

Meningsfullhet, en fråga om elevers delaktighet och inflytande i aktiviteter på (skol)gården?

Av: Elin Jungmarker och Ingela Kémi

Handledare: Florence Fröhlig

Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande

Kandidatuppsats 15 hp

Fritidspedagogik | Höstterminen 2021

Grundlärarutbildning med interkulturell profil, inriktning fritidshem



Abstract

Meaningfulness – a matter of student´s participation and influence in activities in the schoolyard?

According to the compulsory school curriculum Lgr 11 (Skolverket 2019), leisure – time centers must conduct teaching that is based on the student´s own interests and needs, to give them a meaningful leisure time. The school´s governing document also states that students have the right to participate and have influence over their stay in its various activities, and that students must be educated to be able to become democratic citizens. In cases where the leisure – time center doesn´t translate the theory into practice, where the intentions of the curriculum do not become at real influence and participation for the students, a gap is created between the educator´s child perspective and the child´s (student´s) own perspective. This can have consequences when it comes to what the various parties regards as meaningful, but can also create the image of sham democracy. Our study wants to shed light on the significance of the gap between the different perspectives, in relation to the concepts of meaningfulness and participation in the leisure activities that take place on the schoolyard. The intention is to examine student´s own experiences as well as which other factors on the yard that can also affect them.

Previous research shows that the design of schoolyards and what is available in its environment, can affect student´s experiences of their stay there. At the same time, students are rarely given any opportunity to be involved to influence the design through participation in decisions. This is confirmed in our study. The research also highlights how continuously and actively implementation of democratic values in leisure – time center is of importance for students to fully understand their rights. In our empirical study, we chose the Walk & talk method to bring light to the children´s perspectives and also a small survey with relevant educators to be able to compare the results from their child perspectives. The answer and conclusions we have reached confirm previous research and show the importance of safeguarding student´s rights in the form of participation and influence and that these are complied with in practice.

Keyword: Meaningfulness, participation, child perspectives, children´s perspective.

Sammanfattning

Meningsfullhet – en fråga om elevers delaktighet och inflytande i aktiviteter på gården?

Enligt grundskolans läroplan ska fritidshemmen bedriva en undervisning som utgår från elevernas egna intressen och behov för att ge en meningsfull fritid (Skolverket 2019). Skolans styrdokument säger också att eleverna besitter rättigheter att själva vara delaktiga och ha inflytande över sin vistelse i dess olika verksamheter, samt att eleverna ska fostras till demokratiska medborgare. I de fall där verksamheterna inte omsätter teorin i praktik, där läroplanens intentioner inte blir till reellt inflytande och delaktighet för eleverna, skapas ett glapp mellan pedagogers barnperspektiv och barns (elevers) perspektiv. Detta kan ge konsekvenser när det kommer till vad de olika parterna anser meningsfullt men kan också skapa bilden av skendemokrati. Studien vill belysa vilken betydelse glappet mellan de olika perspektiven har, i relation till begreppen meningsfullhet och delaktighet i de fritidsverksamheter som sker på skolgården. Avsikten är att undersöka elevernas egna upplevelser och erfarenheter tillika vilka övriga faktorer på (skol)gården som också kan påverka dem.

Tidigare forskning visar att utformningen av gårdarna och vilka erbjudanden som finns i dess miljö, kan påverka elevernas upplevelse av sin vistelse där. Samtidigt ges sällan eleverna någon möjlighet att vara med och påverka utformningen av dem genom delaktighet i besluten, Detta bekräftas i vår empiriska studie. Forskningen lyfter också fram vikten av att fritidshemmens verksamhet kontinuerligt och aktivt implementerar de demokratiska värderingarna i praktiken för att de ska ha reell betydelse för eleverna. I studien valde vi walk and talk- metoden för att på så sätt lyfta fram barnens perspektiv och en mindre enkät med berörda pedagoger för att kunna jämföra resultaten ur deras barnperspektiv. De svar och slutsatser vi kommit fram till bekräftar tidigare forskning samt visar på vikten av att värna elevers rättigheter i form av delaktighet och inflytande och att dessa efterlevs i praktiken.

Nyckelord: Meningsfullhet, delaktighet, barnperspektiv, barns perspektiv.

Innehållsförteckning

Abstract	1
Sammanfattning	2
Inledning och problemområde	5
Syfte	6
Frågeställningar:.....	6
Bakgrund	6
Teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp	7
Learning by doing	7
Meningsfullhet och KASAM	8
Barnperspektiv och barns perspektiv	9
Roger Harts delaktighetsstege	10
Tidigare forskning	11
Skolgården och dess utformning	11
Utformningens betydelse och påverkan på aktiviteten.....	12
Olika platsers betydelse för meningsskapande.....	13
Lekandets betydelse för meningsskapande	14
Delaktighet	15
Fritidshemmets vardagliga praktiker.....	16
Metod	17
Walk & talk, intervju och promenad med elever	17
Enkät till pedagoger	18
Urval.....	18
Genomförande.....	19
Etiska överväganden	19
Metoddiskussion.....	20
Fördelning av arbete.....	21
Resultat och analys.....	21
Elevintervjuer - resultat	21
Elevintervjuer - analys	23
Pedagogenkäter - resultat	24
Pedagogenkäter - analys.....	26
Jämförande analys	26
Diskussion och slutsatser	27
Referenslista	30

Bilagor.....	34
Bilaga 1 Intervjuguide - elever.....	34
Bilaga 2 Enkät - pedagoger	35

Inledning och problemområde

I läroplanens kapitel fyra (fritidshemmet) står: ”Undervisningen i fritidshemmet ska stimulera elevernas utveckling och lärande samt erbjuda en meningsfull fritid. Detta ska ske genom att undervisningen tar sin utgångspunkt i elevernas behov, intressen och erfarenheter, men också att eleverna kontinuerligt utmanas ytterligare genom att de inspireras till nya upptäckter” (Skolverket 2019).

Citatet visar fritidshemmets övergripande syfte, vilket i sammanhanget undervisning, ska tolkas utifrån att ”omsorg, utveckling och lärande utgör en helhet” (Skolverket 2019). Detta ska praktiseras genom en fritidshemspedagogisk didaktik (Haglund 2020) vilken i sin tur grundar sig i John Deweys syn på aktivt lärande genom handling. Vidare betyder det en situationsstyrd undervisning, baserad på elevernas aktuella intressen och behov vilken integrerar lärande och omsorg i varandra och gör på så sätt lärostoffet relevant och meningsfullt för eleven (Orwehag 2020). För att åstadkomma detta måste pedagogerna föra en aktiv och öppen dialog med eleverna när de planerar verksamheten (Hippinen Ahlgren 2018). Samma tankar förs fram i Kommentarmaterialet för Fritidshem som framhåller att elevens verklighet ska vara i fokus samtidigt som utmaningar under trygga former, i ett utbud av olika aktiviteter, ska ge eleven möjlighet att utvecklas (Skolverket 2016, Lager 2020). Eftersom styrdokumentet har sitt ursprung i både skollag och FN´s barnkonvention, nu Sveriges barnrättslag, ska eleverna ha makt och inflytande över sin vistelse i fritidshemmet (Gustafsson 2020). Det handlar om att synliggöra barns perspektiv när vi bedriver vår verksamhet i fritidshemmen och inte enbart utgå ifrån de vuxnas barnperspektiv.

Det som kan bli problematiskt, är när verksamheter inte lever upp till läroplanens intention om att ta barnens perspektiv i beaktande, utan istället skapar ett glapp mellan intentionen och elevernas reella delaktighet och inflytande i verksamheten. Det är en del av denna problematik som tydliggörs i den skönlitterära barnboken *Gropen* (2018) där Emma Adbåge illustrerar hur barn och vuxna kan uppfatta ”bra eller ”dåligt” i en leksituation helt olika och vad som är meningsfullt för den ena kan te sig helt meningslöst för den andre. De olika perspektiven skapar skillnader i förståelsen och återigen ett glapp. Bakom skolans gymnasal, utanför den tänkta skolgården, finns en stor tom grop som kommit dit av en slump. Där älskar barnen att leka och ur deras perspektiv är gropen både viktig och meningsfull. Det är osäkert om de vuxna i boken ens har ett barnperspektiv i verksamheten, men de ser uttryckligen

gropen som något opraktiskt och farligt för barnen. Slutligen bestämmer de vuxna att gropen ska bort utan att lyssna till barnens röster eller perspektiv. Man kör över deras rättigheter om delaktighet och ignorerar deras tankar om meningsfullhet.

Syfte

Studiens syfte är att få insikt i elevers upplevelse av meningsfullhet i sin vistelse på (skol)gården samt möjlighet till delaktighet och inflytande i aktiviteterna där, samt pedagogernas perspektiv på detsamma. Med denna utgångspunkt undersöker vi vilken uppfattning eleverna har om sina reella möjligheter att påverka verksamheten i fritidshemmet, samt vilka skillnader och likheter som kan finnas mellan barns perspektiv och de vuxnas barnperspektiv, och hur dessa i sin tur relaterar till varandra i frågan om meningsfullhet. Är meningsfullheten villkorad av delaktighet i beslutsprocessen? För att avgränsa undersökningsområdet tittar vi på elevernas vistelse på (skol)gården, det vill säga den yta utomhus som är knuten till fritidshemmets lokaler och som många elever tillbringar sin fritidstid eller skolraster på. Vidare i studien kommer vi att benämna denna yta som ”gården”.

