deras sociala och kommunikativa utveckling.

Även om denna situation kan uppfattas som en praktisk begränsning, kan den i själva verket fungera som en pedagogisk resurs. Eleverna fick möjlighet att utveckla viktiga färdigheter såsom tålamod, samarbete och ansvarstagande. I stället för att bara genomföra en uppgift individuellt, engagerar de sig i en social process där de lär sig att arbeta tillsammans för att lösa problem. Vilket överensstämmer med vad som står i Lgr22 (2022) att eleverna ska genom undervisningen ges förutsättningar att pröva och utveckla idéer, lösa problem och omsätta dessa idéer i handling. Att arbeta tillsammans för att förbereda och servera mellanmål kan vara ett konkret sätt att praktiskt tillämpa dessa mål, där eleverna får möjlighet att tänka kreativt, lösa problem och genomföra sina idéer i samarbete med andra. Detta kan ses som en form av informellt lärande anser lärare F, där eleverna får insikter och erfarenheter som sträcker sig bortom det ursprungliga syftet med uppgiften, vilket i detta fall handlade om att göra varma mackor.

Denna typ av informellt lärande kan också ses som en viktig *inlärningsaktivitet* där eleverna kan lära sig inte bara praktiska färdigheter genom att samarbeta utan också hur man hanterar sociala utmaningar. Det är ett tydligt exempel på att samarbetet vid mellanmålet kan ses som en *inlärningsaktivitet* som lärarna använder för att nå de övergripande *mål* de satt ut, som exempel från intervjuerna var att främja sociala färdigheter och elevers ansvarstagande. Här kan *inlärningsaktiviteterna* kopplas till den didaktiska relationsmodellen, då det handlar om hur lärande sker genom dynamiska relationer mellan komponenterna i relationsmodellen. Relationer som fritidshemslärare behöver vara medveten om, då valet av *inlärningsaktivitet* måste stå i relation till både *innehållet* och *målet* för arbetet samtidigt som det ska anpassas efter varje elevs individuella förutsättningar och behov (Kveli, 1994, s. 83). Som Kveli (1994, s. 83) skriver så handlar det inte om att hitta en "perfekt" metod, utan snarare om att kunna variera arbetssättet och skapa flexibla lösningar som passar de skiftande behov som kan uppstå i ett fritidshem för att stötta elevernas utveckling.

Detta synsätt visar på hur begränsningar i materiella resurser inte nödvändigtvis behöver vara ett hinder för lärande, utan i stället kan ge upphov till nya sätt att engagera eleverna och utveckla viktiga sociala kompetenser. Detta kan man koppla med Pennlert och Lindström (2019, s. 50) ramfaktorer där man inte alltid behöver se på begränsningar, utan också möjligheter. Genom att förstå och anpassa sig till dessa faktorer kan läraren skapa en lärandemiljö som är både effektiv och meningsfull för eleverna.

7.2 Elev-förutsättningar, engagemang och motivation

Engagemanget och motivationen hos eleverna varierade också stort beroende på hur lärarna ser på deras roll i mellanmålsaktiviteterna och hur de anpassar aktiviteterna utifrån elevernas individuella förutsättningar.

För lärare A låg vikten av att skapa en positiv och lärande miljö genom att engagera eleverna i förberedelser. Hen såg ett starkt samband mellan elevers delaktighet och deras ansvarstagande.

- Eleverna får möjlighet att välja vad de vill ha till mellanmålet och om de vill hjälpa till med förberedelserna, vilket vi ser att det skapar ett starkt engagemang och ansvarstagande hos eleverna.
- Lärare A

I detta sammanhang kan fritidshemslärares synsätt kopplas till den didaktiska relationsmodellen (Kveli, 1994, s. 80), där *elevförutsättningar* som erfarenhet, bakgrund och individuella behov spelar en stor roll i hur väl de kan delta i och engagera sig i aktiviteterna. Genom att lärare A gav eleverna möjlighet att välja att delta på sina egna villkor skapades en känsla av inflytande och delaktighet, vilket stärkte deras motivation och engagemang. Vilket tydligt kopplas till att lärare A hade goda *lärarförutsättningar* såsom erfarenhet, utbildning och synsätt som påverkade hur hen bemötte sina elever och stöttade dem utifrån deras individuella behov och förutsättningar (Kveli, 1994, s. 85).

Elevers engagemang i *inlärningsaktiviteter* är en viktig del i den didaktiska relationsmodellen samt *elevförutsättningar*, tidigare erfarenheter och bakgrund spelar stor roll för hur väl de kan delta. Lärare A tog hänsyn till individuella behov för att stärka motivation och engagemang genom att låta dem delta i aktiviteter som de kände sig bekväma med eller intresserade av. Det understryker vikten av att ge eleverna inflytande och delaktighet, vilket är avgörande för att skapa och upprätthålla motivation hos eleverna.

Lärare A, B och C talade också om hur olika elevers tidigare erfarenheter från att vara i ett kök. Både lärare B och C tog upp exempel på, att för vissa elever var det första gången de stekte ett ägg, medan andra hade stor erfarenhet från att baka och laga mat från hemmet. Elevers bakgrund var därför viktigt att ta i beaktande för att ge alla elever möjligheter att utvecklas.

- Sen kan det ju vara första gången de steker ägg här, första gången de kör diskmaskinen. Det är väldigt olika med personer. - Lärare C

Lärare C beskrev hur fritidshemmet erbjuder barnen chansen att prova på nya saker, som att laga mat och diska. Detta ger barnen möjlighet att utveckla praktiska färdigheter och självförtroende, anser lärarna. Barnens olika personligheter och erfarenheter gör att de reagerar på dessa aktiviteter på olika sätt.

Det var tydligt att lärarna var medvetna om elevers varierande bakgrund och tidigare erfarenhet, vilket hade stor betydelse för skapandet av lärandemiljön. Lärare B och C strävade efter att inkludera alla elevers respektive kunskapsnivåer så att varje elev skulle känna sig delaktig och kompetent.

Lärare A, D och E pratade också om hur de kontinuerligt reflekterade över hur eleverna reagerade under aktiviteterna knutna till matberedningen. Genom *utvärdering*, som också är en komponent i den didaktiska relationsmodellen (Kveli, 1994, s. 83), kan de anpassa deras tillvägagångssätt till nästkommande tillfälle för att bättre stödja och engagera eleverna.

Lärare B och C hade en mer pragmatisk syn och approach, där syftet med att få eleverna engagerade och delaktiga inte var detsamma som för lärare A. Här handlade det inte om att använda mellanmålet som en explicit lärandeaktivitet, utan snarare om att ge eleverna frihet att kunna vara delaktiga på sina egna villkor. Här var det fokus på att skapa ett positivt och tryggt sammanhang och rum där eleverna kunde känna sig bekväma att prova på nya saker utan press.

Lärare D och E hade en tydlig elevcentrerad syn på undervisning i fritidshemmet. De betonade att det inte bara handlade om att uppnå lärandemål, utan att det viktigaste är att

barnen känner sig sedda, hörda och trygga. De ansåg att motivation och engagemang ofta kom från nyfikenhet och glädje, snarare än från strikt undervisning. Deras mål var att skapa en miljö där eleverna kände sig delaktiga och engagerade, även om det inte alltid handlade om att lära sig nya saker.

- Vi tror att man lär sig bäst när man har roligt. Därför är det viktigare för oss att skapa en positiv atmosfär där barnen känner sig nyfikna och motiverade, än att hela tiden fokusera på att lära sig nya saker. - Lärare D
- Vi vill inte att lärande ska kännas som ett måste, utan att de ska ha kul och samtidigt slappna av helt enkelt, det är ändå deras fritid. - Lärare E

Att eleverna känner sig engagerade och delaktiga blir också en form av *utvärdering* för lärarna, där de kan *utvärdera* om eleverna känner sig trygga och om deras engagemang kommer från en plats av glädje och nyfikenhet eller från yttre krav.

Lärare D och lärare E värderade elevernas glädje och nyfikenhet och trodde att dessa faktorer var avgörande för ett lyckat lärande. De betonade att det inte alltid behövde handla om att plugga eller nå specifika lärandemål utan att de ville väcka elevernas nyfikenhet och motivation.

