

"Som kompisar, fast vuxna": relationens betydelse för barns aktörskap i fritidshem

Karin Lager

Sammandrag

FN:s konvention om barnets rättigheter blev lag i Sverige den 1. januari 2020 och den här studien tar utgångspunkt i de artiklar som handlar om barns rätt att göra sin röst hörd och bli lyssnade på samt barns rätt till fritid, lek och vila. Syftet är att utifrån ett barnrättsperspektiv undersöka på vilka sätt barns aktörskap framträder i deras uttryckta förväntningar på lärare i fritidshem. Studien inramas av barndomssociologiska utgångspunkter och social relationell teori för att fördjupa förståelsen av barns aktörskap i samspel med lärarna i fritidshemmet. I studien har barnintervjuer använts för analys; sammantaget intervjuades 170 barn i åldrarna 6–11 år. Relationens betydelse för barns aktörskap analyseras med utgångspunkt från följande teman: *Lärare som skapar relationer för välbefinnande*, *Lärare som erbjuder barn att vara medskapare i sitt vardagsliv* och *Lärare som inspirerar*.

Nyckelord: fritidshem, barns aktörskap, barnintervjuer, lärare i fritidshem, social relationellteori

"Like friends, although they are adults": the importance of relationship for children's participation in school-age educate

Abstract

The UN Convention on the Rights of the Child was implemented in Swedish law on the 1st of January 2020, and this study is based on the articles on children's right to make their voices heard and be listened to, and children's right to leisure, play and recreation. The purpose of the study is to examine, from a child rights perspective, the way in which children's agency appear in their expressed expectations of teachers in school-age educate. The study is framed by sociology of childhood and social relational theory to deepen the understanding of children's participation in interaction with their teachers. A total of 170 children aged 6–11 years were interviewed, and the interviews were analysed. The results are presented divided into the following themes: *Teachers who create relationships for well-being*, *Teachers who offer children to be co-creators in their everyday lives* and *Teachers who inspire*.

Key words: school-age educate, children's agency, child interviews, teachers in school-age educate, social relational theory

Introduktion

Syftet med föreliggande studie är att utifrån ett barn(rätts)perspektiv undersöka på vilka sätt barns aktörskap framgår av deras uttryckta förväntningar på lärare i fritidshem. FN:s konvention om barnets rättigheter, ofta kallad Barnkonventionen, blev lag i Sverige den 1 januari 2020 vilket stärker barns rättigheter i flertalet frågor som angår dem (UNICEF, 2009). I denna studie tar jag utgångspunkt i de artiklar i konventionen som handlar om barns rätt att göra sin röst hörd och bli lyssnade på (artikel 12 och 13), samt barns rätt till fritid, lek och vila (artikel 31). Barns perspektiv synliggörs i föreliggande studie genom intervjuer med barn som analyseras i relation till aktörskap och barns rättigheter inom fritidshemmets vardagliga praktik.

I Sverige går drygt 80 procent av alla barn mellan sex och nio års ålder i fritidshem före och efter skoldagen (Skolverket, 2020). Samtidigt bemannas fritidshem ibland av helt utbildad personal och statistik från Skolverket (2020) visar att endast en dryg tredjedel av personalen är behörig för arbetet. Sedan 2001 har Sverige en lärarutbildning för den profession som avses arbeta i fritidshem. Efter fritidshemmets inträde i utbildningssystemet i slutet av 1990-talet har också dess roll i barns utveckling och lärande succesivt förstärkts i såväl skollagen som läroplaner (SFS 2010:800, Skolverket, 2007; 2011; 2014; 2016). Uppdraget för lärare i fritidshem är således brett och inkluderar barnets hela dag, omsorg och nära relationer till barnens familjer jämte uppdraget om utveckling och lärande. Lärare i fritidshem kan värna barns rättigheter genom att utgå från barns perspektiv och skapa förutsättningar för barns egna intressen. Lärare i fritidshem spelar därmed en central roll i fråga om barns möjligheter till fritid, lek och vila. Det är även de som kan erbjuda barn möjlighet att uttrycka sig genom att vara delaktiga och påverka sitt vardagsliv.

Flera studier visar bristande likvärdighet i fritidshem och otillräckliga förutsättningar för

lärare i fritidshem att tillgodose barns rättigheter och att arbeta relationskapande på det sätt de är utbildade för (Andishmand, 2017; Haglund, 2018; Elvstrand och Lago, 2019; Johnsson och Lillvist, 2019). Av Lagers (2020) studie framgår bland annat att utbildad personal och stabila arbetslag är viktiga förutsättningar för att skapa goda relationer mellan barn och lärare, men också till barnens familjer och till skolans personal. Fritidshemmets förutsättningar i personella och materiella resurser bör således vara av betydelse för barns möjligheter till aktörskap. Syftet med föreliggande studie är att utifrån ett barn(rätts)perspektiv undersöka på vilka sätt barns aktörskap framträder i barns uttryckta förväntningar på lärare i fritidshem. Följande frågor är relevanta för studien:

- Vilka kvaliteter hos lärare i fritidshem efterfrågar barn?
- På vilka sätt kan lärare möjliggöra eller begränsa barns aktörskap i fritidshem?

Studiens empiri utgörs av gruppintervjuer med 170 barn som genomförts i tolv olika fritidshem i Sverige. Intervjuerna har analyserats med stöd av social och relationell teori utifrån ett barndomssociologiskt perspektiv på barn och barndom i institutionella miljöer.

Att forska om barns aktörskap

Skillnader i barnperspektiv och barns perspektiv har diskuterats i relation till pedagogiska praktiker under lång tid (Halldén, 2003; Johansson, 2003; Sommer, Pramling Samuelsson och Hundeide, 2010). Utifrån både teoretiska och metodologiska resonemang har det gjorts försök att utröna hur nära vi kan komma barns perspektiv utan att anlägga ett vuxenperspektiv. Som forskare tolkar vi kanske barns perspektiv utifrån våra egna vuxna föreställningar vilket kan bidra till att vi ändå döljer barns perspektiv. Bergnehr (2019) erbjuder ett alternativ till den debatt som pågått och framhåller istället barns aktörskap

som betonar det dialogiska och interaktionella i människors samspel. Genom att rikta forskningsfrågor till barns vardagliga praktiker och genom att studera barn i de miljöerna samt använda metoder där barnen ges möjlighet att uttrycka sig, kan barns aktörskap möjliggöras.

Föreliggande artikel om barns aktörskap inramas av barndomssociologiska utgångspunkter som gör det möjligt att fokusera barns vardagsliv, barns röster och barns möjligheter till delaktighet och inflytande (James, Jenks och Prout, 1998; James och James, 2004; Qvortrup, Corsaro och Honig, 2009). Barndomssociologi bidrar till att rikta fokus mot barns vardagsliv här och nu. Detta innebär att barnen betraktas som experter på sitt liv och därför också måste rådfrågas om det som utgör deras vardagsliv. Således är det viktigt att tillämpa metoder som gör det möjligt för barn att göra sina röster hörda. Social relationell teori är en dialektisk modell som syftar till att undersöka hur socialisering går till mellan barn och närstående vuxna (Kuczynski och De Mol, 2015). Sorbring och Kuczynski (2018) diskuterar hur barndomssociologi och social relationell teori kan bidra till en förståelse av barns aktörskap i sina liv. Social relationell teori används i studien för att fördjupa innebörden av barns aktörskap i samspel med lärarna i fritidshem. Social relationell teori bidrar således till en djupare förståelse av barns aktörskap genom att tillämpa analytiska begrepp för relationen mellan barnet och läraren.