Frågeställningar:

1. Hur resonerar elever respektive pedagoger kring meningsfulla platser och aktiviteter på gården?
2. Vilka möjligheter och hinder finns för elevers delaktighet och inflytande över sin vistelse på gården?
3. Vilka samband ser vi mellan elevers möjlighet till delaktighet och deras upplevelser av meningsfullhet i aktiviteter på gården?

Bakgrund

I barnkonventionen, som i Sverige nu är lag, står det att varje barn har rätt att göra sin röst hörd i alla frågor som rör barnet och att hänsyn ska tas till barnets åsikter utifrån ålder och mognad. Barnets bästa ska alltid ha företräde (Unicef 2021) vilket i teorin betyder att beslut alltid ska utgå ifrån det aktuella barnets bästa men att annat i praktiken också kan väga tyngre. Vad som för det enskilda barnet är bäst, kan hamna i konflikt med det som ur ett samhällsperspektiv anses viktigast. Rimliga avvägningar och långsiktighet är dock av stor vikt i frågan (Hammarberg 1997, Gunner 2011). När barnkonventionen slår fast att samhället till

det yttersta ska främja det enskilda barnets bästa i relevans till sitt behov (Hammarberg 1997) visas även konventionens syn på barn som aktiva aktörer med egna rättigheter där barndomen, som livsfas, ses som lika viktig som vuxenlivet. Elever i fritidshem och skola kan inte automatiskt veta sina rättigheter utan måste i undervisningen få kunskaper om dessa för att kunna delta i samhällslivet som vuxna. Styrdokument för skola och fritidshem skriver tydlig fram hur lärare har ett uttalat uppdrag att arbeta med barns rättigheter baserat på de demokratiska värderingar som det svenska samhället bygger på. En undervisning som ska ske under demokratiska former genom elevernas delaktighet och inflytande (Skolverket 2019). För lärare i fritidshem talar Elvstrand (2020) om ett tredubbelt uppdrag i relation till rättigheter och ser hur de överlappar varandra.

Teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp

I denna del presenterar vi de teoretiska utgångspunkter och begrepp som vi funnit centrala för vår studie. Först förklarar vi uttrycket *Learning by doing*. Begreppet som följer i Deweys spår är av intresse då det präglar läroplanens skrivningar om fritidshemmets pedagogiska didaktik för lärande, och även har en viss betydelse för meningsfullhet. Vidare beskriver vi de psykologiska aspekterna inom begreppet KASAM och dess samband med meningsfullhet. Till sist definierar vi skillnader och likheter mellan begreppen barnperspektiv och barns perspektiv samt redogör för Roger Harts delaktighetsstege, som kan ge oss kunskaper om i vilken grad barns perspektiv får mening genom reell delaktighet.

Learning by doing

Learning by doing är ett synsätt på barns utveckling och lärande som är sprunget ur reformpedagogen Deweys tankar om lärande genom handling. Han ansåg att det är i kombinationen mellan vårt inre och erfarenheterna av vår yttre omgivning, som vi skapar ny förståelse och kan växa som människor (Almqvist 2008). Det handlar dels om en ständigt pågående process där människan erfar kunskaper både praktiskt och teoretiskt vilka sedan knyts ihop till en helhet, men också att en individ mäter och prövar sina erfarenheter mot det specifika sammanhang den befinner sig. I detta sammanhang skapas ny förståelse för omvärlden och den egna identiteten i den. På så sätt blir ny kunskap relevant för individen och därmed även gripbar och meningsfull (Dewey 1997). I den didaktiska praktiken i skolans verksamheter betyder det att elever, med handledning av kompetenta pedagoger, ska ges

möjlighet att aktivt pröva och experimentera fram sina kunskaper och förståelse för världen (Dewey 2004).

Meningsfullhet och KASAM

Ett av uppsatsens huvudbegrepp är meningsfullhet, och vad som uppfattas som meningsfullt varierar beroende på vilket perspektiv som sätts i fokus. Begreppet KASAM, "känsla av sammanhang" bygger på de psykologiska aspekterna begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. Aron Antonovsky, utvecklade en teori om att se på livet ur ett "salutogent" perspektiv, ett helhetsperspektiv där problemlösning och förmågan att hantera (coping) stressorer blir central. Förmågan att hantera påfrestningar (stressorer) och svårigheter ligger i om en person, i vårt fall eleven, upplever just hanterbarhet, begriplighet och meningsfullhet (Antonovsky 2005). En stark KASAM byggs av de livsfaktorer som en person själv anser vara viktiga och på så sätt meningsfulla, och i detta kan fritidshemmet få en betydande roll utifrån att elever tillbringar mycket tid där. Stressorer som kan ge sig till känna i elevens tid på fritidshemmet kan vara de kompisrelationer som finns där, eller hur tydligt eller otydligt eleven uppfattar strukturer kring aktiviteter och andra betydande delar i verksamheten. Nedan redovisas de centrala begreppen inom KASAM.

Begriplighet: avser det som en elev upplever är begripligt så till vida att den kan strukturera och organisera de påverkande faktorerna (stimuli) som kommer både inifrån den själv och det som kommer utifrån. Stimulin får i sammanhanget inte upplevas som oförklarlig eller slump.

Hanterbarhet: avser de resurser som en elev upplever att den har tillgång till för att kunna möta krav som ställs på den i en händelse. Dessa innefattar både de egna möjligheterna men även resurser som vårdnadshavare, pedagoger, vänner och även det som en tro på en högre makt kan stå för.

Meningsfullhet: sägs av Antonovsky själv vara en motivationskomponent. Denna komponent visade sig i hans studie ha mycket stor betydelse. Individer med stark KASAM har även områden i sina liv som har känslomässig betydelse, alltså inte bara att dessa områden går att ordna och strukturera. Områdena ses för individen som värda att investera och engagera sig i. En hög grad av meningsfullhet skapar handlingskraft snarare än att strunta i det uppkomna. Eleven kan se en utmaning i händelsen, använda sitt engagemang och på det sättet söka

mening i den och komma igenom den (Antonovsky 2005). Finner individen situationen som den befinner sig i, i god relation till dessa begrepp, så ökar dess motivation och livslust. Det handlar förenklat om att människan, som drivs av nyfikenhet att utforska sin omvärld, också måste lyckas finna sin koppling och relevans till den omgivning som hen befinner sig i, i sitt utforskande av det välkända kontra det obekanta. (Öhman 2011).

I skollagen, kap 14, står det att "fritidshemmet ska stimulera elevernas utveckling och lärande samt erbjuda en meningsfull fritid och rekreation" och att detta ska ske utifrån en helhetssyn på barnet (2010:801). Fritidshemmets allmänna råd från Skolverket anger att meningsfullheten kan uppnås när verksamheten är trygg och stimulerande för elever, vilket innebär att den utgår från deras egna intressen och erfarenheter likväl som ålder och mognad. Enligt Allmänna råden är denna upplevelse av meningsfullhet villkorad genom att eleverna görs delaktiga och får inflytande över hur verksamheten på fritidshemmet utformas (Skolverket 2014). I Allmänna råden, liksom kommentarmaterialet, skrivs även att eleverna ska utmanas genom att prova nya aktiviteter och därigenom få möjlighet att skapa meningsfullhet i ovana situationer där nya förmågor kan ge sig tillkänna.

Barnperspektiv och barns perspektiv

Begreppen barnperspektiv och barns perspektiv kan ha olika innebörd i olika sammanhang, men vi utgår här från Dion Sommers definitioner av termerna i ett vetenskapligt forskningssammanhang. Ett barnperspektiv intar en vuxen som har en barnsyn och en kunskap som främjar barnets bästa, och sedan handlar därefter. Barnperspektivet blir dock alltid endast en vuxentolkad uppfattning av något som rör barn och deras bästa och huruvida en vuxen kan inta ett barnperspektiv får betydelse för hur barn ges möjlighet till inflytande. För att få en uppfattning om barns perspektiv, måste alltid barnen själva göras delaktiga. Vad de egentligen tänker, känner och upplever går att åskådliggöra på olika sätt men metoderna måste vara anpassade för barnen och involvera barnen (Sommer, Pramling & Hundeide, 2011). Medvetenhet om de olika perspektiven kan ha betydelse för hur tolkningen, av vad meningsfull fritid innebär. Om fritidsverksamheterna ska präglas av uttryck som meningsfullhet, så måste både barnperspektiv och barns perspektiv beaktas och pedagogerna ge eleverna möjligheter att bli medskapare av den. Det kan ske genom att ta reda på elevernas intressen och ge dem möjligheter till interaktion, kommunikation och lek samt reella förutsättningar till delaktighet och inflytande (Sommer, Pramling & Hundeide, 2011).