Vi knyter an detta till den didaktiska relationsmodellen, om *elevförutsättningar* (Kveli, 1994, s. 80) där Kveli skriver hur det i den dåvarande läroplanen (Lpo94) står skrivet hur “undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” det står skrivet nästintill likadant i läroplanen (Lgr 22) än idag, med enda skillnaden, att det idag står *ska* i stället för *skall*.

Med den didaktiska relationsmodellen påminns om vikten av att förstå varje elev som den unika individ den är, vilket på sikt stärker deras lärande, känsla av tillhörighet och delaktighet.

7.3 När målet för mellanmålet är lärandet

I våra intervjuer framkom det att lärarna såg mellanmålet som en möjlighet för lärande, där det pedagogiska *målet* var att främja både sociala färdigheter och praktiska kunskaper. Denna syn på mellanmålet går i linje med Kvelis beskrivning av den didaktiska relationsmodellen (1994, s. 83) om *inlärningsaktiviteter*, där aktiviteterna inte bara bör för exempel handla om att äta, utan också om att skapa en meningsfull, lärande upplevelse för eleverna genom att äta.

Lärare A, med sina 30 års erfarenhet som lärare i fritidshemmet, betonade att *målet* med mellanmålet är att eleverna utvecklar både sociala färdigheter och praktiska kunskaper. Medan lärare B och C i första hand såg mellanmålet som ett tillfälle att få äldre elever att vilja fortsätta gå på fritids och i andra hand som en pedagogisk *inlärningsaktivitet*.

- Vårt fokus ligger först på att skapa en miljö där de äldre eleverna vill vara, och sedan använder vi mellanmålet som en möjlighet för pedagogisk utveckling. - Lärare B

För att motivera äldre elever att vilja vara på fritidshemmet, skapades en positiv och stimulerande miljö. Mellanmålet sågs som ett tillfälle att erbjuda ett meningsfullt *innehåll* genom väl valda *inlärningsaktiviteter* och främja lärandet. Detta innebär att fritidshemmet fokuserade på att göra verksamheten tillräckligt intressant, socialt stimulerande eller trygg för att de äldre eleverna skulle fortsätta komma.

Lärare A, B, C och F var alla eniga om att de pedagogiska möjligheterna under mellanmålet var oändliga. De ansåg att tiden inte bara skulle användas för att ge barnen mat utan även för lärande, reflektion och utveckling av sociala färdigheter.

Lärare A gav exempel på hur eleverna kunde öva på matematik (*innehåll*) genom *inlärningsaktiviteter* att leka kiosk med låtsaspengar för att träna på addition och subtraktion, vilket integrerade lärande i ämnen som matematik och svenska.

- Vi hade också en tanke med att använda mellanmålet för räkning, eftersom vi sett att svenska barns mätresultat var dåligt. Tanken var att leka kiosk på riktigt fast med låtsas pengar förstås. Genom att ta in räkning med plus och minus i en sådan aktivitet som att leka kiosk och ta betalt hade vi kunnat ge en mer praktisk upplevelse av matematik. - Lärare A

Precis som lärare A, så beskrev lärare B och C hur mellanmålet kan implementeras som en *inlärningsaktivitet*. Även lärare F berättade hur de använde sig av mellanmålet för att öva på matematik.

- Men det var just att lära sig att man bidrar till liksom hemmet, för att det är vår grundtanke på fritidshem. - Lärare C

Här beskrev lärare C hur de försöker engagera alla eleverna i de olika stegen av mellanmålet, att planera, tillaga och städa. Genom att ha ett *mål* (undervisningens syfte), som i fallet ovan att lära eleverna hur man bidrar till hemmet, kan lärarna genom noggrant valt *innehåll* (t.ex ansvar, samarbete, matlagningstekniker, ekonomi & planering) och *inlärningsaktiviteter* (t.ex skriva recept, steka pannkaka, turas om att diska mm) arbeta mot att uppnå detta *mål* (Kveli, 1994, s. 81-83)

- Det är inte bara det eleverna lär sig av varandra, de tittar på hur de andra gör. Det finns ett barn här som är duktig att fixa sylt och alla andra vill liksom lära sig av honom hur man gör sylt. - Lärare B

Lärare B förklarade hur mellanmålet också kan främja socialt lärande, där barnen lär sig av varandra, till exempel som citatet ovan där en elev som är duktig på att göra sylt delar med sig av sina kunskaper till andra. Att lärande kan ske genom interaktion och samarbete är centralt i den didaktiska relationsmodellen (Kveli, 1994, s. 79) där *inlärningsaktiviteter* inte bara handlar om formella undervisningstillfällen utan också om de mer informella och praktiska situationer där lärande sker. Ett exempel på detta är när en elev delar med sig av sina kunskaper att göra sylt. Här handlar det om socialt lärande där eleverna aktivt engagerar sig i sina kompisars lärande genom observation och interaktion. Det blir således inte bara fritidshemsläraren som undervisar utan också eleverna som lär sig från varandra.

Att använda mellanmålet för att integrera socialt lärande likväl som lärande i ämnen såsom svenska och matematik ses som en tydlig koppling till den didaktiska relationsmodellen där *inlärningsaktiviteter* inte bara handlar om själva handlingen som i detta fall är att äta.

- Elever som går på hem och konsumentkunskap brukar sätta i praktiken vad de har lärt sig därifrån har vi märkt och att de även brukar samtala om det. - Lärare B

Detta visar att eleverna inte bara lär sig teori utan också tillämpar sina kunskaper i praktiken och reflekterar över dem. Genom att samtala om vad de har lärt sig, utvecklar eleverna ett kritiskt tänkande och en djupare förståelse för ämnet.

Lärare D, som arbetat i ett mindre område utanför Göteborg, såg mellanmålet som ett utmärkt verktyg för att främja socialt lärande.

- För oss är mellanmålet en tid då vi får möjlighet att skapa en inkluderande miljö, där våra elever får möjlighet att fatta beslut, samtidigt kan de öva på sina sociala färdigheter. - Lärare D

Lärare D betraktade mellanmålet som ett tillfälle att stärka gemenskapen bland eleverna. Det handlade inte bara om att servera mat, utan att ge eleverna ansvar för både vad som skulle serveras och hur de skulle fördela ansvaret. Att involvera eleverna i matlagningen skapades en känsla av sammanhang och delaktighet anser lärare D.

Lärare E, som var mest intresserad av utomhuspedagogik och hade tio års erfarenhet, såg mellanmålet som en integrerad del av fritidshemmets pedagogiska arbete där både praktiskt och teoretiskt lärande kunde kombineras.

- Vi försöker så gott vi kan att koppla mellanmålet till ett större sammanhang! När vi har tid så pratar vi om hållbarhet, om matens betydelse, var maten kommer ifrån osv. Barnen får ibland vara med och förbereda måltider för att de ska få både praktiska färdigheter och ibland samtal om näring och hälsa. - Lärare E

Lärare E såg mellanmålet som ett informellt men ändå betydelsefullt lärandemoment, där barnen utvecklade både praktiska och sociala färdigheter. De fick möjlighet att koppla sitt lärande till verkliga situationer.

I intervjuerna framgick det att både lärare D och E uttryckte att ett av deras mål med mellanmålet var att stärka gemenskapen och samarbete. Det var tydligt att lärarna använde mellanmålet för att engagera eleverna i aktiviteter som krävde både praktiska färdigheter och socialt samspel.

Lärare F berättade att det finns en värdefull potential i att använda mellanmålssituationen som ett pedagogiskt verktyg. Hen menade att när eleverna aktivt deltar i skapandet av mellanmålet, leder detta till en betydande förändring, både i deras personliga utveckling och i deras sociala relationer.

- Till exempel, det de hade sagt är att man börjar bli lite mer självständiga i köket liksom de blev mer delaktig hemma. Du förstår det här och du kan överföra mycket som du lär dig, om inte jag plockar undan där så vem gör det då? Eller just det när någonting är slut då kan jag fylla på! - Lärare F
- Tanken var att vi inte skulle behöva göra så mycket utan att vi bara skulle finnas där och stötta upp liksom. Man lär sig hela tiden mer i varje steg. Och att nya elever lär av de äldre och de som har gjort det förut. Atmosfären i rummet är helt fantastiskt! - Lärare F

Lärare F förmedlade att genom att involvera barnen i mellanmålsaktiviteter, har eleverna inte bara blivit mer självständiga i köket utan också fått en större delaktighet i hushållsarbetet hemma. Barnen har utvecklat förmågan att ta eget ansvar och göra saker på egen hand i köket. De har blivit mer självständiga i sina handlingar. Barnen har börjat förstå sambanden mellan olika handlingar och konsekvenser. Exempelvis märker eleverna att om de inte plockar undan så blir det ingen som gör det åt dem. Barnen tar egna initiativ, de ser vad som behöver göras och agerar därefter, som att fylla på när något är slut.