I likhet med Sorbring och Kuczynski (2018) menar Bohlin (2018) att det är nödvändigt att skapa förutsättningar för barns aktörskap i samhällets institutioner där professionella vuxna möter barn. Detta ska delvis ligga till grund för vardagliga rutiner på institutioner som professionellt möter barn och där barn ska ses som aktiva aktörer i sina egna liv. Ulvik och Gulbrandsen (2015) hävdar att professionella välfärdsinstitutioner för barn kräver kunskap om barns vardagsliv och på vilket sätt barnen skapar mening i sina liv. Samverkan mellan bar-

net och de professionella vuxna är en känslig balansgång där inblick i och intresse för barns vardagsliv är grundläggande för att kunna stötta barn. Bolin menar också att professionella institutioner är präglade av kontextuella och institutionella faktorer som skapas och omskapas. Bolins resonemang utgår från Hasenfelds (2010) teori om organisering, om sociala rum som möjliggör eller begränsar barns aktörskap. Resonemanget tydliggör hur rutinerade handlingar i exempelvis fritidshemmets vardag erbjuder olika möjligheter för barns aktörskap. Sammanfattningsvis innebär det att relationen mellan barn och professionella vuxna äger rum i en dualistisk kontext färgad av kulturella och sociala föreställningar. Relationen mellan barn och vuxna ligger därmed till grund för själva aktörsskapandet. På så sätt skapar relationsbyggandet mellan vuxna och barn förutsättningar för barns möjligheter att utöva sitt aktörskap. Interaktion mellan barn och vuxna bygger på en dialektisk interaktion där barn och vuxna är likvärdiga aktörer och delar en kontinuerlig och ömsesidig relation (Kuczynskis, 2003; Kuczynski och De Mol, 2015) samtidigt som institutionen är strukturellt ordnad. Barns aktörskap bör således även analyseras i relation till institutionens strukturella förutsättningar (James, Jenks och Prout, 1998). Studiens teoretiska utgångspunkter medför därför att relationen mellan lärare och barn även behöver förstås utifrån fritidshemmets strukturella förutsättningar.

Fritidshem i Sverige

Svenska fritidshem har en över hundra år lång tradition som institution för barn. Över 80 procent av alla barn i åldern 6–9 år spenderar en stor del av sin fritid i fritidshem, både före och efter skoldagens slut samt under lov och studiedagar när den obligatoriska skolan är stängd (Skolverket, 2020). Hur mycket barn vistas i fritidshem i Sverige hänger ihop med vårdnadshavares arbets- och studietider varför barnen som regel inte själva kan välja om de ska delta eller ej.

Sedan 1990-talet är fritidshemmet en del av ett samlat utbildningssystem som regleras i skollagen (SFS 2010:800) och i den nationella läroplanen *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (LGR11)* (Skolverket, 2016). Lgr11 lyfter fram specifika förmågor som barn förväntas utveckla i fritidshemmet. Varje fritidshem har ansvar för att skapa förutsättningar för barnen att utveckla dessa förmågor. Skolinspektionens granskningar visar dock att svenska fritidshem i låg grad lever upp till intentionerna och brister noteras istället på flera områden (Skolinspektionen, 2010; 2018). Förutom innehållsliga brister saknar i flera fall skolor såväl lokaler som material för fritidspedagogiskt arbete. Lager (2020) beskriver olika typer av fritidshem med utgångspunkt från materiella och personella samkonstruktioner i fritidshem, det övergivna fritidshemmet, det aktivitetsstyrda fritidshemmet och det gemenskapande fritidshemmet. De olika typerna erbjuder varierande möjligheter för barns aktörskap. Kännetecknande för fritidshem som erbjuder barn aktörskap i högre utsträckning – det gemenskapande fritidshemmet – är att de har goda strukturella förutsättningar samt goda relationer mellan barn och lärare. De har även utvidgade relationer till andra lärare och andra institutionella miljöer som barn vistas i. Lärarens relation till barnen bör således spela roll för aktörskapet. Dessvärre är endast drygt en tredjedel av fritidshemmets personal utbildad och legitimerad för arbete i fritidshem (Skolverket, 2020). Flising (1997) betonar att fritidshemmets personal har en viktig roll för att fritiden ska bli meningsfull för barnen då de står för den grundläggande tryggheten genom att skapa god stämning och gemenskap i gruppen. Den nyligen genomförda statliga utredningen om stärkt kvalitet och likvärdighet i fritidshem (SOU 2020:34) bekräftar bilden av en mycket ansträngd praktik och med tanke på den stora andelen av Sveriges barn som deltar i fritidshemmets verksamhet kan det tyckas förvånande att inte fritidshemmet har bättre personella

och materiella möjligheter att genomföra sitt uppdrag. Med utgångspunkt från resonemangen ovan anser jag att barns aktörskap i fritidshem även bör belysas utifrån lärares strukturella förutsättningar för relationsbyggande och barns aktörskap.

Barns delaktighet och inflytande

Forskning visar i flertalet studier att barns delaktighet och inflytande i sina vardagsliv kan skapa möjligheter för aktörskap. Exempelvis pekar en australiensk studie, där barn har svarat på frågor om "after school care", på att det är viktigt att barns åsikter och erfarenheter tas tillvara men också möjligheten att som barn få utveckla olika förmågor, för vänskap och lek (Simoncini, Cartmel och Young, 2015). De svenska forskarna, Elvstrand och Lago (2018) menar att barns delaktighet i fritidshem kan betraktas som pågående förhandlingar i form av vardagligt samspel som vilar på tre viktiga processer: delaktighet som förhandling, delaktighet som initierande och delaktighet som val. Vidare uppges att personal i fritidshem tycks betrakta barns delaktighet som formell demokrati i betydelsen att barn ska tränas i att göra individuella val och ta ansvar (Närvänen och Elvstrand, 2015). Personalen uttrycker svårigheter med att navigera mellan barns egna val och lärares obligatoriska aktiviteter, vilket skapar oenighet i arbetslagen. Samtidigt visas att barn har större inflytande i informella förhandlingar än i formella, men det kräver också förmågor att förhandla som inte alla barn besitter (Tornberg och Elvstrand, 2012). Arenhill Beckman och Tullgren (2015) visar i sin studie om delaktighet utifrån barns perspektiv att barn uppfattar inflytande som att välja mellan redan förutbestämda aktiviteter och innehåll. Att inflytande skulle kunna handla om att delta i en demokratisk process visar inte barnen lika stor förståelse för.