Roger Harts delaktighetsstege

1992 skrev Roger Hart om ungas delaktighet och engagemang för Unicef. Hart lyfte fram att deltagande är en grundläggande rättighet för medborgarskap och att barn, genom att tidigt exponeras för färdigheter och områden som ingår i ett demokratiskt samhälle, behöver öka sin kompetens gradvis. Detta istället för att orealistiskt förväntas bli ansvariga, deltagande vuxna medborgare vid myndig ålder (Hart 1992). I denna fråga kan Harts tankar, Barnkonventionen och Lgr 11 ses i samma ljus. Hart utvecklade *Ladder of participation*, en modell för att förstå barns delaktighet i beslutsfattande. De tre nedersta stegen saknar helt barns deltagande, en slags skendemokrati där de ingår i aktiviteter och deras medverkan mer liknar manipulation. Barnen uttrycker saker som de inte förstår eller kanske används som dekoration för vuxnas ärende. Det ser bra ut om barnen är med och syns i sammanhanget, men de företräder inte sina egna formulerade intressen. Exempel på detta i fritidshemmet skulle kunna vara när pedagoger frågar efter elevernas idéer för att skapa innehållet i verksamheten, men inte ger återkoppling eller där pedagogerna förändrar innehållet i önskemålet så att det passar in i verksamhetens strukturer men inte känns igen av eleven. Detta kan vara för barnets bästa men anses av Hart ändå vara manipulativt (Hart 1992). De övre fem stegen i Harts delaktighetstege handlar om barns reella delaktighet och inflytande i en ökande skala, men stegen ska inte ses som en enkel mätsticka. Hart framhåller att engagemang främjar motivation men att många faktorer påverkar ett barns förmåga till deltagande och delaktighet. Olika barn engagerar sig också olika mycket vid olika tillfällen och vid olika aktiviteter.

För att belysa Harts syn på hur delaktighet borde fungera skriver vi här fram delaktighetsstegen från reell delaktighet ner till manipulation med tillhörande exempel.

8. Barn initierar, barn och vuxna beslutar gemensamt.

Barn tar initiativ till att förändra lekmöjligheterna på gården, startar ett projekt och får med sig de vuxna i projekt och beslut.

7. Barn initierar och styr beslutet.

Barn skapar sin egen tidning eller film, kanske om hur de vill förändra gården.

6. Vuxna initierar, beslutet delas med barnen.

Vuxna planerar för nya leksaker på skolgården och tar med barnen i besluten.

5. Barnen är konsulterade och informerade. Vuxna beslutar.

Barnen får säga sin åsikt inför köpet av en ny klätterställning till gården.

4. Barnen är informerade, vuxna beslutar.

Barnet informeras om inköp av ny klätterställning till gården men är inte aktivt på annat sätt.

3. Barnen ges ett symbolvärde.

Exempelvis ett barns närvaro, utan eget sammanhang, vid en skoldebatt.

2. Barnen blir en dekoration.

Exempelvis genom att bli fotograferad med en politiker framför ett sjukhus.

1. Barnet manipuleras att följa de vuxnas beslut, deltar utan att ens veta sammanhanget.

Exempelvis genom att bära en t-shirt med politisk slogan.

Tidigare forskning

I detta kapitel presenterar vi tidigare forskning, relevant för uppsatsen. Vi har funnit forskning om aktiviteter och verksamheter på skolgårdar, vilka främst behandlar hur fysisk aktivitet och rörelse påverkar elevers hälsa. Dessa är inte sällan framställda enbart ur ett barnperspektiv. Vi har funnit en liten del som mer inriktar sig på vad elever själva tänker kring det som sker på gården utifrån relevans och meningsfullhet för dem. Till sist redogör vi för forskning som behandlar barns och elevers delaktighet i de verksamheter som bedrivs i fritidshemmen.

Skolgården och dess utformning

Elever i fritidshemmet tillbringar en stor del av sin tid utomhus på skolans gård eller intilliggande områden. Det finns dock inga riktlinjer, vare sig i läroplanen eller skollagen, för hur fritidshemmets utemiljö pedagogiskt ska vara utformad eller tillgänglig (Hammarsten 2014). Detta bestäms istället i plan- och bygglagen vilken förespråkar minst 30 kvm friyta per elev, den yta som för en elev ska gå att leka på (Boverket 2021). Efter att barnkonventionen år 2020 blivit lag i Sverige ska kommunerna nu ta större hänsyn till barns rättigheter och involvera dem även i planeringsprocessen (Hammarsten 2021a). Men när utemiljöer som exempelvis skolgårdar ska byggas, är det väldigt sällan de barn som ska

använda den, som får komma till tals kring vad de önskar av dess utformning. Då är det ofta andra parametrar som ekonomi och samhällsintressen som styr och dessutom minskas det på naturområden på många håll till förmån för bebyggelse. Eftersom det är vuxna som utformar lekutrymmena utomhus, alltså de lekmöjligheter eller meningserbudanden som ska finnas på en viss plats, sker det utifrån ett maktförhållande där barns perspektiv inte ingår (Hammarsten 2014). Hur platserna utformas speglar därför tydligt hur de vuxna ser på barns intressen och behov, men begränsas också till viss del av formella restriktioner som ska främja barnens säkerhet (Hammarsten 2021b).

Utformningens betydelse och påverkan på aktiviteten

När Maria Hammarsten fördjupat sig i tidigare forskning om skolgårdar visar det sig att utformningen av utomhusmiljön är av stor betydelse för hur barnen förhåller sig till- och använder sig av den (Hammarsten 2014). Skolgårdars mest centrala funktion är, enligt både Hammarsten, SLUs forskningsrapport *Rum för skolans utemiljö* och Skolverket, att vara en arena för barns sociala liv. Naturkontakt, fysisk aktivitet, lärande, fri lek och återhämtning är alla viktiga för barns hälsosamma liv och utveckling (SLU 2021, Hammarsten 2021b). Vidare lyfter SLU också fram att även gårdarnas utformning, storlek och närhet till natur motverkar utanförskap. SLU pekar även på hur trängsel (hög densitet), för många personer på för liten yta, har visat på negativa beteenden som aggressivitet hos barn, hur en del helt drar sig undan eller gör sig själva till åskådare av lek istället för att delta i det sociala sammanhanget (Herrington & Lesmeister 2006, se SLU 2021). Yngre barn i förskola och lågstadiet är enligt SLU särskilt beroende av stora ytor där naturen finns lätt tillgänglig. Dock är många barn i dag, enligt Hammarsten, begränsade i sina möjligheter till att vistas i naturliga miljöer generellt, och därför kan även de små ytorna vara viktiga menar hon (Hammarsten 2021b). Forskning visar även en skillnad mellan fasta och lösa objekts betydelse. Lösa lekobjekt bidrog mer till högre socialt och kognitivt engagemang, innovation och samarbete än fast lekutrustning (Mahony 2016, se SLU 2021). En grön miljö gynnar enligt studier alla som använder gården men framförallt flickor och mindre barn. Socialt stödjande platser kunde finnas överallt på en skolgård men visade sig ofta vara där det fanns vegetation, där barn kunde välja att vara för sig själva eller umgås med andra (SLU 2021). För att skapa en så bra utomhusmiljö som möjligt för fritidshemsbarnen är det därför av vikt att ha kunskap om barnens verkliga behov och deras perspektiv när man utformar den (Hammarsten 2021b).

Olika platser betydelse för meningsskapande

Hammarsten gjorde 2014 studien *Fritidshemsbarns meningsskapande på oredigerade platser utomhus kring fritidshem*, bland elever som själva fick berätta om sina aktiviteter, tankar och känslor kring platser på en skolgård / skolskog. Syftet var att öka förståelsen för barns perspektiv av meningsskapande i dessa sammanhang. Svenska skolgårdar består oftast av halvt redigerade (ex. mindre skogsparti eller enstaka stenar och buskar) eller redigerade platser, som är avsedda för en viss typ av aktivitet som fotboll, gunga, klättra etc.

(Hammarsten 2014). Hammarstens studie visar att barnen ofta använder redigerade platser och fasta lekobjekt till just det som de är avsedda för, men verkar finna större lekglädje och tillfredsställelse i att få utforska och utmanas kreativt, när de skapar sina egna lekvärldar (Hammarsten 2021b). Platserna som barnen valde var främst oredigerade, vilket motsvarar ytor där människan inte förändrat en naturlig plats eller designat den för ett visst syfte. Det kan vara ett naturliknande område eller ett öppet fält i anslutning till en skolgård. Hammarsten drar slutsatsen att det gemensamma för de platser där barnen gärna vistas, är att där finns stora möjligheter till förändring och en viss ”otämjdhets”. Det lockar barnen, för att de med hjälp av sin fantasi då kan leka precis vad de vill, och på så sätt skapa sig egna meningserbudanden på dessa platser (Hammarsten 2014). De oredigerade platsernas möjlighet till nyskapande gör det lättare för barnen att starta upp en ny lek men kan också ge en fristad för kropp och sinne, vilket barnen själva uttrycker som värdefullt. De berör även emotionella dimensioner som att vara en del av en grupp, ha tid för sig själv eller bara *vara* sig själv som viktiga parametrar (Hammarsten 2021b).

I sin avhandling *Skolgården, vuxnas bilder, barns miljö* (1995) visar Gunilla Lindholm på hur barns möjligheter till lek i miljöer med naturkaraktär blir avgörande för hur många olika aktiviteter de ägnar sig åt, och hur mycket de leker överhuvudtaget. Lindholm undersökte skolgården ur utvecklingspsykologiskt perspektiv och framhöll vikten av att se skolgårdens naturmiljöer som ett frirum där elever i sin egocentriska barnvärld kan leka lekar i syfte att utforska världen konkret och sinnligt (Lindholm 1995). Lindholms studie lyfter även fram svar från en studie om vuxnas barndomsminnen, där frågan om “barns speciella platser” visade, att platser som barnen själv upptäckt, tagit i anspråk och införlivat i sina liv har särskild mening. Ofta är dessa utomhusmiljöer friare från vuxnas regler och ger barnets egna handlingar större kraft och utrymme. Lindholm menar att vuxna ur ett barnperspektiv och i en strävan efter kontroll ser barn som en generell grupp för vilken de ordnar olika lekplatser,

medan hon ur ett barns perspektiv framhåller hur individuellt och subjektivt miljön för lekande, är för det enskilda barnet. Lindholm skriver att “barns förhållningssätt till sin omgivning är i grunden flerdimensionell och kräver flera perspektiv för att förklaras” (Lindholm 1995).