Lärare F betonade att personalens roll var att stödja och vara närvarande snarare än att ta över uppgifterna. Genom denna metod skapades en positiv och hemlik atmosfär där barnen kände sig trygga och bekväma. En viktig aspekt som framkom var att barnen lärde sig av varandra, där äldre barn fungerade som förebilder för de yngre. Detta mentorskap stärkte barnens ansvarstagande och känsla av tillhörighet. Den ökade självständigheten och delaktigheten bidrog till en starkare känsla av samhörighet och förstärkte de sociala banden.

Lärare B och C hade som *mål* att skapa en social och attraktiv inlärningsaktivitet för eleverna genom mellanmålet, vilket skulle uppmuntra dem att stanna kvar på fritids. Trots att lärandet inte var det primära syftet med aktiviteten, handlade det om att skapa en trivsamt miljö där eleverna fick möjlighet att ta ansvar för att laga sitt eget mellanmål. Genom denna metod främjades både självständighet och ansvarstagande. Här syns också en viss koppling till den didaktiska relationsmodellen (Kveli, 1994, s. 79-83), när det gäller *inlärningsaktiviteter*. Sociala samspel främjas genom informellt lärande, där fokus ligger på att skapa engagemang och trivsel snarare än strikt pedagogiska mål. Detta innebär att den sociala och informella aspekten av lärande, som Kveli framhåller, även får utrymme här, men med en betoning på att skapa en positiv och inkluderande miljö för eleverna.

Lärare D, E och F i sin tur såg mellanmålet på samma sätt där *målet* var att eleverna skulle få utveckla olika färdigheter. Deras tankesätt kan kopplas till den didaktiska relationsmodellen (Kveli, 1994, s. 81) genom att deras *mål* var att ge eleverna en aktiv roll i deras lärandeprocess. Att lärarna involverade eleverna i hela mellanmålsprocessen, planera, tillaga och städa, menade att *inlärningsaktiviteter* och *inhåll* blev mer engagerande och meningsfulla för eleverna.

7.4 Ramfaktorer och organisatoriska hinder som påverkar arbetet med mellanmålet

I våra intervjuer framkom det tydligt att de *ramfaktorer* som lärarna arbetade under hade stor påverkan på hur de genomförde mellanmålen. Ramfaktorer innefattar yttre faktorer som lärarna hade svårt att påverka, såsom *tid, personal, gruppstorlek, lokaler, ekonomiska resurser, skolans ledning och organisation, betygssystem, närsamhälle och kulturer*. Ramfaktorerna påverkade lärarnas möjligheter att planera och genomföra *inlärningsaktiviteter* på ett pedagogiskt sätt. I intervjuerna med lärarna framkom det att dessa faktorer både skapade möjligheter och hinder för framgångsrika mellanmålsaktiviteter.

För lärare A var mellanmålsituationen i matsalen ett stressmoment där barnen behövde anpassa sig efter *tiden*. Det berodde på de yttre *ramfaktorerna*, såsom *tidsbrist* och *brist på personal* när eleverna slutade. På ett visst klockslag som kunde variera (beroende på vilken dag och vilket ämne de haft under skoltiden), för att därefter sedan vara tvungna att förhålla sig till ett visst klockslag även för att äta nere i matsalen. Även lärare C ansåg att *tiden* spelade roll i hur man kunde göra mellanmålet mer pedagogiskt.

Den gynnsamma miljön som blev vid *tidspress* och *brist på personal* var det som fick lärare A och dennes kollega att se på möjliga alternativ för ett mer pedagogiskt och strukturerat sätt de kunde genomföra mellanmålen på.

- Vi var ganska trötta på att barnen ska sluta skolan och sen efter 20 minuter så ska vi äta mellanmålet eller ibland 10 minuter, ibland 30 minuter och dessutom tycker iallafall jag att mellanmålssituationen i sig är stor och mest transport och stress. - Lärare A
- Under lovet har vi exempelvis mer tid, då är det mer möjligt att göra mer lärande aktiviteter under mellanmålet med barn. - Lärare C

Lärare A uttrycker en frustration över hur en av de centrala ramfaktorerna, *tid*, kan skapa en stressig och oorganiserad situation som hindrar en meningsfull och lärorik mellanmålstid. Att

tiden kunde variera kraftigt för mellanmålet gjorde det svårt att planera och skapa en förutsägbar rutin.

Läraren upplevde också att själva mellanmålssituationen i sig är stressig och innebär mycket organisatoriskt arbete och springande mellan olika aktiviteter. Det kan även antyda ett behov av att se över hur mellanmålen organiseras och integreras i den pedagogiska verksamheten, med *målet* att skapa en mer strukturerad, avslappnad och meningsfull aktivitet för alla inblandade.

Lärare C i sin tur pratar om *tid* som en av de faktorer som hindrar dem att skapa lärande aktiviteter under mellanmålet i fritidshemmet. Lärarna och eleverna har ofta mer tid under loven till förfogande. Därför det blir lättare att engagera barnen i olika aktiviteter. När lärarna har mer tid att planera och genomföra aktiviteter kan de skapa en mer stimulerande och inlärningsrik miljö. Det visar att yttre faktorer, som till exempel *tidsramar*, har en stor påverkan på kvaliteten på undervisningen och elevernas möjligheter att utvecklas.

Lärare A nämnde att antalet barngrupper under mellanmålet utgör ett hinder för att effektivt kunna organisera mellanmålet på fritidshemmet. Detta är ytterligare ett exempel på hur *ramfaktorer* som *gruppstorlek* påverkar lärarnas arbete.

- Förr i tiden när det var 18-20 barn på fritidshemmet så var det realistiskt att ha mellanmålet på fritidshemmet. Då bestämde jag och min kollega att vi hellre har mellanmålet i fritidshemmets lokaler varje dag. - Lärare A

Som lärare A beskrev, var det med färre elever inskrivna på fritids mer praktiskt att ha mellanmålet på avdelningen varje dag i stället för att variera mellan olika platser. För att få mellanmålet att fungera bra på avdelningen trots större *elevgrupper* sa lärare A att det krävdes flexibilitet och samarbete med övrig *personal* såsom kökspersonalen.

- Det gör det möjligt att planera ett strukturerat och meningsfullt mellanmål som passar både barn och är möjligt för oss lärare att utföra. - Lärare A

Lärare A beskrev hur de hade ett väl fungerande *samarbete* med skolmatsalen vilket var en stor fördel. Vidare berättade lärare A att de på grund av det goda samarbetet hade kunnat be elever gå till matsalen för att hämta mellanmålet om de själva haft *tidsbrist* eller att något tagit slut vilket ledde till att de fortfarande hade en känsla av samhörighet med skolan.

Här exemplifieras det hur ett gott samarbete med matsalen (*lokaler, personal*) som positiva ramfaktorer kan underlätta organiseringen av mellanmålet.

Att kunna vara flexibla i sin planering är en positiv *ramfaktor* som underlättar deras arbete och möjliggör att de kan vara mer lärandeorienterad i sin verksamhet.

Att inte alla har samma förutsättningar ekonomiskt (*ekonomiska resurser*) visar på de praktiska hinder som kan påverka lärare i fritidshemmet, vilket belyses av Lindström och Pennlert (2019, s.51) där de diskuterar *ramfaktorers* betydelse för det pedagogiska arbetet.

Lärare B berättade om deras mer begränsade förutsättningar. Både lärare B och C saknade planeringstid för mellanmålet och de hade heller inte samma *ekonomiska resurser*.

- Nej vi hade inte klarat göra detta varje dag för detta här kräver väldigt mycket planering och tid. - Lärare C och B
- Detta här kräver också pengar till exempel att få ihop det med allergier och sånt, gluten och laktos. - Lärare B

Ovanstående citat framhäver hur bristande resurser i form av *ekonomiska medel* och *tid* för planering hindrar lärarna B och C från att genomföra pedagogiskt värdefulla mellanmålssituationer som en daglig rutin. Lärare B och C menade att organisera mellanmålet i fritidshemmets lokaler var för tidskrävande och kräver för mycket planering och resurser för att kunna genomföras dagligen i dagsläget.