I studier av barns uppfattningar om lärare framför barnen ofta egenskaper som de önskar hos sina lärare. Populära lärare beskrivs som omsorgsfulla, hjälpsamma, lyhörda och moti-

verande (Daniels, Kalkman och McCombs, 2001) samt trevliga och snälla lärare som låter barnen göra sina röster hörda (Kragh Muller och Isbel, 2011). Pramling Samuelsson och Johansson (2009) fann att barn vill att lärare i förskolan ska vara hjälpsamma, upprätthålla regler, kommunicera och leka med dem med medan Hutchings *et al.* (2008) drog slutsatsen att lärare ska vara trevliga, snälla, smarta och roliga. Dayan (2008) undersökte vad barnen tycker att förskollärarstudenter ska lära sig och kom fram till att de ska lära sig att hjälpa och stötta barn, organisera och hålla ordning, genomföra aktiviteter och hantera dagliga rutiner samt tillrättavisa och undervisa. Einarsdottir (2014) intervjuade barn som tagit bilder på sitt vardagsliv i förskolan. Resultatet visar lärares interaktion med barn lärare som omsorgsfulla, assisterande, bestämmande, stöttande och undervisande.

Barncentrerade forskningsmetoder har prövats i flera studier i fritidshem för att öka barns delaktighet och inflytande. Elvstrand och Närvänen (2016) har använt en barncentrerad metod för att rita och prata med barn om delaktighet på fritidshemmet. Resultatet visar att barnen föredrar aktiviteter som kan genomföras utan vuxna och fri, ostrukturerad lek. Klerfelt och Haglund (2015) har använt en "walk and talk"-metod, som, menar författarna, kan vara ett sätt att hjälpa barn att få sina röster hörda. Metoden kan även bidra till att förändra den sociala praktiken i fritidshemmet. Haglund (2015) har använt "walk and talk"-metoden, jämte etnografiskt fältarbete och finner att i den fria leken utgår lärare från barns perspektiv och det är också här barnen kan delta i beslutsfattande och demokratiska processer. I vuxenstyrd aktivitet minskar barnens perspektiv för då är det främst lärarnas perspektiv som står i förgrunden.

I föreliggande studie var det viktigt att delta i barnens respektive fritidshem inför intervjuerna, dels för att ge barnen möjlighet att lära känna mig som intervjuare, dels för att få insikt i barnens fritidshemsvardag och att kunna

kontextualisera frågorna i frågeguiden. Som visas i tidigare studier ovan kan barn och personal ha olika förståelser av delaktighet och inflytande vilket talar för en studie som analyserar just relationen mellan barn och lärare utifrån barns perspektiv och i relation till deras fritidshemsvardag.

Metod

I studien undersöks hur barns aktörskap framträder i barns förväntningar på sina lärare i fritidshem med hjälp av barnintervjuer. Sammantaget intervjuades 170 barn i 45 grupper från 12 olika fritidshem. Intervjuerna är en del av ett större forskningsprojekt om barns fritid i fritidshem och utformningen av projektet i sin helhet bygger på ett komprimerat etnografiskt fältarbete med en vecka på varje fritidshem (Jefferey och Troman, 2004). I projektet observerade jag barnen och deltog i deras vardagsliv i fritidshemmen samt genomförde intervjuer med både barn och personal på fritidshemmen. I föreliggande studie används barnintervjuerna för analys.

Intervjuer med barn i grupp

Jag valde att intervjua barnen i grupp eftersom jag ville att de tillsammans skulle berätta för mig om sin fritid och om sin lärare genom att ta del av varandras tankar och erfarenheter och på så sätt kunna fördjupa sina berättelser. Som nämndes ovan var det viktigt för mig att följa barnen genom fältarbete under några dagar innan intervjuerna startade. Dels för att de skulle få tid att bekanta sig med mig, dels för att det gav mig en viktig inblick i deras fritidshemsvardag, som jag kunde använda mig av i intervjuerna. Intervjuerna är på så sätt semistrukturerade genom att det finns en intervjuguide som använts på samtliga tolv fritidshem. Dessutom kunde jag på varje fritidshem fördjupa frågorna med exempel från barnens fritidshemsvardag. Att samtala med barnen i mindre grupper skapade ett tryggt sammanhang för barnen i och med att de deltog tillsammans med sina kamrater. För min

del som intervjuare bidrog det till att barnen kunde berätta med hjälp av varandra och men också ge perspektiv på varandras berättelser.

Urval och undersökningsgrupp

För att komma i kontakt med personal och barn på fritidshem användes lärarutbildningen vid två olika lärosäten. Intresserade fritidshem fick anmäla sitt intresse att delta. Representanter från 15 fritidshem hörde av sig och 12 av dem bokades in för studien under våren 2019. Materialet är omfattande och innehåller berättelser från 170 barn, blandat pojkar och flickor i åldrarna 6–11 år. De studerade fritidshemmen är både stora och små i fråga om antal barn och personal.

Tabellen visar hur många barn på varje fritidshem som deltagit i intervjuer samt vilken årskurs de gick i vid tidpunkten för studien. Intervjuerna är inte riktade mot någon särskild åldersgrupp utan alla barn som var på de fritidshem jag besökte fick delta, om de så önskade. Tabellen visar en spridning i ålder med en koncentration av barn i årskurs 2 och 3. I urvalet av fritidshem ingår både privata och kommunala skolor, på landsbygd och i storstad samt små och stora kommuner. Totalt ingår barn från tolv fritidshem från fem olika kommuner.

Etiska överväganden

I god tid före mitt besök på fritidshemmen skickades information om studien ut tillsammans med samtyckesblanketter till föräldrar/barn och personal. Jag inledde varje fältarbetsvecka med att presentera mig själv och mitt arbete för barnen. Jag berättade exempelvis att jag var intresserad av hur det är att vara barn i fritidshem och att det är just de som kan visa och berätta det. Redan under fältarbetet ville flera barn visa och berätta om sin fritidshemsvardag för mig och vi kunde på så sätt mötas inför den stundande intervjusituationen. Efter två eller tre dagars observerande började jag intervjua barnen – de som muntligt samtyckte till intervjun och där föräldrarna gett sitt skriftliga samtycke. Jag inledde intervjun med att visa och berätta om mitt digitala fickminne, hur det fungerade och barnen ville gärna lyssna på inspelningen av sig själva. Intervjuerna genomfördes i mindre grupper, vanligtvis 3–5 barn, ibland fler, och vid några tillfällen deltog endast ett (1) barn. Intervjuerna började med frågor om vad de vanligtvis gör på fritidshemmet, vad de gillar att göra, om de kan välja själva, om regler och ansvar, om rutiner, och om hur de tycker att lärare i fritidshemmet ska vara. Ibland ordnade personalen grupperna, ibland var det jag som tillsammans med barnen gjorde grupper. Hur många barn

Fritidshem	Antal intervjuade barn	Årskurs	Kontext
Antilopen	4	1 och 2	Friskola, landsbygd
Björnen	14	f-klass, 1 och 2	Kommunal skola, storstad
Delfinen	24	2 och 3	Friskola, mindre stad
Elefanten	9	f-klass, 1 och 2	Kommunal skola, storstad
Fisken	35	f-klass, 1, 2 och 3	Kommunal skola, mindre stad
Grodan	4	2 och 3	Kommunal skola, storstad
Haren	8	1	Kommunal skola, landsbygd
Igelkotten	16	3	Kommunal skola, storstad
Kaninen	6	f-klass, 1 och 3	Kommunal skola, storstad
Lejonet	21	1, 2, 3, 4 och 6	Kommunal skola, storstad
Svanen	15	2 och 3	Kommunal skola, mindre samhälle
Tigern	14	2 och 3	Kommunal skola, storstad

Tabell 1. Antal intervjuade barn, årskurs och kontext

vid de olika fritidshemmen som ville delta varierade och jag var noga med att påpeka att det var frivilligt att delta och att de när som helst kunde avbryta sitt deltagande. Några barn valde att avbryta intervjun och lämna gruppen för att göra något annat som just då intresserade dem mer. Det stora flertalet av barnen deltog dock intresserat och svarade på frågorna, lyssnade på varandra, och fyllde i varandras svar.