Utomhusmiljön, och de olika platserna där, blir olika betydelsefulla beroende på hur eleverna kan relatera till dem. För att finna mening i olika aktiviteter krävs en psykologisk balans som kan uppstå när platsen upplevs som tillfredsställande. Eftersom meningsskapande sker i en utforskande process, med andra, i relation till omvärlden menar Hammarsten att det för barnen finns värden i att fritt kunna leka och leva sig in i olika situationer och roller. Platsernas betydelse är också individuellt relaterade till hur olika personer tar sig an dem och naturligt agerar i olika leksituationer. De oredigerade platsernas kvaliteter och aspekter är att de lockar och inspirerar barnen att bli medaktörer där. Där finns möjligheter att leka allt från fysiskt utmanande hinderbanor och kurragömma till rollekar och lekar som bearbetar kunskapsinnehåll, och eleverna är de som bestämmer (Hammarsten 2021b).

Lekandets betydelse för meningsskapande

Margareta Öhman menar att barn i lekandet befinner sig i ett tillstånd av att tänka och relatera till sin omvärld vilket gör lekandet till en företeelse som är viktig för vår existens och möjlighet att må bra och utvecklas. Samma typ av strategier, som barn använder för att utforska och förstå sin omvärld i andra sammanhang, använder de och tränar på i lekandet. Lekandet kan ge barnen en känsla av kompetens och meningsskapande, vari den blir självmotiverad och ger en trygghet som gör att barnen vågar prova på nya saker och släppa fantasin fri (Öhman 2019). Öhman påpekar att lekandet och utvecklandet av barnets relationer till sin omvärld alltid sker i en kontext men när barnen själva får ha stort inflytande över sitt lekande kan de också finna tillfredsställelse över att uppnå känslan av kontroll (Öhman 2011). Det betyder att det är av vikt att skapa goda möjligheter för lekande inom ramen för fritidshemmets verksamheter, eftersom lekandet kan ge möjlighet till både utveckling och lärande samt inflytande över elevens egen situation (Orwehag 2020).

Delaktighet

I Lgr 11 nämns ordet delaktighet i både kapitel ett, två och i fritidshemmets kapitel fyra. I texten anges att medvetenhet och delaktighet i det gemensamma kulturarvet ger en trygg identitet. Likaså är delaktighet enligt Lgr 11 en förutsättning för att förstå och sätta sig in i andras levnadsvillkor och värderingar. Under mål och riktlinjer i kapitel två står det att eleven genom egen ansträngning och delaktighet ska ta ansvar för sitt lärande och bidra till god arbetsmiljö. Vidare sägs också att det är vuxna i skolan som ska förbereda eleverna för att kunna vara delaktiga och medansvariga i olika rättigheter och skyldigheter som bygger upp ett demokratiskt samhälle (Skolverket 2019). De *Allmänna råden för fritidshemmen* anger hur verksamheten i fritidshemmet ska byggas med elevernas delaktighet och inflytande som ledord (Skolverket 2016). Detta i sin tur medverkar till hur eleverna kan få möta meningsfulla aktiviteter under sin tid i fritidshemmet och i slutänden, genom att ofta ha tränat sig i demokratiskt utövande, vara förberedda för ett medborgarskap i ett demokratiskt samhälle. Elvstrand (2009) talar i sin avhandling *Delaktighet i skolans vardag* om delaktighet som ett mångfacetterat begrepp som kan användas på flera sätt, ett deltagande och ett passivt (Elvstrand 2009 s.13). I den passiva formen ses delaktighet som ett sätt att ta del av verklighet som erbjuds, en social inkludering, medan den aktiva formen betonar ett aktivt aktörskap där elevens tankar och åsikter tas på allvar och ageras utifrån. Elvstrand relaterar till Thomas och pekar på de sociala vinster som görs när delaktighetsprocessen görs central. Genom denna process förverkligas barns rättigheter och beslutsprocesserna kan förbättras (Thomas 2007, se Elvstrand 2009).

Elvstrand talar även om formell och informell delaktighet. Personer kan tillhöra en grupp eller göra sin röst hörd i ett formellt sammanhang som exempelvis ett fritidsråd vilket ses som en politisk delaktighet, medan den subjektiva känslan av att tillhöra en grupp och att vara accepterad däri ses som informell. Delaktighet i ett barns perspektiv innebär att barnet ska kunna förmedla upplevelser, erfarenheter, tankar och känslor genom många uttrycksformer, samtidigt som det kontinuerligt ska kunna utveckla sina ståndpunkter. Enligt samma författare har barn inflytande och är delaktiga när de erfar att deras värld blir hörd och sedd, att deras intressen, intentioner och sätt att förstå, bemöts och tas tillvara på ett respektfullt sätt. Detta kan låta sig göras ifall vuxna i barns närhet har gedigen kunskap om barns utveckling och lärande i kombination med specifika kunskaper om enskilda barns erfarenheter och deras förutsättningar (Pramling, Samuelsson, Sheridan 2003).

Disa Bergnehr (2019) skriver om hur barns inflytande på verksamhetens utformning och aktiviteter, riskerar att bli beroende av vuxnas förmåga att känna empati och nyfikenhet, och att det är genom sin respekt för barnet som de blir den som ger barnet möjlighet till inflytande (Bergnehr 2019).

Linnea Holmberg forskar om fritidshem och skriver i sin bok *Perspektiv i fritidshem* om hur fritidsråd, samlingar eller andra situationer där demokratisk ordning råder är vanligt förekommande. Dessa kan skilja sig åt på olika sätt men har som gemensam punkt att eleverna tillsammans med personal planerar innehåll i verksamheten och även utvärderar densamma. Här kan eleverna utveckla sin förmåga att träna sig i demokratiska former och vara reellt delaktiga i beslut som rör dem direkt i deras vardag (Holmberg 2020). Eftersom varje elev enligt läroplanen ska ges tillfälle till att öva sig krävs det att dessa forum är stabila delar av den återkommande verksamheten och skapar en tillit mellan pedagoger och elever. Utifrån vår egen förståelse av delaktighetsstegen bör ett fritidsråd ligga på minst steg sex och ha ambitionen att ofta och i många olika sammanhang, komma till steg åtta. Detta för att eleverna ska tränas i den förmåga Holmberg beskriver, om att förstå hur demokratiska värderingar görs gällande och för att reell delaktighet och inflytande både i fritidshemmet och i samhället i stort får betydelse för den enskilda individen.

Fritidshemmets vardagliga praktiker

Förhållandena mellan de värden och kunskaper som eleven ska inhämta och utveckla i fritidshemmet, och elevens egna intressen, formas bl.a. utifrån hur utbildningsinstitutionen ser på sitt uppdrag (Gustafsson Nyckel, 2020). I studien *Kunskapsmöjligheter i svenska fritidshem* (2012) tittar Saar, Löfdahl och Hjalmarsson på hur det kan yttra sig fritidshemmets vardagliga praktiker. Deras forskning syftar till att belysa de många olika uppdrag som pedagogerna ska uppfylla och förhålla sig till i sitt arbete. De pekar på samhälleliga krav, att vara ett komplement till skolan samt att ge eleverna en god och trygg miljö. De menar att kraven för professionen idag, som ökade krav på kontroll och måluppfyllelse, ibland sker på bekostnad av det nära och sociala omsorgsarbetet då verksamheten ska visa mätbara resultat. Allt detta "omkring-arbete" kan också verka begränsande för den pedagogiska personalens möjligheter att ge tidsutrymmen för elevernas helt spontana fritidsaktiviteter. Samtidigt visar statistik en ständigt minskad personaltäthet medan barnantalet i grupperna ökar för varje år. I

relation till ovan nämnda, ges färre möjligheter att skapa trygga relationer mellan pedagoger och elever (Saar, Löfdahl & Hjalmarsson, 2012).

Innehållet i fritidsverksamheterna, benämns av pedagogerna, som olika erbjudanden av mer eller mindre frivilliga aktiviteter vilket av eleverna i studien uppskattas, eftersom skoldagen varit så styrd. Eleverna deltar ofta i aktiviteter som de vuxna erbjuder, men väljer också gärna att skapa egna parallella aktiviteter där de tar de möjligheter som erbjuds och omformar verksamheten för att passa deras egna intressen, i en annan känsla av frivillighet. Saar, Löfdahl och Hjalmarsson hävdar till sist, i sin slutsats, att pedagogiken för fritidshemmet bör utgå från ett gemensamt förhållningssätt mellan barnperspektiv och barns perspektiv. Med andra ord en verksamhet där arbetet förenas mellan vuxen och elev som gemensamt utforskar och finner vägar till kunskapsutveckling, baserat på elevernas egna intressen (Saar, Löfdahl & Hjalmarsson, 2012).