Till en början skedde alla inköp som lärare B och C behövde genom att en lärare i fritidshemmet fick åka och handla där hen använde sig av budgeten för fritidshemmet. Efter lite stridande går de nu till matsalen och ber om vissa råvaror.

- Tanken är att minska kostnaderna lite då de ändå hade ätit där så det är inte rätt att all kostnad ska komma från "fritidskontot" (*ekonomiska resurser*). - Lärare B

Denna brist på planeringstid (*tid*) och *ekonomiska resurser* visar hur *ramfaktorer* påverkar deras möjligheter till att genomföra vissa typer av *inlärningsaktiviteter*. För lärare B och C var det svårare att skapa ett mer strukturerat lärande i samband med mellanmålet på grund av de yttre hindren.

Lärare D och E påpekade att brist på *personal* och *ekonomiska resurser* utgjorde hinder för att skapa en gynnsam lärmiljö under mellanmålet. Lärare D framhöll att det fanns för få vuxna för att ge eleverna den uppmärksamhet de behöver, vilket är i linje med Lindström och Pennlerts (2019, s. 50) syn på att välutbildad och engagerad personal är en förutsättning för skolans kvalitet. Lärare E påpekade att de ofta tvingas anpassa sina planer efter tillgängliga resurser, vilket påverkade möjligheten att genomföra pedagogiska aktiviteter på det önskade sättet (Lindström & Pennlert, 2019, s. 51).

- Vi har alldeles för få vuxna för att kunna ge alla barn den uppmärksamhet de behöver under mellanmålet. Det gör det svårt att skapa en bra lärmiljö. - Lärare D
- Vi måste ofta kompromissa och anpassa våra planer efter de resurser vi har tillgång till, istället för att genomföra de aktiviteter vi hade tänkt oss. - Lärare E

Även storleken på *lokalerna* är en av de ramfaktorer som fritidshemsläraren upplevde som ett problem, då det inte finns tillräckligt med plats för att låta alla elever att äta tillsammans på fritidshemmet.

- Vi behöver större lokaler för att kunna ge alla barn den plats och uppmärksamhet de behöver för att trivas och utvecklas. - Lärare E

Den begränsade ytan på fritidshemmet påverkar möjligheterna att genomföra pedagogiska *inlärningsaktiviteter* under måltiderna. Enligt Lindström och Pennlert (2019, s. 51) kan skolans fysiska miljö, i detta fall fritidshemmets *lokaler*, både möjliggöra och begränsa lärarens kreativitet och val av undervisningsmetoder (*inlärningsaktivitet*). I detta fall begränsar *lokalernas* storlek och lärarens förmåga att skapa en lärande atmosfär under måltiderna, vilket gör det svårt att både ge barnen den uppmärksamhet de behöver och skapa en miljö där de kan utveckla sina sociala kompetenser samtidigt som de äter. En rymligare miljö skulle underlätta för fritidshemsläraren att genomföra aktiviteter som främjar både social interaktion och trivsel.

Som tidigare nämnt i teorin så beskriver Pennlert och Lindström (2019, s. 50) att ramfaktorer är yttre faktorer som påverkar hur lärare och elever upplever och utför sitt arbete i skolan. I detta fall handlar det om *lokalernas* storlek, som utgör en yttre ramfaktor. Denna yttre ramfaktor fungerar som ett hinder för läraren, eftersom den begränsar *elevförutsättningarna*

att ge eleverna den uppmärksamhet och det stöd de behöver för att både trivas och utvecklas på fritidshemmet.

Både lärare D och E beskrev en situation där begränsade *ramfaktorer* hämmar möjligheterna att skapa en optimal lärmiljö för barnen under mellanmålet. Både *personalbrist* och *brist på material (ekonomiska resurser)* påverkade negativt kvaliteten på verksamheten och kan leda till att barnen inte får den stimulans och det stöd de behöver för att utvecklas.

Även lärare F lyfte fram hur de begränsade *ekonomiska resurserna* för utrustning såsom enbart en mikrovågsugn, har skapat både utmaningar och möjligheter till lärande. Detta kan också förstås som en *ramfaktor* enligt Lindström och Pennlert (2019, s. 51), där den begränsade tillgången till resurser blir en avgörande faktor för lärandemiljö, och bristen på *ekonomiska resurser* framstår som en avgörande faktor. Det krävs exempelvis finansiella medel för att kunna investera i ytterligare ugnar och mikrovågsugnar.

Lärare F berättade att det fanns möjlighet att göra mellanmålssituationen mer meningsfull för eleverna, men det krävdes att man beaktade olika praktiska hinder såsom *ramfaktorer* och logistik.

- Att arbeta med mellanmålet är en kanonidé, det är barnens tid som de äger och det är möjligt att göra det för dem meningsfullt om man orkar. Det är ofta där det fastnar på schemat, tekniska, men också på personalens ork och det där man finner möjligt och det är den tråkigaste biten. - Lärare F

Lärare F såg en betydande potential i att göra mellanmålet till en meningsfull och värdefull stund för barnen. Samtidigt framhöll hen att det fanns flera hinder för att uppnå detta, däribland tidsbrist (*tid*) i det befintliga schemat samt *personalens* engagemang och energi.

- Jag kunde bara ta min avdelning och bjuda mellanmål till dom, för du kan inte tvinga annan personal att göra som du själv vill, det måste förankra liksom och det här är någonting som kräver mycket engagemang. - Lärare F

Här förtydligade lärare F att kollegornas engagemang och samarbete (*personal*) var avgörande för att genomföra och upprätthålla en sådan aktivitet som mellanmål på avdelningen.

Med andra ord, möjligheten att skapa ett meningsfullt mellanmål påverkas negativt av ett ofta pressat schema (*tid*) på fritidshemmet. Dessutom krävs det ett aktivt engagemang, intresse och ork från *personalen* för att mellanmålet ska kunna utvecklas till en framgångsrik och positiv aktivitet. Om övrig *personal* saknar vilja eller intresse (*lärarförutsättningar*), blir det därför svårt att genomföra en sådan förändring ensam.

7.5 Sammanfattning

Vårt resultat visar hur komponenterna i den didaktiska relationsmodellen som mål, innehåll, inlärningsaktivitet, elev- och lärarförutsättningar, utvärdering och ramfaktorer samverkar och har en påverkan på lärarnas arbete med mellanmålet, i både kvalitet och mening. Framför allt syns hur mål, innehåll och inlärningsaktivitet är tydligt kopplade till lärarnas logistiska förberedelser och elevers lärande. Det framgår också hur elev- och lärarförutsättningar och utvärdering hänger samman med engagemang och motivation. De organisatoriska hindren relaterade i sin tur främst till ramfaktorer.

För att förbättra arbetet med mellanmålet som en inlärningsaktivitet behöver man beakta både externa faktorer som tid och resurser och interna faktorer som lärares mål och förutsättningar.

Det blir tydligt att den didaktiska relationsmodellen (Kveli, 1994, s. 79-85) samt Lindström och Pennlerts (2019, s. 50-53) ramfaktorerna såsom tid, personal, lokaler, ekonomiska resurser och skolans ledning och organisation gav oss en övergripande förståelse för hur inlärningsaktiviteter kan formas och anpassas i olika miljöer.

De fritidshemslärare som hade möjlighet att samordna och anpassa ramfaktorer verkade ha bättre förutsättningar att skapa meningsfulla och lärorika mellanmål, medan de som stötte på organisatoriska hinder kunde få svårt att fullt ut integrera mellanmålet som en lärtaktivitet.

Det är också tydligt att lärarnas egna förutsättningar som erfarenhet och pedagogiska metoder påverkar hur de anpassat mål och aktiviteter. För lärare A som hade lång tid av erfarenhet var målet att använda mellanmålet för att stödja lärande på flera olika nivåer medan det för lärare B och C var mer fokus på elevernas självständighet och frihet. Lärare D och E har en bild av mellanmålet som en pedagogisk möjlighet för att utveckla både sociala och praktiska färdigheter hos eleverna. Men de har också olika sätt att implementera dessa tankar beroende på deras arbetssituationer och resurser.