Platsen för intervjun var olika för varje fritidshem och var ofta kopplad till vilka lokaler som fanns tillgängliga för oss att sitta i. Ibland kunde vi sitta inomhus medan andra gånger utomhus, och ibland i ett mindre rum, avskilt från de andra. Även om barnen relaterade svaren till sin specifika fritidshemsvardag finns överensstämmande mönster i barnens svar, vilket analysen nedan visar.

Studien utgår från etiska riktlinjer (Vetenskapsrådet, 2017) i en svensk kontext samt överväganden om att möta barn och få tillgång till deras perspektiv med utgångspunkt i de teoretiska anspråk som tidigare beskrivits.

Analys

Intervjuerna med barnen transkriberades ordagrant. De transkriberade intervjuerna har sedan lästs noggrant upprepade gånger och barnens utsagor som innehåller berättelser om och förväntningar på deras lärare har valts ut för analys. Kucinskys (2003) teori och begrepp är utvecklad i studier mellan barn och närstående vuxna, ofta föräldrar. I föreliggande artikel räknas fritidshemmets lärare till närstående vuxna. Argumentet för det är att uppdraget för lärare i fritidshem går längre än lärande och utveckling och inkluderar omsorg och tillsyn av barn i vårdnadshavares frånvaro. Lärares uppdrag i fritidshem inbegriper omsorg om barn i nära samverkan med barnens familjer. Lärarna är således de som kan värna barns rätt och intresse under deras fritidshemsvardag.

Barnens berättelser i intervjuerna har efter noggrann och upprepad läsning inledningsvis

sorterats utifrån begreppen *välbefinnande i kontext*, *intergenerationell ömsesidighet* och *kvalitativ förändring* (Kuczynski, 2003). Sorteringen har skett genom följande förståelse av begreppen: Välbefinnande i kontext avser att relationen mellan lärare och barn skapas i ett sammanhang. Relationen utgör själva sammanhanget och bygger på ömsesidighet och varaktighet över tid. Fritidshemmet som socialt sammanhang för relationsskapande påverkar barns och personals välbefinnande samtidigt som fritidshemmet som institution inbegriper kulturella och institutionella föreställningar om barn och samhälle. Detta beskrivs och tolkas i temat *Lärare som skapar relationer för välbefinnande*. Hit hör exempelvis barns berättelser om lärares personliga egenskaper samt lärares ansvar för barn. Med intergenerationell ömsesidighet menas att relationen mellan lärare och barn inte enbart är dialektisk utan även likställer makten mellan vuxna och barn, som likvärdiga aktörer som ömsesidigt påverkar varandra. I fritidshemmets kontext handlar intergenerationell ömsesidighet om fördelningen av makt mellan barn och lärare, vad barn ges möjlighet att påverka och ha inflytande över samt de sammanhang som skapas där barnen kan vara reella aktörer i sin vardag. Detta beskrivs och tolkas i temat *Lärare som erbjuder barn att vara medskapare i sina vardagsliv*. Hit hör exempelvis berättelser om lärare som leker och samspelar med barnen. Kvalitativ förändring avser att en eventuell förändring i barns meningsskapande är avhängig relationen mellan lärare och barn. I de relationer där det finns motsättningar eller någon form av utmaningar kan en förändring ske, något nytt läras, skapas eller erfaras. En förändring uppstår ur relationen och inbegriper de olika parterna i den. Lärarens och barnets relation i fritidshemmet utgör *en* kontext som barnet rör sig inom och olika sammanhang inbegriper olika kulturella föreställningar om barn. Genom att perspektiv vidgas i nya sammanhang och relationer kan meningsskapande ske, vilket beskrivs och tolkas i temat *Lärare som inspirerar*. Hit hör

exempelvis barns berättelser om lärare som erbjuder nya erfarenheter.

I sorteringen av barnens utsagor har vissa citat valts ut för att representera temat. Varje tema beskrivs och illustreras med exempel från barnintervjuerna och tolkas i relation till hur lärare skapar förutsättningar för barns aktörskap. Barnens berättelser handlar om både specifika fritidshems strukturella förutsättningar vilket framgår av barnens berättelser, men även om mer generella bristande förutsättningar i fritidshemmet som påvisats i många tidigare studier och rapporter. I flera fall lyfter barnen fram närvaro av personal som en viktig aspekt för dem och i samtal om lärare beskriver barnen gärna lärare i positiva termer men ger även exempel på mindre positiva egenskaper hos lärare. I de kommande tolkningarna av barnens berättelser, uppdelade i teman, ingår även relationen till strukturella förutsättningar i fritidshemmet i kontext för att visa på förutsättningar i relationskapandet avseende struktur.

Lärare som skapar relationer för välbefinnande

Inom temat visas betydelsen av att lärarna skapar ett sammanhang för välbefinnande i fritidshemmet, som bygger på relationsskapande mellan lärare och barn. Lärare som skapar relationer för välbefinnande beskrivs ofta i positiva termer av barnen, som snälla, roliga, busiga och humoristiska. I exemplet nedan berättar barnen på fritidshemmet Tigern hur de tycker att en lärare på fritidshemmet ska vara:

- Den ska va snäll, trevlig.

- Som Therese.

Den ska va trevlig, inte sträng.

Forskare: Vad är det som är så bra med Therese?

Hon är jättesnäll, hon låter en göra en massa grejer och hon är jättetrevlig.