Metod

I detta avsnitt redovisar vi studiens val av metoder, tillvägagångssätt, urval, och genomförande samt etiska överväganden. I slutet redogör vi för fördelning av arbetet. I vår studie har vi fokuserat på elevers upplevelse av meningsfullhet när de befinner sig på gården. Aktiviteter och platsers betydelse belyses i en kvalitativ metod vilket betyder att vi närmar oss data utifrån händelser, yttranden och bilder (Ahrne och Svensson 2015). Till skillnad mot kvantitativ metod tittar vi här inte efter siffror eller antal utan riktar oss mot att förstå olika perspektiv och miljöer genom att rikta blicken mot individens sociala interaktion och hur den skapar mening (Ahrne och Svensson 2015). Eftersom vi också intresserat oss för pedagogernas tankar delade vi ut en enkät till dem för att belysa våra frågor från flera håll. Att använda sig av enkät ingår oftast i kvantitativ metod för att göra mätningar och få svar i antal och andelar vilket kan ge ett brett resultat. I vår enkätstudie vävde vi även in frågor som var och en skulle besvara i beskrivande text vilket gör att det går att se enkäten även som kvalitativ.

Walk & talk, intervju och promenad med elever

Utifrån syftet valde vi metoden "Walk & Talk" i vilken eleven görs till medforskare och huvudaktör. Pia Haudrup är föregångare till denna metod vilken sedan har vidareutvecklats av Klerfelt och Haglund och kallas då samtalspromenader. Walk & talk innebär en promenad

utomhus med tillhörande samtal, i vårt fall en semistrukturerad intervju under cirka 20 minuter, med deltagande elever i vår undersökning. Genom det dialogiska och reflexiva perspektiv som Walk & talk -metoden intar, ges eleverna möjlighet att berätta utifrån sin egen livsvärld med sin egen röst och vi som forskare måste kliva in i barnens verbala kulturer ”cultures of communication” för att där ömsesidigt samtala om ett gemensamt objekt eller ämne (Klerfelt & Haglund 2014).

Enkät till pedagoger

Även pedagogerna närmast eleverna i urvalet har fått dela sin syn. I en enkät fick de beskriva hur de såg på elevernas möjlighet till delaktighet och hur de tolkade ifall eleverna upplevde sin vistelse på gården som meningsfull. Detta gör att vi får möjlighet att jämföra svaren och få insikt i hur barns perspektiv och barnperspektiv förhåller sig till varandra i ämnet, på de två fritidshemmen. Anledningen till att vi valde kvantitativ metod för denna empiri var att vi ville få data som visade mönster och en helhet runt den strukturerade delaktigheten för eleverna. Enkäten bestod av möjligheter att kryssa i förutbestämda svar men hade även frågor att besvara unikt för varje individ i beskrivande text. Utifrån dessa svar ville vi få insikt i hur pedagogerna i stort uttryckte sig runt meningsfullhet och delaktighet.

Urval

Vi valde att söka empiri på två fritidshemsavdelningar i Stockholms län. Avdelningarnas arbetssätt var för oss redan kända och då de skiljde sig åt i strukturella delaktighetsmöjligheter, ville vi undersöka hur elever och pedagoger såg på dessa möjligheter kopplat till meningsfullhet i platser och aktiviteter på gården. Vi riktade oss till alla elever i årskurs två på skolornas fritidshem. Att vi valde denna årskurs utgick ifrån antagandet att eleverna vid det laget hade en grundläggande förståelse för hur deras fritidshem fungerade i fråga om aktiviteter, regler, valsituationer och att eleverna i stort hade etablerade relationer till både kompisar, pedagoger och miljön. Av de elever som genom sina vårdnadshavare meddelade att de vill delta gjorde vi ett slumpurval och fick fram sammanlagt 19 st. elever till studien. Utifrån barnperspektiv valde vi även att skapa en enkät för pedagogerna närmast informanterna. Antalet medverkande pedagoger i studien är 6 st. Pedagogerna närmast syftar till den fast anställda personal som arbetade på elevernas fritidshem under studien. Skolorna skiljer sig åt så till vida att den ena skolan är kommunal och den andra privat. Den ena skolan har sammanlagt drygt 700 elever medan den andra har knappt 90 st. Skolorna liknar varandra

så till vida att båda har gårdar som rymmer lösa och fasta lekobjekt och i fråga om platser med naturkaraktär ser vi gårdarna som likvärdiga trots sina olika storlekar. Dessa platser fanns till viss del på gårdarna men låg till största del utanför det område som betecknas som skolgård.

Genomförande

Under en promenad på gården fick eleven visa intervjuaren platserna och beskriva sitt varande på platsen utifrån känslor och aktiviteter och ifall och på vilket sätt eleven upplevde att den hade inflytande över utformning av miljön eller den aktivitet som kunde utföras på platsen. Under vandringen användes ett intervjuschema för att enkelt kunna anteckna det eleverna berättade utifrån huvudfrågorna och följdfrågor till dem. Eleverna fick även ta ett foto för att tydligt visa områdena. Både vuxna och barn vill känna sig trygga och känna förtroende i intervjusammanhang och torde ha samma behov av att lära känna intervjuaren innan samtalet äger rum (Källström Cater 2015). Innan våra vandringar med eleverna samlade vi dem och samtalade om hur allt skulle gå till. Då fanns möjlighet till ett personligt möte där övergripande frågor kunde besvaras för att stilla pirrigheten hos eleverna och tillfälle för dem att, om det kändes så, dra tillbaka sitt medgivande till medverkan. För att problematisera reliabiliteten i insamlandet av empiri behöver intervjuaren ha kunskap om det som kallas "intervjuareffekten". Här menas att intervjuaren uppträder på ett sådant sätt att den intervjuade individen blir medveten om eller omedvetet svarar på ett sätt som de antar förväntas av dem (Patel & Davidsson 2019). För att motverka intervjuareffekten använde vi kameran som verktyg. I och med att eleven både fysiskt fick ta med oss vuxna till en plats och fick möjlighet att välja hur fotot av platsen skulle tas, tror vi att känsla av att eleven hade verkligt tolkningsföreträde och på riktigt kände sig lyssnad på, medverkade till att minska intervjuareffekten.

Etiska överväganden

I ett brev till vårdnadshavarna beskrev vi utifrån informationskravet studien, dess syfte och på vilket sätt empirin skulle samlas in. I samma brev informerades om nyttjandekravet som handlar om att insamlad information inte får lånas ut för kommersiellt bruk eller andra icke-vetenskapliga syften utan enbart ämnar användas i arbetet med uppsatsen (Vetenskapsrådet 2002). Efter uppsatsens examination kommer all insamlade data att förstöras.

Samtyckesblankett lämnades ut till de vårdnadshavare som anmält intresse att vara med och

när underskrivet dokument kom åter till oss fortsatte vår studie. De elever som i slutänden deltog fick de två huvudfrågorna hemskickade för att kunna förbereda sig inför vandringen genom att fundera på två olika platser, en som de ofta befann sig på kontra en som de sällan eller aldrig vistades på. En viktig aspekt i undersökningen var att informanterna kunde garanteras anonymitet utifrån konfidentialitetskravet (Vetenskapsrådet 2002). Det betyder att vi i studiens resultat har anonymiserat all insamlad data så att ingen läsare kan identifiera de barn som är med i empirin (Ahrne och Svensson 2015). Den data vi använder i analysen riktar sig övergripande mot barns perspektiv i fråga om meningsfulla platser och aktiviteter liksom pedagogers och elevers tankar om delaktighet. Denna viktiga aspekt informerades noggrant om i det brev som skickades till vårdnadshavare.

Metoddiskussion

Metoden som vi valt för denna studie anser vi har uppfyllt sitt syfte framför allt när det gäller den semistrukturerade intervjun med eleverna och samtalspromenaden Walk & talk.

Semistrukturerade intervjuer används för att ställa samma utgångsfråga till alla respondenter och använda svaren för att utforma följdfrågorna. I motsats till en strukturerad intervju finns stor möjlighet till flexibilitet, att följa respondenten istället för att vara fast vid förutbestämda frågor och följdfrågor. Vi sökte efter barnens egna röster och perspektiv och fick möjlighet att lyssna till deras tankar ”ofiltrerat” vilket är studiens högsta syfte. Vårt urval bidrar inte med något generaliserbart material sett över barn som grupp eftersom vårt urval varit så litet, men det var heller inte vårt mål med studien. För att gå mer på djupet och få en större insikt i perspektivskillnader eller i delaktighetsfrågan hade studien kunnat göras på flera fritidshem på de skolor vi valt. För att öka tillförlitlighetsaspekterna och få resultat som skulle kunna användas för att nå en förändring i stort hade vi behövt göra studien på alla skolor i de två kommunerna.

I pedagogernas enkät valde vi medvetet få frågor och detta utifrån ovan fokus. Slutresultatet, den tydliga diskrepansen mellan barnperspektiv och barns perspektiv, ser vi behov av att forska i mer och om vi hade valt att intervjua pedagogerna hade vi med säkerhet fått ett djupare och mer nyanserat underlag, vilket hade kunnat belysa även möjligheter för delaktighet och inflytande i de två fritidshemmen. Kanske hade det även startat en process i pedagogerna.

Dock har vår studie genererat samma eller liknande svar som tidigare forskning i större skala kommit fram till i fråga om (skol) gårdars utformning och brist på inflytande från de som brukar den. På så sätt ser vi att validiteten i metoden vi valt är hög. I pedagogernas resultat ser vi inte samma tydliga koppling till tidigare forskning vilket kan beror på metoden men vi ser även att forskning fattas i området.