Det är alltså av stor vikt att både skolor och fritidshem reflekterar över hur båda externa faktorer såsom tid, resurser, lokaler och skolans organisation och interna faktorer som lärares mål, erfarenheter och aktiviteter som genomförts tas i beaktning vid planering. Skolor och fritidshem kan skapa förutsättningar så att både lärande och sociala aktiviteter kan integreras för att göra mellanmålet till en mer lärorik och också engagerande stund för eleverna.

Slutligen kan det konstateras att de olika faktorerna i den didaktiska relationsmodellen (Kveli, 1994, s. 79-85) är sammanlänkade och ömsesidigt beroende av varandra. Om en av dessa faktorer saknas, kan inte modellen fullt ut realiseras. Detta kan relateras till vårt resultat, där exempelvis lärare F betonar att utan engagemang från lärarna blir det omöjligt att genomföra aktiviteten. Om inte alla nödvändiga förutsättningar är på plats, såsom lärarnas engagemang, kan mellanmålet utanför matsalen inte användas som ett pedagogiskt verktyg. Det innebär att alla faktorer måste vara närvarande och samspela för att kunna genomföra och uppnå de önskade resultaten.

8 Diskussion

Syftet med denna studie var att undersöka fritidshemslärares beskrivningar av sitt arbete med mellanmålet som en del av det pedagogiska arbetet, för att stödja elevernas lärande och sociala utveckling. I det följande kapitlet kommer en diskussion av resultaten att presenteras genom olika teman, tillsammans med en reflektion över de metodologiska valen.

8.1 Att möta varje elevs unika behov och förutsättningar

I denna diskussion reflekteras över tidigare forskning om skolmåltidens betydelse för elevers sociala och fysiska välmående, samt lärarnas pedagogiska tillvägagångssätt.

Berggren m.fl. (2021, s. 253) betonar att skolmåltiden erbjuder elever en möjlighet till informellt lärande och social interaktion, men även att denna lärandeprocess ofta sker spontant och ostrukturerat, delvis beroende på den hektiska lunchmiljön. Detta stämmer överens med lärarnas reflektioner i resultatet, där lärarnas syn på engagemang och lärande var starkt kopplade till den miljö de skapade och hur de bemötte eleverna.

Lärare A framhöll vikten av att skapa en lärandemiljö där elever får vara delaktiga genom att själva välja aktiviteter och delta i förberedelser, vilket stärkte deras ansvarstagande och engagemang. Detta synsätt knyter an till den didaktiska relationsmodellen (Kveli, 1994, s. 80), som lyfter fram vikten av att anpassa undervisningen efter elevernas individuella förutsättningar och behov. I kontrast betonar lärare B och C vikten av att skapa en trygg och fri miljö där elever får möjlighet att vara delaktiga utan krav på att lära sig specifika färdigheter. Deras mer pragmatiska syn visar att lärande (implicit lärande) också kan ske genom en icke-strukturerad, men stödjande miljö som Berggren m.fl. (2021, s. 254) också framhäver i sin forskning.

Lärare D och E betonade vikten att främja elevernas nyfikenhet och glädje som centrala faktorer för att skapa motivation och engagemang. Genom att skapa en trygg och stimulerande miljö, där lärandet sker genom måltider, praktiska övningar och elevernas egna val, bidrog fritidshemslärarna till att stärka elevernas känsla av tillhörighet och delaktighet. Detta förhållningssätt underlättade för eleverna att känna sig både sedda och aktiva i sin egen lärandeprocess. Förhållningssättet ligger i linje med läroplanens mål om att eleverna ska få möjlighet att utveckla sin förmåga att ta ansvar för sitt eget lärande och arbeta tillsammans i en inkluderande och stödjande miljö (Lgr22, 2022). På detta sätt bidrar de till elevernas lärandeprocess, där de får möjlighet att utveckla sina idéer, lösa problem och känna sig delaktiga i sitt eget lärande.

Sepp och Höijer (2016, s. 4) framhäver i sin forskning att mat kan fungera som ett verktyg för att väcka barns nyfikenhet och engagemang, vilket även återspeglas i vår studie. I vår studie framkom det att fritidshemslärarna ansåg att elevernas motivation och engagemang ökade när de fick möjlighet att välja aktiviteter som de kände sig bekväma med och intresserade av. Detta synsätt på att låta eleverna vara aktiva deltagare i sin egen lärandeprocess är något som även återfinns i Sepp och Höijers (2024, s. 4) forskning. Precis som lärarna i deras forskning, såg även fritidshemslärarna i vår studie värdet i att erbjuda eleverna valmöjligheter och ge dem utrymme att delta i aktiviteter som främjar deras intressen och engagemang. Lgr22 (2022) understryker vikten av att skapa en lärandemiljö som främjar elevernas nyfikenhet och

engagemang, vilket är precis som några av de fritidshemslärarna i vår studie hade som förhållningssätt.

Att ge eleverna möjlighet att påverka sin egen lärmiljö, exempelvis genom matlagning, tar lärarna fasta på precis som Kveli (1994, s. 80). Där hennes idé handlar om att anpassa undervisningen efter varje individs unika förutsättningar och behov. Detta bidrar till att skapa en lärandemiljö där eleverna känner sig delaktiga och motiverade, vilket stärker deras känsla av ansvar och engagemang i sin egen utveckling.

Sammanfattningsvis visar lärarnas reflektioner att en lärandemiljö som tar hänsyn till elevernas individuella behov, bakgrund och förutsättningar är avgörande för deras engagemang och lärande, vilket överensstämmer med tidigare forskning. Vi anser att genom att ge eleverna möjlighet att göra egna val och skapa en trygg och stödjande miljö där de känner sig hörda, kan lärarna främja både deras sociala och pedagogiska utveckling.

8.2 Att äta tillsammans – en pedagogisk möjlighet för barnens utveckling

Utifrån resultaten från våra intervjuer kan vi knyta an till tidigare forskning som belyst måltidens roll som ett pedagogiskt verktyg. Berggren m.fl. (2021, s. 252) skrev hur måltider i skolor och fritidshem är viktiga för social interaktion och lärande, vilket var något vi såg bekräftas i våra intervjuer. Flera fritidshemslärare poängterade brist på det sociala samspelet mellan eleverna som gällde under mellanmålet i matsalen och såg potentialen i att använda måltiderna som en pedagogisk plattform för elevers lärande. Det överensstämmer helt med Berggren m.fl. (2021, s. 252) som framhåller att om det ges rätt struktur så kan måltiden vara en plats för både socialt lärande för utveckling av praktiska färdigheter. Kunskapen och färdigheterna som barnen har fått i köket kan överföras till andra områden i livet. De har lärt sig om ansvar, samarbete och att vara en del av en gemenskap.

Även när det gäller diskussionen kring användningen av mat som pedagogiskt verktyg i skolor och förskolor har Sepp och Höijers (2016, s. 5) forskning gett viktiga insikter i hur mat och måltider kan användas för att stödja barns utveckling, både socialt och pedagogiskt. Deras studie visar att matlagning och måltider kan vara effektiva verktyg för att utveckla barns färdigheter, inklusive språkliga förmågor, samarbetsförmåga och praktiska färdigheter som matematik genom exempelvis begrepp som mått och volym. Detta går i linje med vad som anges i Lgr22 (2022) att använda matematik som ett redskap för att beskriva och lösa vardagliga problem. Det betyder att om eleverna får möjlighet att delta i olika praktiska aktiviteter, kan mellanmålet utgöra en viktig arena för att konkretisera matematiska begrepp i en naturlig och meningsfull kontext. Att använda matlagning som verktyg för att konkretisera matematiska begrepp, får eleverna möjlighet att se och förstå hur matematik är ett hjälpmedel för att lösa vardagliga problem – något som är centralt i den pedagogiska enligt Lgr22 (2022). Den sociala interaktionen under matlagning, där barnen diskuterar sina smakupplevelser och samarbetar, anser vi kan stärka elevernas sociala kompetens. Denna syn på mat som en integrerad del av lärande stämmer väl överens med det som flera av fritidshemslärarna i vår studie beskrev, där måltider och matrelaterade aktiviteter användes för att skapa engagemang och en positiv lärandemiljö.