(Utdrag ur barnintervju 1 på fritidshemmet Tigern, barn i årskurs 2 och 3)

Av utdraget ovan framgår att lärarens personliga egenskaper lyfts fram såsom snäll och trevlig. Barnen i exemplet ovan hänvisar till en specifik lärare, Therese, som de menar är "jättesnäll" och "jättetrevlig". Det är vanligt i intervjuerna att barnen spontant uttrycker egenskaper hos personen i fråga snare än som personens kvaliteter som lärare. Läraren Therese beskrivs också som tillåtande. "Tillåtande" tolkar jag som att barnen menar att de ges möjligheter till aktörskap "hon låter oss göra en massa grejer". Barnens precisering av Therese egenskaper indikerar samtidigt att barnen är begränsade i fråga om aktörskap. Therese är tillåtande, tolkar jag barnen, genom att hon gör det möjligt för barnen att få göra det de själva önskar. Barnen på Tigern ger även ett motsatt exempel:

Nu ska jag inte nämna namnet på fröken då, asså när jag och några andra i klassen lekte på ett ställe i skogen då sa Therese att vi fick va där och då kommer hon och säger att vi inte får va där och då sa vi att Therese sagt att vi får va där men då säger hon nej och att vi måste gå därifrån. (Utdrag ur barnintervju 1 på fritidshemmet Tigern, barn i år 2 och 3)

Barnet i intervjun ovan vill här inte namnge den lärare som lyfts fram som ett exempel på en lärare de uppfattar som arg, sur och sträng. Förutom de negativa egenskaper som personen uppvisar ger barnen ett exempel på hur de blir begränsade i sin lek, att de inte får tillgång till en plats som Therese tidigare har gett dem tillgång till. Med exemplet pekar barnen på ett sammanhang där de inte kan agera och inte har något att säga till om. De vuxna är så klart ansvariga för barnens säkerhet och måste se till att barnen leker på platser som inte är farliga för dem. I det andra exemplet visas dock att platsen är förhandlingsbar med en av lärarna men inte med den andra. Att läraren Therese och barnen har en god relation gör också att det finns en tillit, vilket barnen inte tycks uppleva med den andra läraren. Samtidigt kan sammanhanget för stunden

spela in och antal barn eller en tidigare händelse påverka och förklara lärarens agerande. Barnen i exemplen ovan visar på skillnader i lärares förhållningssätt som möjliggör respektive begränsar barns aktörskap samtidigt som de lyfter fram två lärares skilda kvaliteter och egenskaper.

Barnen berättar vidare att lärare ska vara tillgängliga och omsorgsfulla. Tillgängliga lärare har uppsikt över barnen, rör sig både inomhus och utomhus och finns till hands när barnen behöver dem. I nästa exempel berättar ett barn om lärares tillgänglighet:

Forskare: Nu undrar jag om du kan berätta hur du tycker en bra lärare på fritids ska vara? Jag kan faktiskt inte, alla är bra på sitt sätt så men det är nog att man liksom ser efter lite på varje område, i alla fall när man är ute.

Forskare: Att man har koll på var ni är, är det det du tänker? Ja och att man inte är för sträng heller, gärna ganska sträng men inte för.

Forskare: Hålla ordning på er och va lite stäng, är det så de ska va? Dom går ju liksom, dom är ju bara på ett ställe nu för tiden.

Forskare: Jaha vad menar du? Dom står ju liksom mitt på gården och bara liksom...

Forskare: Var det inte så innan? Jo första tiden i f-klass [förskoleklass] så gick dom omkring i lite mer obestämda områden.

Forskare: Ok men nu står dom och hänger på samma ställe? Ja.

Forskare: Hur skulle du vilja att det va? Det är väldigt svårt att säga.

Forskare: Men känns det osäkert tycker du att de inte ser vad ni gör? Det är mer att dom inte är på alla ställen som dom kan behövas.

(Utdrag ur barnintervju 2, fritidshemmet Grodan, barn i årskurs 3)

I exemplet ovan berättar barnet att lärarna behöver vara utspridda och se vad som pågår för att kunna, som jag tolkar det, skapa ett tryggt sammanhang för barnen. Barnet beskriver också hur lärarna när barnen var yngre var mer utspridda på skolgården men att lärarna nu tenderar att befinna sig på samma ställe och därför inte är lika nära till hands för alla barn. Barnet säger att de vuxna behöver vara på ställen där de kan behövas. Å ena sidan kan det tolkas som att barnet i exemplet ovan önskar att lärarna ska befinna sig närmre barnens lek på olika ställen för att kunna skapa välbefinnande. Önskan om att lärare ska vara på flera ställen kan förstås som att lärarna inte möter barns önskningar om att ses av vuxna, att rutiniserade handlingar i fritidshemmet låter barn leka fritt utan vuxnas tillsyn. Å andra sidan kan exemplet förstås som att personalen inte har möjlighet att vara utspridda på flera platser eftersom bemanningen ofta är låg i förhållande till barnantalet. Bristande strukturella förutsättningar såsom tillgång till personal begränsar således barns aktörskap och lärarens möjlighet att skapa sammanhang för välbefinnande.

Sammantaget framgår inom temat att lärarna i fritidshemmet är de som ansvarar för barnens välbefinnande och rättigheter. Jag tolkar barnens utsagor som att de önskar att lärarna ska skapa relationer till barnen för att de ska uppleva trygghet och välbefinnande i fritidshemmet. Barnen uttrycker egenskaper och kvaliteter hos lärare som glada, positiva och snälla. I välbefinnandet erbjuds aktörskap genom lärares ansvar och närvaro i barns fritidshemsvardag.

Lärare som erbjuder barn att vara medskapare i sina vardagsliv

Inom temat framträder lärare som erbjuder barn att vara medskapare i sina vardagsliv samt erbjuder aktörskap som likvärdiga vuxna. Lärarna beskrivs inom detta tema som tillåtande och aktiva. Tillåtande lärare ger barnen ansvar, låter de vara med och bestämma

samt erbjuder dem fritt utrymme att agera. Med aktiv lärare menas att hen samspelar med barnen, klär ut sig, spelar spel och leker med dem. I exemplet nedan berättar barnen på fritidshemmet Fisken om vad det är som är så bra med läraren Fredrik:

*Forskare: Vad är det som är bra med Fredrik då?
Fredrik låter oss prova några gånger och tycker han att det inte går så säger han stopp i slutet, men han låter oss prova. Om vi vill ha en Ipad och spelar istället som vi inte skulle göra om vi har sagt att vi skulle lyssna på musik eller nåt, då får ju vi liksom inte ha den. Men gör vi det vi ska så får vi ha den.*

(Utdrag ur barnintervju 3, på Fritidshemmet Fisken, barn i årskurs 2 och 3)

I exemplet ovan beskriver barnen hur läraren Fredrik ger barnen ansvar och låter dem prova. Fredrik visar barnen tillit och skapar på så sätt förutsättningar för barnens aktörskap. Fredrik är tillåtande i det avseendet att han låter barnen prova själva men är också tydlig vad gäller begränsningar; konsekvensen av en handling är tydlig och accepteras av barnen om den är rimlig i sammanhanget. I nästa utdrag visas exempel där barn uttrycker att lärare ska kunna leka med barn:

*- Snäll och den ska va med barnen om den inte har nån att va med.
Den ska va rolig och den ska leka mycket även med barnen. Som kompisar, fast vuxna.*

*Forskare: Just det.
- Det brukar Stig göra.
Stig han brukar leka med mig och jag tycker det är jätteroligt när han dribblar bort fotbollen med mig.*

*Forskare: Jaha.
Spela biljard, låtsas som han inte satte den och bara: Vad hände där? Så jag tycker dom är väldigt bra våra fritids lärare som dom är.*

(Utdrag ur barnintervju 5, fritidshemmet Svanen, barn i årskurs 2 och 3)

I detta andra exempel inom temat berättar barnen om läraren Stig. Stig spelar spel, leker och skojar med barnen. Stig beskrivs, enligt min tolkning, som någon som kan omfördela maktförhållandet mellan lärare och barn i en ömsesidig relation. Att spela spel och leka med barnen är eftertraktade kvaliteter som barnen önskar hos lärare. I lek och samspel förs lärare och barnen närmre varandra. I exemplet ovan beskriver barnen ömsesidigheten genom att läraren ska leka med dem "som kompisar, fast vuxna". Samspelet mellan lärare och barn kan här jämföras med samspelet barnen har med varandra, även om barnen är medvetna om att läraren är vuxen. Barnen ger därefter exempel på hur denna ömsesidighet mellan generationer tar sig uttryck i lek och spel. Andra exempel på intergenerationell ömsesidighet, är när barnen berättar om vuxna som klär ut sig och deltar i barns lekar och aktiviteter på liknande sätt som barnen.