Fördelning av arbete

I genomförandet av Walk and Talk, samtalspromenaderna på de olika fritidshemmen har bådas delaktighet i arbetet varit likvärdigt, likaså i framtagandet av intervjuguide och enkät. I skrivandet har vi under processen både delat upp olika stycken mellan oss och samskrivit andra partier samt granskat och reviderat varandras texter. Våra många och spännande diskussioner har skapat en samsyn och en tydlig gemensam intention med vår studie.

Resultat och analys

I kommande avsnitt redogör vi för studiens resultat och analys genom generella mönster och aspekter, relevanta och intressanta för studiens syfte. Vi redogör först för elevernas samtalspromenad med efterföljande analys utifrån barns perspektiv. Efter det redovisar vi pedagogernas enkätsvar vilka vi kort analyserar ur barnperspektiv. Vi avslutar med en vidare jämförelse mellan de två perspektiven och elevernas upplevelser av meningsfullhet kontra pedagogernas tolkning av densamma. Studiens resultat analyseras mot redovisade teorier och begrepp. Vi har använt oss av ett etnografiskt perspektiv när vi tolkar empirin, främst från eleverna. Metoden används genom intervjuer, samtal och även observationer eller skuggning och har som ambition att ge röst åt grupper som annars inte skulle komma till tals, ett sätt att närma sig olika sociala grupper och kulturer för att förstå deras världsbild (Alvehus 2019). I studien följer vi eleverna under en kortare stund, där det etnografiska perspektivet blir intentionen genom att vi närmar oss ”den andres” perspektiv på tillvaron och besöker miljön som den rör sig i. Etnografin sätter stort värde på att vara ute på fältet, ”att vara där” (Lalander 2015).

Elevintervjuer - resultat

När eleverna själva fick välja en plats, som de *ofta* är på, visade 14 st. av 19 st. oss en oredigerad plats. Dessa platser med träd och busksnår formar en frodig naturmiljö där stenar

och bergsknallar kommer i dager. De övriga eleverna visade oss redigerade platser där flera av eleverna emellertid hade ändrat platsens syfte genom att tillföra lösa föremål och använde dem likt en oredigerad / halvredigerad plats. Många elever lyfter att de, oredigerade, platserna är extra bra för att de erbjuder möjligheter som de utnyttjar till fantasilekar, konstruktionslekar, skydd (för att vara ifred) och samtidigt erbjuder ordentligt med utrymme (låg densitet) och lägre ljudvolym. Flera använde naturen som "kuliss", som boställe, samhälle och kojor, till rollekar och liknande medan andra skapade kojorna främst utifrån sina intressen av att bygga och konstruera. Naturens både fasta och rörliga material uppskattades av eleverna för att kunna användas till alla dessa lekar. Vidare uttryckte eleverna att de uppskattade platserna just för att de var "fria" att användas till vad som helst och hur länge som helst då lekarna kunde fortgå och utvecklas i månader. Skillnaden från de fasta lekredskapen på de redigerade platserna var att de begränsade aktiviteten till bara en sak. Dessa platser innehåller på gårdarna gungor, klätterställningar och liknande som kan användas av flera barn samtidigt. Inför de platser där eleverna uppehöll sig ofta nämndes övervägande positiva känslor. Exempel som många uttryckte var en känsla av lust, att känna sig "bra", upplevelse av glädje samt också lugn och trygghet. Vissa elever berättar om sina aktiviteter och lekar utifrån ett "jag-sammanhang" och andra refererar mer till "vi"; men av alla 19 elevers utsagor är det ingen vi uppfattar som ensam utan alla befinner sig på något sätt relaterat till ett gruppssammanhang.

Av de platser som eleverna visade oss som ställe de sällan eller aldrig var på, var variationen på typ av plats lite större. En mycket stor andel visade dock platser som antingen var redigerade, med ett speciellt lekredskap eller syfte, eller en halvredigerad plats som kanske hade ett oklart syfte eller i alla fall inte bestod av natur och naturmaterial. Här uttrycker många av eleverna också ordet "tråkigt" då de ansåg att det inte fanns något som attraherade eller var roligt att göra där. Vissa kände sig otrygga i förhållande till lekredskapen som upplevdes för svåra. Andra platser kunde locka mer då eleverna vittnade om att lekredskapen var för få och att det utifrån det skapades trängsel eller konflikter i köer inför att få använda lekredskapet.

När det kom till frågorna om elevernas delaktighet och inflytande kom ungefär hälften av eleverna i studien upp med idéer och förslag till förändring för att göra de tråkiga platserna mer attraktiva. Här nämndes flera tankar om att förändra platserna så att det skulle finnas fler möjligheter till kojor och stugor, mysiga och inbjudande platser där man kunde vara med sina

kompisar. Låg densitet var viktigt för flera. Elevernas svar på hur de brukade göra för att lyfta sina idéer visade sig lite spridda. En ganska stor andel angav dock att de skulle berätta för sina kompisar. En viss andel angav att det fanns vuxna de skulle kunna berätta för medan ytterligare en andel inte hade någon riktig tanke eller uppfattning om hur de skulle kunna föra ett sådant förslag vidare. Förslagslåda fanns på ett av fritidshemmen men trots det nämnde endast ett litet fåtal att den kunde användas. En elev föreslog att det kunde vara bra att sätta upp en förslagslåda. Hur idéer skulle tas vidare ifall de hamnade i en förslagslåda fanns det dock ingen tanke om. Fritidsråd, eller annan formell samling, berättade eleverna att det inte fanns alls.

Elevintervjuer - analys

När vi tittar på resultaten utifrån aspekten och begreppet meningsfullhet, tolkar vi att eleverna kan uppleva meningsfullhet i de mindre sammanhangen. Det kan vara i lekar och aktiviteter där de vuxna inte är med och styr utan utgår från eleverna själva och där de har möjligheter till delaktighet och inflytande över sina egna aktiviteter på gården. De formar och skapar sina lekvärldar utifrån sina egna intressen och erfarenheter, vilket i kontexten KASAM ger dem begriplighet i sammanhanget av lekkamrater och lekinnehåll. De skapar ett, för dem relevant, innehåll i lekarna där de prövar olika roller och tidigare erfarenheter gentemot nya kontexter i, för dem, trygga sammanhang. Den sociala kontexten ger dem också möjlighet att hantera (coping) uppdykande händelser i exempelvis rollindelning i lekar, konflikter runt fördelning av material och lekytor eller andra problem, enskilt eller tillsammans.

Eleverna uttrycker också indirekt att de både leker och lär samtidigt genom att bygga kojor, vilka de konstruerar och rekonstruerar gång på gång för att få ny förståelse för hur de ska bygga dessa för att de ska bli som mest hållbara. Även konflikter nämns av en elev som något positivt (i relation till ett leksammanhang med möjlighet till påverkan), då de får möjlighet att utveckla sina kunskaper i hanteringen av dem på ett verkligt och relevant sätt. Ett tydligt exempel på Learning by doing. Att eleverna gärna leker i mindre grupper samt uppger att de helst drar sig ifrån platser med hög densitet, kan vi tolka som att de själva hittar vägar för att skapa möjligheter till hanterbarhet. Platser där eleverna befinner sig ofta beskrivs med positiva känslor och blir i sammanhanget meningsfulla för eleverna att vistas på.

Ställen som eleverna sällan befinner sig på utmärks ofta som tråkiga. Det kan vara ett annat sätt att uttrycka att de där alltså inte finner någon mening eller relevans till platsen. Låg

begriplighet i form av ett ”svårt” lekredskap, eller otrygghet i formen av konflikter runt köer vilket heller inte skapar någon hanterbarhet. Gemensamt för dessa platser är också att där inte finns samma möjlighet till egen påverkan av eleven, för att skapa ett relevant lekinnehåll.

I sammanhanget för delaktighet finner vi att en mycket stor andel av eleverna i vår studie inte verkar uppleva att det finns något självklart tillvägagångssätt att föra fram tankar och idéer till de vuxna angående verksamheten. Detta oavsett om det på deras fritidshem fanns alternativ eller inte för detta. Resultatet påvisade att en stor andel av eleverna istället skulle vända sig till sina egna vänner, för att dela med sig av sina tankar. Detta oavsett om de trodde att det skulle ge någon som helst förändring eller inte. Kanske handlar det om att barnen känner större tillit till någon med samma förståelse och verbala kultur med samma perspektiv. Eleverna verkade heller inte tänka i banorna att de skulle kunna vara med och påverka, vilket självfallet begränsar dem i deras möjligheter och rättigheter.

Pedagogenkäter - resultat

Av pedagogernas svar anger 5 av 6 pedagoger att de upplevde elevernas vistelse på gården som meningsfull och motiverade detta med att det fanns en stor variation och många olika möjligheter till aktivitet på gårdarna samt upplevde att de allra flesta eleverna då också fann något att göra. De reservationer som kom upp var att detta inte alltid gällde alla barn och att exempelvis ljudmiljön och den höga densiteteten och intensiteten på gården kunde vara extra problematisk för en del individer. En del barn sades också ha olika svårt att komma igång med en lek själva. Det gemensamma för de studerade gårdarna var att de erbjöd både möjlighet till lek på redigerade och oredigerade platser, inklusive naturområden på eller i anslutning till gårdarna som nyttjades under rast- och fritidstid. Många av aktiviteterna som erbjöds lockade till rörelse och fysisk aktivitet.