Vårt syfte med denna studie var att undersöka fritidshemslärares beskrivningar av sitt arbete med mellanmålet som en del av det pedagogiska arbetet, för att stödja elevernas lärande och sociala utveckling. Flera av fritidshemslärarna uppgav under intervjun att de försökte använda

mellanmålet för att skapa en social lärandemiljö där eleverna kan öva på socialt samspel, umgås och samarbeta. Vilket är i linje med vad som tas upp av Berggren m.fl. (2021, s. 252) och Karlsson (2017, s. 51) som båda betonar måltidens potential som en socialt lärande arena. Fritidshemslärarna var också väl medvetna om potentialen i att använda mellanmålet som ett pedagogiskt verktyg för att elever också skulle lära sig praktiska färdigheter men att de inte alltid kunde tillgodose det på grund av tidsbrist och otillräcklig planering. Lindström och Pennlert (2019, s. 50-53) belyser att lärares vilja och intentioner att genomföra pedagogiska aktiviteter inte alltid kan förverkligas på grund av ramfaktorer, såsom brist på tid och resurser. Dessa yttre faktorer kan begränsa lärarnas möjlighet att genomföra planerade aktiviteter på det sätt de önskar.

Trots forskningens tydliga resultat om fördelarna med att involvera barn i hushållsarbetet, där fritidshemmets mellanmål kan vara ett exempel på en sådan hushållssyssla, är det ofta inte en del av den dagliga verksamheten på fritidshemmet. Enligt resultaten kan detta bero på tidsbrist, bristande resurser, lärarnas motivation samt en bristande medvetenhet om de pedagogiska värdena i att inkludera barnen i mellanmålsaktiviteter.

8.3 Mellanmålet – en logistisk utmaning

Våra intervjuer visar att många lärare i fritidshemmet kämpade med att integrera mellanmålet som en lärande aktivitet på grund av organisatoriska hinder och tidsbrist. Dessa utmaningar bekräftas också av tidigare forskning, där Hogan m.fl. (2018, s. 338) framhåller att sådana faktorer gör det svårare för elever att få inflytande över sina aktiviteter. Lärarna i vår studie uttryckte ett behov av mer strukturerade och resursstarka ramar för att göra mellanmålet till en meningsfull del av undervisningen, vilket skulle underlätta för både elever och lärare.

Detta återkommer i Berggren m.fl. (2021, s. 248) artikel, där skollunchens ofta kaotiska miljö lyfts fram som en faktor som hindrar lärandet. I vår studie gäller detta samma utmaning för mellanmålet, där lärarna, likt Berggren m.fl., upplever att bristen på struktur och tid försvårar skapandet av meningsfulla lärandemöjligheter (Berggren m.fl., 2021, s. 254). En mer omfattande struktur för måltiden skulle enligt vår studie kunna underlätta användningen av mellanmålet som ett pedagogiskt verktyg.

Både vår studie och Sepp och Höijer (2016, s. 4) visar på lärarnas vilja att använda mat som ett pedagogiskt verktyg. Samtidigt framkommer det att bristande resurser och kunskap utgör ett hinder för att fullt ut utnyttja matens potential. Lärarna B, C och F i vår studie lyfte särskilt fram behovet av omfattande planering och resurser för att kunna genomföra matrelaterade aktiviteter på ett pedagogiskt sätt.

En faktor som underlättar möjligheten att använda mat som en del av undervisningen är ett nära samarbete med kökspersonalen. Lärare i vår studie beskrev att ett sådant samarbete ökar flexibiliteten och möjliggör att mat integreras mer naturligt i verksamheten. Detta stöds av Sepp och Höijer (2016, s. 5), som pekar på vikten av ett fungerande samarbete mellan pedagoger och kökspersonal för att mat ska kunna användas som ett effektivt pedagogiskt verktyg.

Det är också tydligt att de organisatoriska och ekonomiska hinder som belyses av Karlsson (2017, s. 50-51) samt Lindström och Pennlert (2019, s. 50-53) fanns även i vår studie. Lärare B och C beskrev att bristen på tid och resurser hindrar dem från att genomföra mer strukturerade aktiviteter kring mellanmålet. Dessutom påverkar de ekonomiska

begränsningarna deras möjlighet att anpassa måltiderna efter elevernas individuella behov, som allergier och specialkost.

Trots dessa hinder uttryckte lärarna en vilja att skapa en mer meningsfull måltidssituation. Lärare F framhöll att för att göra mellanmålet till en pedagogisk och lärorik stund krävdes både engagemang och anpassning av det befintliga schemat. Det behövdes ett aktivt deltagande från hela personalgruppen och ett flexibelt schema som tillät tid för både planering och genomförande. Detta resonemang stämmer överens med Sepp och Höijers (2016, s. 5) slutsatser, där de påpekar att mat inte bör ses som en isolerad aktivitet utan som en del av en större pedagogisk helhet.

Sepp och Höijer (2016, s. 4) belyser också de utmaningar som finns i att implementera mat som pedagogiskt verktyg, särskilt på grund av osäkerhet bland personalen och organisatoriska problem, såsom bristande samarbete mellan pedagoger och kökspersonal. Dessa hinder speglas även i vår studie, där tid, resurser och organisatoriska problem påverkar lärarnas förmåga att genomföra matrelaterade aktiviteter på ett sätt som stödjer elevernas lärande.

Det finns dock exempel på tillfällen där lärare lyckades skapa strukturerade situationer där elever deltog i förberedelserna av mellanmålet, ofta genom flexibla och elevstyrda aktiviteter. Enligt Bae (2009, s. 12-13) var arbetssättet att låta eleverna vara delaktiga, viktiga för att stärka elevernas autonomi och ansvarstagande, vilket kan förbättra deras delaktighet och lärande. Flera av lärarna i vår studie betonade också värdet i att ge eleverna valmöjligheter för att öka deras engagemang.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att våra resultat stämmer överens med tidigare forskning när det gäller de utmaningar som lärarna möter i arbetet med måltider som inlärningsaktiviteter. Tidsbrist, ekonomiska resurser och organisatoriska hinder, såsom brist på planeringstid och samarbete med kökspersonal, påverkas möjligheterna att använda måltider som en lärande arena. För att hantera dessa utmaningar behövs ett mer strukturerat och flexibelt arbetssätt, samt att lärarna får det stöd och de resurser de behöver för att genomföra pedagogiska aktiviteter under måltiderna.

9 Metodiskussion

Dalen (2015, s. 21) lyfter fram en negativ effekt av att använda intervjuer som metod, nämligen att forskare kan känna sig pressade att dölja resultat som inte ger ett positivt intryck, vilket kan leda till självkontroll. Detta skapar en utmaning för att bedöma om informanterna verkligen varit uppriktiga i sina svar.

Semistrukturerade intervjuer användes i denna studie för att besvara forskningsfrågorna, men som Bryman (2011, s. 223) påpekar finns det begränsningar med metoden, såsom intervjuareffekten, där intervjuarens personliga egenskaper (t.ex. kön, etnicitet, social status) kan påverka respondenternas svar och skapa svårigheter. Svårigheten att generalisera effekten beror på de många faktorer som påverkar, såsom samspelet mellan intervjuare och respondent. Dessutom kan svarstendenser uppstå, där respondenten känner sig pressad att ge socialt önskvärda svar, vilket kan minska resultatets trovärdighet och objektivitet.

Att använda enbart intervjuer som metod gav oss endast insikt i lärarnas egna berättelser, vilket kan begränsa resultatets validitet. Vi hade inte möjlighet att observera hur lärarna faktiskt arbetar med mellanmålet som en lärande aktivitet, vilket skulle ha gett ett värdefullt perspektiv för att jämföra med de intervju svar vi erhöll. En observation i samband med intervjuerna hade varit intressant för att få en klarare bild i hur arbetet med mellanmål sker på fritidshemmen i verkligheten.

Under intervjuerna observerade vi att lärarna hade stort inflytande på samtalet och ofta berättade fritt utan att vi behövde ställa frågor. Vi tror att detta kan ha berott på att vi i förväg skickade ut information till informanten (se bilaga 1) och vår intervjuguide (se bilaga 3), vilket gjorde att lärarna redan hade en uppfattning om vilka ämnen vi var intresserade av. Detta kan ha lett till att lärarna kände sig bättre förberedda och var mer benägna att dela sina tankar utan att vi behövde ställa specifika följdfrågor. Samtidigt kan detta ha påverkat trovärdigheten i vårt resultat, då det finns en risk att fritidshemslärarna tenderade att ge de svar de trodde vi ville höra. Vi kan därför inte hävda att vårt metodval var det bästa eller mest lämpliga för denna studie, men genom att använda den kvalitativa metoden har vi ändå kunnat besvara våra frågeställningar. Valet av metod är alltid en tolkningsfråga, och det finns ingen objektivt "bästa" metod. I stället påverkas metodvalet av forskarens perspektiv och forskningens syfte (Svensson & Ahrne, 2022, s. 25).