Inom temat framstår lärares kvaliteter som lekfulla, tillitsfulla och tillåtande. Barns aktörskap inom temat framgår när lärare och barn i samspel omfördelar maktförhållandet i en intergenerationell ömsesidighet. Det beskrivs av barnen i exempel där lärarna gör saker tillsammans med dem, låter dem prova själva och visar tillit till barnen. I den tillitsfulla relationen erkänns barn som medskapare och ges möjlighet att uttrycka sig och bli lyssnade på. I en sådan ömsesidig relation kan dessutom förutsättningar skapas för en, för barnen, meningsfull fritid med både lek och vila. Det strukturella sammanhanget utgörs här av att lärarna är aktiva och leker i ett samspel som gör barn och lärare till likvärdiga aktörer. Detta ställer krav på fritidshemmets verksamhet, å ena sidan i fråga om tillgång till lärare och å andra sidan lärares förmåga att samspela med barn.

Lärare som inspirerar

Temat om lärare som inspirerar handlar om lärare som erbjuder barnen nya erfarenheter, berättar historier för dem och som uppmuntrar barnen till nya aktiviteter. Att inspirera innebär också att skapa en spänning och en utmaning, vilket ger förutsättningar för förändring i barns meningsskapande. Lärare i fritidshem, som utmanar barns intresse och där barn kan skapa nya föreställningar, lära och utvecklas räknas enligt min tolkning av barnens berättelser, till lärare som inspirerar. Barnen berättar i exemplet nedan att de önskar lärare som berättar historier eller sagor för dem, som inspirerar dem att göra och lära sig nya saker:

Forskare: Hur tycker du att en bra fritidslärare ska va?

Jag tycker att den ska va inspirerande, snäll, och om någon gör något dumt ska den säga till den så att den liksom lär sig av det. Den ska, vad heter det va, hjälpa till om man behöver hjälp.

(Utdrag ur barnintervju 4, fritidshemmet Igelkotten, barn i årskurs 3)

I exemplet ovan berättar barnen att en bra lärare ska vara inspirerande och hjälpsam. Läraren ska hjälpa till att upprätthålla regler samt se till att barnen lär sig något av sina erfarenheter. Barnet i exemplet visar på möjligheten till kvalitativ förändring med stöd av lärare som ska hjälpa barnen att dra nytta av sina erfarenheter. I utdraget nedan ges exempel på lärare som både inspirerar och gör barn till medskapare.

Forskare: Skulle ni kunna berätta för mig hur en bra lärare på fritids ska vara, vill du börja?

En bra lärare kan man lära sig mycket saker av och den kan låta oss göra dom sakerna, vi behöver dom.

(Utdrag ur barnintervju 1 på fritidshemmet Haren, årskurs 1)

I exemplet ovan berättar barnet att de kan lära sig saker av en bra lärare. Läraren kan också erbjuda barnen nya erfarenheter genom att låta dem pröva saker. Dessutom uttrycker barnen att de behöver lärarna, vilket kan tolkas som att läraren är viktig för att barnen ska kunna skapa mening och agera. Liksom i det föregående exemplet berättar barnen om lärarnas uppmuntran till lärande och utveckling. Bland de strukturella aspekterna inom detta tema kan förutom tillgång till lärare, som vi sett i de tidigare temana, tillgång till innehåll och material nämnas. Jag tolkar barnens utsagor i detta tema som att de vill ha olika material som vidgar deras intressen och skapar nya erfarenheter. Det i sig ställer krav på lärare som har ett tydligt innehåll i sin planering och som har tillgång till material som inspirerar och utmanar barnens erfarenheter och intressen.

Sammanfattningsvis visar temat att med en väl etablerad relation mellan lärare och barn erbjuds barnen flera möjligheter att själva vara aktiva. Dessutom uttrycker barnen att de behöver lärarnas stöd och hjälp för att kunna utvecklas, utmanas och tänka nytt. Kvaliteter hos lärare uttrycks i termer som hjälpende, stöttande, inspirerande och utmanande. Aktörskapet möjliggörs genom uppmuntran om nya erfarenheter i betydelsen att följa barns intresse och skapa förutsättningar för barns aktörskap. Kvalitativ förändring handlar om att barnen erbjuds nya erfarenheter med lärares stöd genom utforskande processer. Lärares förmåga att inspirera barn och ge dem möjlighet till eget utforskande bör i förlängningen ställa krav på fritidshemmets erbjudanden och tillgängliga resurser i fråga om personal och material.

Diskussion och slutsatser

I linje med artikelns syfte – att utifrån ett barn(rätts)perspektiv undersöka på vilka sätt barns aktörskap framträder i deras uttryckta förväntningar på lärare i fritidshem – har frågor om kvaliteter hos lärare i fritidshem samt på vilka sätt lärare kan möjliggöra eller

begränsa barns aktörskap i fritidshem, analyserats. Barnen efterlyser kvaliteter hos lärare som ansvarsfulla, tillitsfulla, lekfulla, tillåtande, hjälpsamma, stöttande, inspirerande och utmanande. Barnen uttrycker relationen till lärarna i termer av tillit och ansvar, men också som glädje och gemenskap. Barns aktörskap visas i relationer där läraren tar ansvar, är närvarande, visar på ömsesidighet mellan generationer, omfördelar maktförhållanden och skapar förutsättningar för barn att göra nya erfarenheter. Aktörskapet erbjuder barnen möjligheter att själva skapa mening vilket kräver att läraren förhåller sig till barn som aktiva aktörer med egna intressen och vilja till handling. Olika lärare, eller olika egenskaper och kvaliteter hos en och samma lärare, kan erbjuda skilda möjligheter för barn att vara meningsskapande aktörer i sin vardag. Barnen ger i resultatet uttryck för att lärarna behövs både för att skapa en grundläggande trygghet i fritidshemmet och som lek-/spelkamrat, men som också kan utmana dem. Centralt i sammanhanget är en förståelse för att både barns och lärares aktörskap möjliggörs eller begränsas inom ett institutionellt sammanhang med tillgång till eller brist på materiella och personella förutsättningar (Bolin, 2018, James, Jenks and Prout, 1998). Frågan om barns aktörskap sett utifrån hur lärare möjliggör eller begränsar dem behöver sättas i relation till fritidshemmets förutsättningar. Barnen för fram lärares närvaro och ansvar som viktiga aspekter, men också deras stöd och hjälp. Samtidigt vet vi, med stöd av rapporter och tidigare forskning, att fritidshem generellt har stora brister när det kommer till strukturella förutsättningar där otillräcklig tillgång på personal, främst utbildade lärare, spelar en central roll. Samtidigt är det intressant att reflektera över att barnen å ena sidan kan tyckas vilja bestämma själva, samtidigt som de vill ha närvarande och stöttande lärare. Denna dualitet visar betydelsen av ett samspel mellan lärare och barn, som kännetecknas av lyhördhet för när läraren ska delta och ingripa.