Samma stora andel (5 av 6) angav också att de genom personlig kontakt med eleverna fick ta del av deras tankar om önskemål och idéer. I en av verksamheterna fanns en förslagslåda, och i den andra nämnde en pedagog att det borde sättas upp en för eleverna där de kunde lämna in sina förslag och idéer på en lapp. Elevernas förslag kunde i båda fritidshemmen också dyka upp via klassråd eller elevråd men ingen av avdelningarna hade något fritidsråd eller mer utpräglat system för att aktivt få in elevernas tankar och idéer. De förslag som kom till pedagogernas kännedom diskuterades i fritidshemmets personalgrupp för att sedan

implementeras i verksamheterna genom olika slags aktiviteter som pedagogerna planerade. Beslut om förslagen utgick från pedagogernas samråd om huruvida de var genomförbara under rådande förutsättningar i ramverket utifrån tid och personaltäthet.

Pedagogenkäter - analys

Majoriteten pedagoger uppfattade att eleverna upplevde meningsfullhet i verksamheten på gården och refererade till att många elever var aktiva och "hade något att göra. Vi kan dock inte utläsa att pedagogerna ser elevernas egen påverkan, utifrån intresse och behov, som en faktor för deras meningsfullhet i aktiviteter och vistelse på gården. En tolkning skulle kunna vara att pedagogerna ser det som att, om det finns något som de flesta elever verkar intressera sig för och sysselsätter sig med, är det ett tecken på meningsfullhet.

Kanske gör också variationen i utbudet att många elever kan aktivera sig för att de finner något som de upplever meningsfullt just för dem. Det framgår inte av enkäten om variationen i utbudet är något som pedagogerna arbetat fram och om så inte är fallet skulle elevernas upplevelse av meningsfullhet istället kunna bero på miljöns utformning.

Jämförande analys

I resultatet ser vi att pedagogerna inte aktivt försöker ta reda på elevernas syn eller upplevelse av aktiviteterna på gården. I det hänseendet finns det då ingen möjlighet för pedagogernas barnperspektiv att möta barns (elevernas) perspektiv. Det vi dock finner i svaren är att de förslag, allmänt för fritidshemmets verksamheter, som ändå når pedagogerna kan bli verklighet utifrån avvägningar gentemot ramfaktorer som tid och personaltäthet.

När pedagogerna förklarar hur de tar emot elevernas förslag personligen och skapar aktiviteter utifrån tid och utrymme i ramverket, används ett relativt tydligt barnperspektiv. Rimliga avvägningar står mot realiserande av elevernas idéer och förslag. Trots att pedagogerna är tillmötesgående och lyhörda blir beslut om erbjuden verksamhet helt utifrån de vuxnas villkor, oavsett om elever delat med sig av sina tankar eller ej. Med utgångspunkt i delaktighetsstegen hamnar båda verksamheterna på steg fem eller högst sex, där eleverna på ett informellt sätt är med i planeringen men inte i beslutsprocessen. Förslagen som eleverna ger till pedagogerna får sin legitimitet endast ifall personalen under sina diskussioner ser att det finns en möjlighet att ge plats åt önskemålet. Detta i sin tur stämmer dåligt överens med läroplanens intentioner för fritidshemmets delaktighetsprocesser i det demokratiska arbetet.

Diskussion och slutsatser

Syftet med uppsatsen var att ta reda på hur elevers upplevelser av meningsfullhet i aktiviteter på gården påverkas av aspekterna barnperspektiv i relation till barns perspektiv samt möjligheter till delaktighet och inflytande. Fritidshemmets del i läroplanen speglar Deweys tankar om Learning by doing, som betyder att undervisningen med fördel ska bedrivas situationsstyrt, införliva kunskaper genom praktiskt användande samt att lärostoffet måste utgå ifrån elevernas erfarenheter och intressen, för att både bli relevant och meningsfull för dem. Det utvecklingspsykologiska begreppet KASAMs förklaring till hur människan både utvecklas och skapar meningsfullhet, underbygger också Deweys pedagogiska och didaktiska tankar om på vilket sätt undervisningen i fritidshemmet bör bedrivas, inte minst genom lekande. Styrdokumentet bygger dessutom på lagar som handlar om barnets rättigheter att få göra sin röst hörd i skolans verksamheter, en demokratisk rättighet som är avsedd att införlivas och praktiseras i den löpande undervisningen. Vidare står det också klart att elever ska ha en naturlig del i beslut som rör dem, genom reell möjlighet till delaktighet och inflytande, vilket kräver att en verksamhet kontinuerligt arbetar med att koppla samman barnperspektiv och barns perspektiv. Elvstrand menar att uppdraget, att lära barn om sina rättigheter, att iscensätta dem i verksamheten genom att beakta både inflytande och behov av stöd och slutligen att värna barnets rättigheter, överlappar varandra och måste få en vardaglig plats i en kontext som ligger barnen nära. Det räcker inte att lyfta barns rättigheter vid specifika dagar som FN-dagen eller Barkonventionsdagen. Ett sådant förfarande kan invagga eleverna i en tro att dessa rättigheter endast gäller andra barn, exempelvis barn som har det svårt i fattiga länder långt från oss (Elvstrand 2009).

Även Dewey hade en tydlig uppfattning om skolans roll i det demokratiska arbetet där utbildningen syftar till att eleverna en dag ska bli fullvärdiga medborgare i det samhälle de lever. Ett demokratiskt samhälle måste rekonstrueras kontinuerligt, genom att kunskap förs över från äldre generationer till de yngre, för att väcka engagemang och kunna fortleva. I det avseendet betyder Learning by doing en fritidsverksamhet där pedagogerna hela tiden skapar verkliga sammanhang. Demokratiska värderingar och kunskaper ska implementeras och införlivas praktiskt, vilket gör att eleverna automatiskt får relevant förståelse för dess innebörd och samtidigt upplever det meningsfullt. Det räcker således inte med att bara prata om det som står i läroplanen, utan den måste efterlevas som ett naturligt inslag i elevernas vardagliga verksamhet (Dewey 1997).

Tidigare forskning visar på vilken betydelse en skolgårds utformning har för vilka erbjudanden till aktiviteter som eleverna själva upplever meningsfulla. Exempelvis tilltalar oredigerade platser eleverna när det kommer till att de får välja själva. På dessa platser finner de många möjligheter att både utmanas och utvecklas men ges även upplevelsen av att de kan påverka sin situation, där i det mindre och informella sammanhanget. I vår empiri visar svaren på samma eller liknande resultat. Elevernas meningsfullhet finns i de situationer där de upplever KASAM och finner möjlighet att påverka sin situation, detta så länge det finns platser i miljön som eleverna själva kan ta i anspråk.

Pedagogerna verkar i stor utsträckning anse att så länge eleverna är aktiva visar det på att de upplever meningsfullhet. Detta redovisas i enkäterna och, som vi förstår det, utan att pedagogerna lyssnat till barnens perspektiv på ett mer systematiskt sätt. Här ser vi hur det glapp vi tidigare nämnt visar sig då de vuxnas barnperspektiv inte aktivt möter barns perspektiv. De flesta pedagogerna i studien anger att det personliga mötet är en väg för eleven att komma fram med sina idéer. Dock minskar personaltätheten i våra fritidshem vilket troligtvis skulle kunna påverka pedagogernas möjligheter att lyssna till varje individ som vill göra sig hörd i de alltjämt växande barngrupperna. För att eleverna ska kunna göra sina röster hörda måste kanalerna öppnas och forum för reell delaktighet ges plats, så att elever kan få den träning i demokrati som läroplanen föreskriver. På det här sättet kan fokus på informella (personliga) kontakter flyttas till ett formellt sammanhang där ansvaret för delaktighet inte läggs på eleven. De möjligheter som finns för elever att påverka sin situation i verksamheterna i stort, är beroende av hur pedagogerna lyfter fram och införlivar demokratiska system i den vardagliga verksamheten. Hinder för detsamma ligger i om det arbetet inte görs i tillräcklig utsträckning för att nå alla elever. Faran i att förlita sig på en personlig kontakt för realiserande av demokratiska rättigheter, är att det i så stora sammanhang som i ett fritidshem, lätt blir någon som missar sin chans till delaktighet och inflytande eller att den personliga kemin mellan individer skapar hinder så att vissa elevers röster aldrig hörs. Om arbetet med demokrati inte görs genom demokratiska former och praktiseras fullt ut, kommer eleverna inte att förstå innebörden i dess kraft eller se meningsfullheten i den.

Påverkan och inflytande är också många gånger beroende av andra faktorer. Kommunernas skötsel av skolgården eller övriga samhällsekonomiska intressen och regelverk begränsar möjligheter att skapa en inspirerande och utmanande miljö, som utgår från dem som använder gården dagligen. Som vi ser på det, blir detta inte alltid förenligt med läroplanen, vårt pedagogiska uppdrag eller ens barnens bästa. Skolgårdar utformas således av vuxna som inte alltid verkar ha kunskap om barns perspektiv, vilket blir smärtsamt tydligt när elever vittnar om konflikter som uppstår i väntan på att få tillgång till de alltför få lekredskapen. Denna aggressivitet pekar även tidigare forskning på när det gäller för många personer på för liten yta. Det bryter mot barnkonventionen som säger att samhället ska satsa resurser utifrån barnets behov men skulle, om vi frågar de traditionella beslutsfattarna, troligtvis ses ur vinkeln ”rimliga avvägningar” och att inte kunna tillfredsställa alla individer. Då många elever tillbringar mycket tid på gården i sin vistelse i skola och fritidshem, finner vi det anmärkningsvärt att inte tydligare pedagogiska riktlinjer finns för denna verksamhet och område. Ett samarbete mellan elever, pedagoger, och de som styr över gårdarnas utformning bör utvecklas anser vi, och följer därför med intresse, motionen *Organiserad rastverksamhet i skolan*, som under hösten 2021 lagts fram till riksdagen och kan bli ett startskott för detta utvecklingsområde (Sveriges riksdag 2021). Vidare skulle vi gärna se fördjupad forskning kring hur pedagogernas arbete har betydelse för möjliggörandet av elevernas inflytande och delaktighet samt ännu tydligare riktlinjer för hur det skulle kunna realiseras i praktiken för att motverka att dessa glapp fortskrider i fritidshemmens verksamheter.