För att uppnå en mer nyanserad och detaljerad förståelse hade det varit fördelaktigt att komplettera de semistrukturerade intervjuerna med observationer. Som tidigare nämnts skulle en kombination av dessa två metoder kunna ge en mer omfattande och djupgående insikt i ämnet och dess implikationer.

10 Reflektioner och slutsatser

Som Bae (2009, s. 4) och Karlsson (2017, s. 51) beskriver så bör självständighet och ansvarstagande uppmuntras. Skapar vi en mer pedagogisk och strukturerad måltidssituation kan vi också få utrymme att ge eleverna större inflytande över förberedelserna och skapandet av mellanmålet. Det är därför av stor vikt att skolor och fritidshem utvecklar metoder och organisatoriska lösningar som kan möjliggöra för eleverna att vara delaktiga i sina måltider så att både lärande och sociala färdigheter kan stärkas. Som flera fritidshemslärare i våra intervjuer nämnt så har mellanmålet och planeringen runt omkring stor potential för att elever ska utveckla både sociala och praktiska färdigheter.

Vi tycker därför att det är dags att skolor och fritidshem börjar reflektera över vilka vinster som kan uppnås genom att utveckla och implementera strategier för att göra eleverna mer delaktiga i mellanmålet.

10.1 Hållbar utveckling

Vi anser att om fritidshemslärare ser de faktorer som nämns i resultatet som möjliga utmaningar snarare än problem, kan de hitta kreativa lösningar och anpassa sina metoder för att skapa en mer lärandeorienterad måltidsmiljö. För att göra mellanmålet till en mer lärorik upplevelse krävs en förändring i synen på måltidstiden. Genom att omvandla utmaningar till möjligheter och aktivt involvera eleverna, kan vi skapa en miljö där de inte bara lär sig om hållbarhet, utan också tar ansvar för sina val. Detta ligger i linje med vad som anges i läroplanen, Lgr22 (2022), där det framhålls att utbildningen ska främja alla elevers hälsa och välbefinnande samt stärka deras förutsättningar att göra medvetna och självständiga val.

Vidare, om fritidshemslärare ger eleverna möjlighet att engagera sig i en mer aktiv och reflekterande roll under mellanmålet, skulle detta inte bara förstärka deras lärande och sociala utveckling, som visat sig i resultaten, utan även bidra till främjandet av hållbar utveckling. En medveten pedagogik, som integrerar aspekter av hälsa, miljö och socialt ansvar, kan skapa en grund för att eleverna förstår och tar ansvar för både sina egna vanor och samhällets långsiktiga behov. Om man betraktar mellanmålet som en möjlighet för lärande kring hållbar konsumtion, matsvinn och gemenskap, kan vi på flera nivåer bidra till hållbar utveckling, både för individen och för samhället i stort.

10.2 Vidare forskning

Syftet med vårt arbete var att undersöka fritidshemslärares beskrivningar av sitt arbete med mellanmålet som en del av det pedagogiska arbetet, för att stödja elevernas lärande och sociala utveckling. I resultatet framkom det att lärarna använde mellanmålet som en pedagogisk arena för att stödja elevernas lärande på flera nivåer, inklusive praktiska, sociala och livslånga färdigheter. De strävade efter att göra mellanmålet mer meningsfullt, men använde olika metoder och strategier för att uppnå detta mål.

I linje med studiens syfte och analys, som fokuserar på lärarnas erfarenheter och tankar kring mellanmålet som ett pedagogiskt verktyg, har det visat sig vara värdefullt att även inkludera elevernas perspektiv på mellanmålet. En vidare forskning som undersöker elevers egna reflektioner och åsikter om hur mellanmålet kan utformas skulle vara av stor betydelse för att utveckla en mer heltäckande och nyanserad bild av deras behov och preferenser. Ett lämpligt metodologiskt tillvägagångssätt för att uppnå detta är att använda barnintervjuer, vilket kan utgöra ett effektivt verktyg för att fånga elevers individuella och detaljerade perspektiv. Vi anser att när eleverna får möjlighet att uttrycka sina åsikter och erfarenheter kan man erhålla

värdefull information som kan ligga till grund för förbättringar av måltidsutbudet. Detta skulle bidra till att skapa en mer elevcentrerad och inkluderande miljö, där beslut om mellanmålets utformning bättre motsvarar elevernas behov och önskemål. I Lgr 22 (2022) betonas vikten av att anpassa undervisningen efter barnens intressen och behov, vilket gör det centralt att alltid involvera eleverna i undervisningen på fritidshemmet. Därför är det särskilt relevant att lyssna på elevernas tankar om mellanmålet, både för att kunna utforma det efter deras intressen och för att säkerställa att de känner sig delaktiga i den pedagogiska processen. Vi som har skrivit detta examensarbete anser också att det hade varit intressant att genomföra en aktionsforskning i ett fritidshem där barnen inte involveras i mellanmålet alls. En sådan studie skulle kunna ge en möjlighet att jämföra våra resultat med en situation där barnen inte deltar i förberedelserna, samt ge insikt i hur detta påverkar både deras engagemang och upplevelsen av mellanmålet. Att studera en sådan kontrast skulle ge oss en djupare förståelse för vilken roll delaktighet spelar i barnens lärande och uppfattning av mellanmålets pedagogiska värde.

För att få en djupare förståelse för mellanmålet som ett pedagogiskt verktyg skulle det vara värdefullt att genomföra en intervju med både personal och elever i ett fritidshem där mellanmålet serveras i skolans matsal. Detta skulle ge oss möjlighet att jämföra deras erfarenheter och arbetssätt med de resultat vi har fått i denna studie.

Vi ser också ett behov av att undersöka hur fritidshemslärare kan organisera och genomföra aktiviteter som främjar elevers engagemang i matlagning och andra förberedelser inför mellanmålet. Detta skulle kunna ge insikter i hur sådana aktiviteter kan integreras i det pedagogiska arbetet, stödja elevernas lärande och sociala utveckling samt främja en förståelse för hälsosamma matvanor.

Referenslista

Bryman, A. (2017) *Social research methods*. edit 5. University press.

Bryman, A. (2011) *Samhällsvetenskapliga metoder*. upp 2:1. Liber AB.

Ahrne, G & Svensson, P. (2022). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I. Ahrne, G & Svensson, P. *Handbok i kvalitativa metoder*, (s. 24- 38). upp 3. Liber.

Ahrne, G., & Svensson, P. (2022). Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen. I. Ahrne, G & Svensson, P. *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 8-15). upp 3 . Liber.

Alcok, S. (2007). Playing with rules around routines : children making mealtimes meaningful and enjoyable. *Early Years*.27 (3), 281-293.

<https://doi/epdf/10.1080/09575140701594426>

Bae, B. (2009). Samspill mellom barn og voksne ved måltidet- Muligheter for medlæring?. *Nordic early childhood education research*, 2(1), 3-15.

<https://doi.org/10.7577/nbf.246>

Dalen, M. (2015). *Intervju som metod*. (2., utök. uppl.) Gleerups utbildning.

Eliasson, A. (2022). *Kvantitativ metod från början*. (Femte uppl.). Studentlitteratur.

Erander, C. (2024, 2 april). *Barn som gör hushållssysslor blir oftare framgångsrika och lyckliga*. Foretagande.se <https://foretagande.se/trender-livsstil/barn-som-far-gora-hushallssysslor-blir-oftare-framgangsrika-6760>

Hedrén, S. (2022). *Fritidshemmets (mellan)mål och mening: Positioneringar i kollegialt samtalande mellan fritidshemspersonal*. (Institution för individ och samhälle).