Analysen av de tre temana i studien pekar på vikten av att etablera ett jämbördigt aktörskap mellan lärare och barn, där relationen utgör basen i sammanhanget där meningsskapandet kan möjliggöras. Samtidigt är relationen en del av en strukturell vardag i fritidshemmets dagliga praktik. Barnens aktörskap har synliggjorts med hjälp av analytiska begrepp från barndomssociologi och social relationell teori (Kuczynski, 2003; James och James, 2004; Kuczynski och De Mol, 2015; Qvortrup, Corsaro och Honig, 2009). Det första temat handlar om relationsskapande arbete för att erbjuda barnen ett sammanhang som stärker välbefinnande. Fritidshemmet kan med rätt förutsättningar bli en trygg plats med lärare som barnen kan lita på och som har uppsikt över dem. Barnen lyfter fram lärare som är positiva, roliga och som skapar ett trevligt sammanhang för dem på fritidshemmet.

Slutsatserna för det andra temat stämmer väl överens med den forskning som tidigare gjorts om hur barn vill att lärare ska vara. Snälla, roliga och andra mer personliga egenskaper och attribut beskrivs bland andra av Daniels *et al.* (2001) och Hutchings *et al.* (2008). Inom det andra temat visas även hur barnen lyfter fram lärare som erbjuder dem att vara medskapare i sin vardag och hur lärare på så sätt kan skapa förutsättningar för barns aktörskap. Detta delresultat handlar bland annat om tillit till barnen där de ges möjlighet att pröva själva men också om intergenerationsömsesidighet mellan barn och lärare där makten mellan lärare och barn går att omfördela. Resultatet från det andra temat ligger i linje med den forskning som Kragh Muller och Isbel (2011) samt Pramling Samuelsson och Johansson (2009) kommit fram till i sina studier som visar att barn vill att lärare ska vara tillsammans med dem, leka med dem samt vara responsiva och lyhörda för barns intressen. Resultatet lyfter även frågor om de mer barncentrerade forskningsmetoderna som prövats av Elvstrand och Närvänen (2016), Klerfelt och Haglund (2015), Haglund (2015)

och Einarsdottir (2014) där barn ges möjlighet att uttrycka sig själva. Resultatet är dessutom intressant i relation till det som Bohlin (2018) hävdar om vikten av att skapa förutsättningar för barns aktörskap i samhällets institutioner för barn. Fritidshemmet som en av samhällets välfärdsinstitutioner för barn behöver då bemannas med lärare som har barnens vardagsliv och fritid i fokus. Utifrån barns perspektiv på sin fritidshems vardag kan lärare spela en viktig roll genom att stötta barnen, skapa förutsättningar för aktörskap i den dagliga verksamheten i vilken barn erbjuds möjlighet att uttrycka sig, bli lyssnade på och där vardagslivet fylls med meningsfull fritid, lek och vila. Vikten av relationsskapande lärare som är intresserade av barns vardagsliv för att stötta barn och erbjuda dem att vara delaktiga i frågor som berör dem, bekräftas också i Ulviks och Gulbrandsens (2015) forskning om barn i samhällets välfärdsinstitutioner. Vidare riktar resultatet fokus på (o)tillgängliga resurser för vardagen i fritidshem samt att personella och materiella resurser krävs för att barn ska ges möjlighet att uttrycka sig och vara aktiva medskapare i sin vardag i fritidshem (Lager, 2020). I resultatet för det tredje temat ges exempel där barnen berättar om lärare som dels är relationsskapande, dels erbjuder barnen att vara medskapare men som utöver det inspirerar dem, lär dem nya saker och skapar förutsättningar för meningsskapande förändringar. I linje med forskningsrön av exempelvis Daniels *et al.* (2001) samt Simoncini *et al.* (2015) handlar det om att barnen erbjuds möjligheter till nya erfarenheter. Sammantaget visar resultatet för artikelns tre teman att barns aktörskap möjliggörs av en relationsskapande lärare, i en ömsesidig relation där barnen är medskapare av sin vardag på fritidshemmet med lärare som inspirerar och utmanar dem. Därtill krävs förutsättningar för barns aktörskap vilket kräver att barnen ges tillgång till både materiella och personella resurser. Begränsningar av aktörskap är kopplade till lärares bristande närvaro, ansvar, samspel eller erbjudanden,

vilket är något som måste ses i ljuset av institutionella förutsättningar för fritidshemmet.

Med utgångspunkt från konventionen om barns rättigheter är det lärarna i fritidshem som kan erbjuda barnen möjligheter att uttrycka sig och göra sina röster hörda i frågor som rör dem. Lärare i fritidshem är, genom sitt uppdrag att erbjuda barn en meningsfull fritid, ålagda att arbeta med barns rätt till fritid, lek och vila. Forskning om fritidshem visar dock att strukturella brister hindrar lärare från att arbeta med det som ofta lyfts fram som fritidshemmets styrka, nämligen barns sociala och relationella vardagsliv. Haglund (2015; 2018), Elvstrand och Lago (2018) samt Johnsson och Lillvist (2019) visar i sina studier hur arbetet med sociala relationer hämmas av (för) stora barngrupper, olämpliga lokaler, låg utbildningsnivå i personalgruppen och brist på tid för reflektion, planering och utvärdering. Lager (2020) pekar i sin forskning på olika typer av fritidshem i förhållande till materiella och personella samkonstruktioner i fritidshemmet, med skilda erbjudanden för barns aktörskap. Det gemenskapande fritidshemmet erbjuder goda relationer mellan barn och lärare. Resultat för föreliggande studie visar att relationsskapande är en betydelsefull del av professionen för lärare i fritidshem. Ett tätare samarbete med hemmen och med skolan om barnet som fritidshemsbarn, förutsätter också att lärare i fritidshem har en uttalad yrkesinriktning mot arbete i fritidshem med barns fritid. Ackesjö *et al.* (2016; 2018) och Berglund *et al.* (2019) visar att den dubbelhet och ambivalens som idag finns inom professionen bidrar till att fritidshemmets arbete inte alltid kan prioriteras av personalen, på grund av oklarheter kring professionen och bristande resurser. Ambivalensen inom professionen, i kombination med bristande resurser, kan därför underminera fritidshemmets möjligheter till relationsstärkande arbete för barns rätt. Bristande resurser kan även bidra till uppkomst av rutiner som delvis motverkar relationsskapande, då andra aspekter av vardagen

måste prioriteras. Lärare i fritidshem har ett unikt uppdrag, jämfört med andra lärarkategorier, i det att de ska bidra till en meningsfull fritid och social gemenskap för barnen. Med stöd av studiens resultat bör de därför värna uppdraget att möjliggöra barns rätt till en meningsfull fritid jämte skolans kunskapsuppdrag. Om inte lärare i fritidshem arbetar med detta uppdrag är risken att ingen gör det.