Vi ser att eleverna i studien kan finna meningsfullhet i sin vistelse på gården utan egentlig delaktighet i beslutsprocesser och utformningen av aktiviteter och platser. Men för att i fritidshemmen fullfölja det pedagogiska uppdraget, måste verksamheterna realisera läroplanens intentioner om elevers rätt till inflytande, på ett systematiskt sätt. Det är i första hand pedagogernas uppdrag att skapa en verksamhet som bjuder in eleverna till delaktighet och inflytande, detta utifrån premisser där inte enskilda relationer och kompetenser är avgörande. I annat fall lämnas ansvaret över till eleverna och de demokratiska värdena, liksom meningsfullheten riskerar att bli godtyckliga.

Referenslista

Adbåge, E. (2018). *Gropen*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

Ahrne, G. och Svensson, P. (2015). Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap. I: Ahrne, G. och Svensson, P. (red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber, s. 8 -16.

Almqvist, J. (2008). Pragmatiska studier av meningsskapande. *Utbildning & Demokrati* 17(3): 11-24. <https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2008/nr-3/almqvist-kronlid-quennerstedt-ohman-ohman--ostman---pragmatiska-studier-av-meningsskapande.pdf> (hämtad 2021-11-04)

Alvehus, J. (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: En handbok*. Stockholm: Liber.

Bergnehr, D. (2019). Barnperspektiv, barns perspektiv och aktörskap - en begreppsdiskussion. *Nordisk tidsskrift för pedagogikk och kritikk*, (5), s. 49 – 61.

Dewey, J. (1997). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

Dewey, J. (2004). *Individ, skola och samhälle: Utbildningsfilosofiska texter*. Stockholm: Natur & Kultur.

Elvstrand, H. (2009). *Delaktighet i skolans vardag*. Diss., Linköpings universitet. Linköping: Univ.

Elvstrand, H. (2020). *Barns rättigheter och delaktighet i fritidshemmet I*: Haglund, B., Gustafsson Nyckel, J. och Lager, K (red.). *Fritidshemmets pedagogik i en ny tid*. Malmö: Gleerups, s. 171-181.

Gunner, G. (red), Berglund, J. (2011). *Barn i religionernas värld*. Stockholm: Liber.

Gustafsson Nyckel, J. (2020). Vägen mot det undervisande fritidshemmet. I: Haglund, B., Gustafsson Nyckel, J. och Lager, K (red.). *Fritidshemmets pedagogik i en ny tid*. Malmö: Gleerups, s. 59-77.

Haglund, B. (2020) Från fritidspedagog till lärare i fritidshem. I: Haglund, B., Gustafsson Nyckel, J. och Lager, K (red.) *Fritidshemmets pedagogik i en ny tid*. Malmö: Gleerups, s. 15-34.

Hammarberg, T. (2015). Barnkonventionens bärande idé: I barnets intresse. I: Bilaga till huvudbetänkande: Del 1 *Barnens bästa en antologi*. Stockholm: Socialdepartementet, s. 7-22.
<https://data.kb.se/datasets/2015/02/sou/1997/000806751%2C1%2Cp%2C1.pdf> [2021-11-04]

Hammarsten, M. (2014). *Fritidshemsbarns meningsskapande på oredigerade platser utomhus kring fritidshem*. Diss, Linköpings universitet. <http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:765450/FULLTEXT01.pdf>

Hammarsten, M. (2021a). *Grönska på skolgården är viktigt för leken*. *Läraren*. Nr 6 2021.
<https://www.lararen.se/fritidspedagogik/forskning/gronska-pa-skolgarden-ar-viktigt-for-leken>
[2021-09-29]

Hammarsten, M. (2021b). *What are schoolchildren doing out there?* *Built Environment*. 47(2):186-205. Doi: 10.2148/benv.47.2.186

Hart, R. A. (1992). Children´s participation: From tokenism to citizenship. *Innocenti essays*, United Nations Children´s fund, 4, s. 3-39.

Hartman, S. & Torstenson-Ed. T. (2007). *Barns tankar om livet*. Stockholm: Natur & Kultur.

Hippinen Ahlgren, A. (2018). Undervisning och didaktik i fritidshemsmiljön. I: Wallman, J. (red.) *Fritidspedagogiskt lärande*. Stockholm: Lärarförlaget, s. 121-136.

Klerfelt, A. & Haglund, B. (2014). Walk-and-Talk Conversations: a Way to Elicit Children's Perspectives and Prominent Discourses in School-Age Educare. *International Journal for Research on Extended Education*. 2, s. 119 - 134.

<http://www.budrich-journals.de/index.php/IJREE/article/view/17538> [2021-10-10]

Lager, K. (2020). Systematiskt kvalitetsarbete i fritidshem. I: Haglund, B., Gustafsson Nyckel, J. och Lager, K (red.). *Fritidshemmets pedagogik i en ny tid*. Malmö: Gleerups, s.119-136.

Lalander, P. (2015). Observationer och etnografi. I: Ahrne, G. och Svensson, P. (red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber, s. 93 – 113.

Lindholm, G. (1995) Skolgården: Vuxnas bilder, barnens miljö. Diss., Sveriges lantbruksuniversitet. Alnarp: Univ.

Orwehag, M. (2020). *Didaktik i fritidshemmet*. I: Haglund, B., Gustafsson Nyckel, J. och Lager, K (red.). *Fritidshemmets pedagogik i en ny tid*. Malmö: Gleerups, s.139-170.

Saar, T., Löfdahl, L. & Hjalmarsson, M. (2012). Kunskapsmöjligheter i svenska fritidshem. *Nordisk barnehageforskning* 2012. 5 (3): 1-13.

<https://www.researchgate.net/publication/276901251> (hämtat 2021-11-04)

Skolverket (2016). *Fritidshemmet - Ett kommentarmaterial till läroplanens fjärde del*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2018), *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (2011) reviderad 2019. (2019). 6 uppl. Stockholm: Skolverket.

Sommer, D., Pramling, I. & Hundeide, K. (2011). *Barnperspektiv och barns perspektiv i teori och praktik*. Stockholm: Liber.

Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer inom humanistisk - samhällsvetenskaplig forskning* (2002) Stockholm: Vetenskapsrådet.

https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska_principer_VR_2002.pdf [2021-11-05]

Vepsä, M. och Österberg, A. Motion 2021/22:3719. *Organiserad rastverksamhet i skolan*.
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/motion/organiserad-rastverksamhet-i-skolan_H9023719 [2021-11-14]

UNICEF (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*.
<https://unicef.se/barnkonventionen/las-texten#hela-texten> [2021-11-05]

Öhman, M. (2011). *Det viktigaste är att få leka*. Stockholm: Liber.

Öhman M. (2019). *Värna barns lekstyrka*. Stockholm: Gothia Kompetens AB.

Bilagor

Bilaga 1 Intervjuguide - elever

1. Visa oss en plats där du ofta brukar vara på när du är ute på gården.

- Varför, hur tror du att det kommer sig?
- Hur känner du dig när du är här och vad tror du att det beror på?
- Vad brukar du göra här?

2. Visa oss en plats där du sällan/nästan aldrig brukar vara på när du är ute på gården

- Varför, hur tror du att det kommer sig?
- Hur känner du dig när du är här och vad tror du att det beror på?
- Kan du tänka dig något som skulle kunna ändras på platsen för att du skulle vilja vara här oftare och kanske idéer på vad du då skulle kunna göra här?
- Om du har en idé, förslag eller tanke om gården (och de aktiviteter som sker på den), Vad gör du då med den tanken, idén, förslaget?

Bilaga 2 Enkät - pedagoger

Eleverna tillbringar stor del av sin tid i fritidshemmet och skolans raster ute på gården. Enligt forskning, mellan en tredjedel till hälften av tiden.

Vad meningsfullhet betyder för en elev (barns perspektiv) kan skilja sig från hur en vuxen ser på det (barnperspektiv).

Platser miljöer och aktiviteter får olika betydelse och mening beroende på individ, perspektiv och sammanhang.

1. Uppfattar du som pedagog att eleverna upplever sin vistelse på gården som meningsfull?

Ja / nej. Beskriv.

2. På vilket sätt ser du att gården lockar elever till aktivitet? Beskriv.

3. I vilka forum finns det möjlighet för elever att vara delaktiga i utformandet av fritidsverksamheten? Kryssa för.

- Personlig kontakt, elever kommer till pedagogerna med sina förslag
- Fritidsråd: möte där elever lyfter sina förslag inför hela fritidshemsgruppen
- Förslagslåda: låda där elever skriftligen lägger sina förslag
- Annat:

4. Hur hanteras elevers inkomna förslag?

- Förslag lyfts och hanteras i personalgruppen. Beskriv
- Förslag lyfts och hanteras tillsammans med eleverna. Beskriv.

5. Hur förverkligas elevers inkomna förslag i verksamheten? Beskriv.