[Doktorsavhandling, Högskolan Väst]. Högskolan Väst. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1679411/FULLTEXT02.pdf>

Hogan, D., O’Riordan, J., Martin, S. & O’Sullivan, J. (2018) Children's views on school-age care: Child's play or childcare?. *Children and Youth Services Review*, 91,(8),(338-346).<https://www-sciencedirect-com.ezproxy.ub.gu.se/science/article/pii/S0190740918301944>

Karlsson, M. (2017).”När man pratar kan man ju lära sig saker, men inte om melliset kan man lära sig någonting.” *Mellanmålet som informell lärande praktik på fritidshemmet*. [Magisterexamen, Linköpings universitet.] Linköpings universitet.<https://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1115511/FULLTEXT01.pdf>

Kristensson, J. (2014) *Handbok i uppsatsskrivande och forskningsmetodik för studenter inom hälso-och vårdvetenskap*. (1.utg.). Natur & Kultur.

Kultti, A. (2013). Mealtimes in Swedish preschools: pedagogical opportunities for toddlers learning a new language. *Early Years*.34(1), 38-31.
<http://dx.doi.org/10.1080/09575146.2013.831399>

Kveli, A. (1994). *Att vara lärare*. Studentlitteratur.

L. Berggren, C. Olsson, M. Rönnlund & M. Waling. (2021) Between good intentions and practical constraints: Swedish teachers’ perceptions of school lunch. *Cambridge Journal of Education*, 51(2), 247-261. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1826406>

Lindström, G. & Pennlert, L. (2019). *Undervisning i teori och praktik: en introduktion i didaktik*. (7:e reviderade uppl). Fundo förlag.

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. [(2022)]. Skolverket.
<https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>

Rennstam, J., & Wästerfors, D. (2015). *Från stoff till studie: om analysarbete i kvalitativ forskning*. (1. uppl.). Studentlitteratur.

Sepp, H. & Höijer, K. (2016). Food as a tool for learning in everyday activities at preschool exploratory study from Sweden. *Food and Nutrition research*, 60(10), (1-7)

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3402/fnr.v60.32603>

Trost, J. (2017). *Kvalitativa intervjuer*. (fjärde upplagan) Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2018). *Etik i forskningen och god forskningssed*. Vetenskapsrådet. Hämtad 2024-12-19 från <https://www.vr.se/uppdrag/etik/etik-i-forskningen.html>

Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.

<https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html>

Bilagor

Bilaga 1 Information till Informanter

Vi vill först och främst tacka dig för att du ställer upp som informant till vår studie. Vi är två studenter vid Göteborgs universitet och skriver vårt examensarbete som fokuserar på mellanmålets pedagogiska roll i fritidshemmet. Syftet med denna studie är att undersöka fritidshemslärares beskrivningar av sitt arbete med mellanmålet som en del av det pedagogiska arbetet, för att stödja elevernas lärande och sociala utveckling.

Forskningsfrågor: Hur beskriver lärare i fritidshemmet sitt arbete med att integrera mellanmålet som läraaktivitet?

Vilka faktorer, enligt lärare i fritidshemmet, påverkar användningen av mellanmål som en pedagogisk resurs?

För att besvara dessa frågor planerar vi att genomföra intervjuer med personalen på fritidshemmet samt genomföra observationer under mellanmålsituationen.

För dig som deltar som informant vill vi att du ska veta att vi utgår från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer under hela studiens gång. Detta innebär att vi vill att du ska få all information som är nödvändig för dig som deltar som informant.

11 Nödvändig information:

- **Studiens syfte:** att undersöka fritidshemslärares beskrivningar av sitt arbete med mellanmålet som en del av det pedagogiska arbetet, för att stödja elevernas lärande och sociala utveckling.
- **Dina tankar och upplevelser:** Vi vill ta del av dina tankar och upplevelser och kommer inte att värdera det du berättar för oss under intervjun.
- **Ljudinspelning:** Intervjun kommer att spelas in och enbart användas i vår studie. Det är bara vi två som gör den här studien som kommer att lyssna på inspelningen.
- **Frivillighet:** Det är frivilligt att vara med och du kan när som helst avbryta din medverkan. Om du avbryter, raderar vi allt material från din intervju (om den genomförts).
- **Materialhantering:** Allt material från intervjuer, anteckningar och inspelningar kommer att raderas när vårt arbete har godkänts.
- **Anonymitet:** Du och din arbetsplats kommer att vara anonym i studien. Vi kommer inte att använda information som kan avslöja vem du är eller vad din arbetsplats är.

Har du frågor om din medverkan, hör av dig till någon av oss!

Ansvariga för forskningsprojektet

Om ni har ytterligare frågor kontakta oss gärna

Matilda Williamsson guswilmay@student.gu.se

Nathalia Lilja gusliljana@student.gu.se

Handledare för undersökningen är; Viveka Torell

Kursansvariga lärare: Viveka Torell

Bilaga 2 Samtycke till deltagande i studie

Medgivande

Jag bekräftar härmed att jag har tagit del av skriftlig information om studien och accepterar att delta.

Jag godkänner att intervjun blir ljudinspelad och jag har fått information om att ljudupptagningen enbart kommer att användas till examensarbetet och sedan raderas.

Jag har fått information om att jag kommer att förbli anonym.

Jag är medveten om att min medverkan är helt frivillig och att jag när som helst kan avbryta mitt deltagande.

Ort och datum _____

Namnteckning _____

Namnförtydligande _____

Bilaga 3 Intervjuguide

Huvudfråga 1:

- Hur många barn arbetar du med under mellanmålet och vilka åldrar har de?
- Kan du berätta lite om din bakgrund och erfarenhet inom det här arbetet?
- Vad brukar ni ha för arrangemang när ni sitter under mellanmålet?

Huvudfråga 2:

- Kan du beskriva hur mellanmålet går till och på vilket sätt barnen är delaktiga i processen? Finns det några fördelar med att låta barnen vara med och påverka mellanmålet?

Tema 1: Pedagogiska arbetet i fritidshemmet

- Hur brukar mellanmålet gå till, kan du beskriva hur det ser ut i praktiken?
- Har du några exempel på hur mellanmålet har blivit en del av elevernas lärande?

Tema 2: Planering och förberedelser av mellanmålet

- Hur går planeringen och förberedelserna inför mellanmålet till? Och hur involveras eleverna i den processen?
- Vilka material eller resurser tycker du är användbara när ni förbereder mellanmålet?

Tema 3: Möjligheter att integrera mellanmålet som en läraaktivitet

- Vilka pedagogiska metoder använder du för att använda mellanmålet som en läraaktivitet och hur kan det främja sociala färdigheter hos eleverna?
- Har du märkt några särskilda resultat eller förändringar hos eleverna genom dessa metoder?

Tema 4: Utmaningar att integrera mellanmålet som en läraaktivitet

- Har det funnits några utmaningar när du försökt göra mellanmålet till en del av lärandet? Hur har du hanterat eventuella svårigheter?

Tema 5: Mellanmålet som en del av lärmiljön

- Är eleverna engagerade i mellanmålet, och hur påverkar det deras beteende och samspel med varandra?
- I planering, förberedelse, plocka av, städa.

Tema 6: Mellanmålet för att främja sociala färdigheter hos eleverna

- Använder ni aktiviteter eller övningar för att främja sociala färdigheter under mellanmålet, och hur följer du upp deras utveckling? Vad för aktiviteter?
- Brukar ni samtala med eleverna under måltiden? Vad för samtal kan det vara tex?

Tema 7: Samarbete mellan kollegor och annan personal kring mellanmålet

- Samarbetar du och dina kollegor när ni planerar och genomför mellanmålet? Hur?
- Hur fungerar det med eventuella vikarier? Äter ni fortfarande i fritidshemmet, eller blir det då matsalen?

Tema 8: Resurser och stöd för att förbättra arbetet med mellanmålet

- Får du stöd från skolledningen eller andra instanser skulle vara värdefullt för att förbättra arbetet med mellanmålet, och vad tycker du kan göras för att underlätta det?
- Vad för stöd?

Tema 9: Mellanmålet / Relation till eleverna

- Upplever du att mellanmålet påverkar din relation med eleverna? Kan du ge exempel på hur mellanmålet har stärkt er kontakt?

Tema 10: Förändring

- Vad tycker du fungerar bra med mellanmålet, och finns det något som skulle kunna bli bättre?
- Har du några förslag på hur mellanmålet kan göras mer pedagogiskt och engagerande?

Fråga 3: Jämförelse

- Har du tidigare arbetat på en skola där mellanmålet äts i matsalen. Märker du några skillnader?
- Kan du tänka så här i efterhand att det skulle ha funnits möjlighet till att äta mellanmålet i fritidshemmet även där?
- Hur kommer det sig? Utveckla.

Något du vill tillägga?