Slutsats

För att barnen ska kunna vara medskapande aktörer i sitt vardagsliv behövs ett relationellt ledarskap, vilket innebär att lärare och barn tillsammans måste lägga grunden för hur barnen kan vara delaktiga och erbjudas aktörskap. Barnen behöver lärare som är nära dem och som guidar dem när barnen själva önskar – lärare som kan samspela med dem och som kan se saker ur deras perspektiv och förstå vad det är som upptar och intresserar barn. Ibland behöver barnen en lärare att leka och spela spel med, särskilt när inga kompisar är på plats som under tidiga morgnar och sena eftermiddagar. En viktig uppgift för lärare i fritidshem är enligt studiens resultat att skapa en miljö för välbefinnande i fritidshemmet genom att erbjuda barnen möjligheter till aktörskap.

Studien är genomförd inom ramen för ett större projekt om barns fritid i fritidshem. I denna studie har svar från barnintervjuer analyserats. De studerade fritidshemmen är både stora och små i fråga om antal barn och personal, och återfinns i storstaden så väl som på landsbygden. Stora eller små fritidshem i kommunal eller privat regi, på landsbygden eller storstaden har inte påverkat resultatet om barns möjligheter till aktörskap. Istället har tillgången till lärare som möter och samspelar med barnen visat sig betydelsefullt. Som visats inom projektets andra delar (Lager 2020) är det förmågan att arbeta relationsskapande som blir avgörande i det gemenskapande fritidshemmet där tillgången på utbildad personal i stabila arbetslag är högre. Den noggranna analysprocessen, med stöd i de analytiska begrep-

pen, har skapat ordning i det barnen uttrycker. Kucinskys (2003) begrepp har bidragit till att belysa innebörden i aktörskapet och visar att Sorbings och Kucinskys (2018) tes om att barndomssociologi och social relationell teori tillsammans kan vara fruktbara. Resultatet av denna studie visar sammantaget på en fördjupning av innebörden i aktörskapet som gjorts möjlig av de analytiska begreppen.

Sammanfattningsvis tillbringar många barn i åldrarna 6–9 år en stor del av sin fritid i fritidshem. Denna fritid är begränsat beforskad ur ett barnrättsperspektiv och hur barn uttrycker sig kring sin fritid, särskilt under den tid som inte är kopplad till arbete under skoltid eller som innehåller vuxenplanerad verksamhet. Med stöd av denna studies resultat, och tidigare studier som hänvisats till ovan, borde förutsättningarna för lärare i fritidshem belysas. Detta i linje med den aktuella utredning om stärkt kvalitet och jämlikhet i fritidshem som föreslår åtgärder vad gäller barngruppsstorlekar och ökad kunskap om fritidshem både bland ledning och personal (SOU 2020:34). Med de åtgärder som utredningen föreslår kan bättre förutsättningar skapas för barnen att möta lärare som har både kunskap och tid att lära känna barnen och deras familjer, som erbjuder barnen inflytande över sin fritidshemsvardag och som inspirerar dem till nya upptäckter och erfarenheter. Uppdraget för lärare i fritidshemmet behöver stärkas i relation till uppdraget om barns meningsfulla fritid, att med utgångspunkt i barnens vardagsliv möta barn och utifrån det stötta dem.

Resultatet bygger på barns perspektiv genom deras berättelser om lärare. Barnens utsagor om lärare ger insikter om hur lärare kan skapa förutsättningar för barns aktörskap i fritidshem och sätter ljuset på vad som krävs för att lärare ska kunna åstadkomma detta. Kunskapen är viktig för aktiva lärare i fritidshem men också för lärarutbildningen. Med utgångspunkt från barns rättigheter bör barns röster höras tydligare när det kommer till fritidshemmets lärare och

fritidshemmets förutsättningar. Som nämndes inledningsvis kan lärare i fritidshem spela en central roll i fråga om barns rätt och möjligheter till fritid, lek och vila. Vidare kan de även erbjuda barn ett sammanhang där de kan vara delaktiga och påverka sin fritidshemsvarda.

Referenslista

- Ackesjö, H., Nordäng, U-K. och Lindqvist, P. (2016) "Att jag kallar mig för lärare i fritidshem uppfattar jag skapar en viss provokation": om de nya grundlärarna med inriktning mot arbete i fritidshem. *Educare - Vetenskapliga skrifter* (1), s. 86–109.
- Ackesjö, H., Nordäng, U-K. och Lindqvist, P. (2018) "Betwixt and Between": leisure-time Teachers and the Construction of Professional Identities. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 63(6), s. 884–898. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1466356>
- Andishmand, C. (2017) *Fritidshem eller servicehem? En etnografisk studie av fritidshem i tre socioekonomiskt skilda områden*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet. Tillgänglig: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/52698>
- Arenhill Beckman, M. och Tullgren, C. (2015) Barns förståelse av begreppet inflytande, *BARN* Vol. 33(2), s. 55–72. <https://doi.org/10.5324/barn.v33i2.3450>
- Berglund, E., Gustafsson, J., Lager, K. och Lundqvist, J. (2019) Det dubbla kompetenskravet: En studie av lärarstudenters kompetenslärande inom en ny lärarutbildning. *Forskning i pedagogers profession og uddannelse*, Vol. 3(1), s. 87–101.
- Bergnehr, D. (2019) Barnperspektiv, barns perspektiv och barns aktörskap – en begreppsdiskussion. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, Vol. 5, s. 49–61. <http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v5.1373>
- Bohlin, A. (2018) Organizing for agency: Rethinking the conditions for children's participation in service provision. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 13:sup1. <https://doi.org/10.1080/17482631.2018.1564515>
- Daniels, D., H., Kalkman, D. L. och McCombs B. L. (2001) Young Children's Perspectives on Learning and Teacher Practices in Different Classroom Contexts: Implications for Motivation. *Early Education and Development*, Vol. 12(2), s. 253–273. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1202_6
- Dayan, Y. (2008) Towards professionalism in early childhood practicum supervision – a personal journey. *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 16(2), s. 153–170. <https://doi.org/10.1080/13502930802141592>
- Einarsdottir, J. (2014) Children's perspectives on the role of preschool teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 22(5), s. 679–697. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.969087>
- Elvstrand, H. och Närvänen, A-L. (2016) Children's own perspectives on participation in leisure-time centers in Sweden. *American Journal of Educational Research*, Vol. 4(6), s. 496–503.
- Elvstrand, H. och Lago, L. (2018) You know that we are not able to go to McDonald's: processes of doing participation in Swedish leisure time centres. *Early Child Development and Care*, Vol. 189(13), s. 2156–2166. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1443920>
- Elvstrand, H. och Lago, L. (2019) Do they have a choice?: pupils' choices at LTCs in the intersection between tradition, values and new demands. *Education Inquiry*, Vol. 11 (1) s. 54–68. <https://doi.org/10.1080/20004508.2019.1656505>
- Flising, B. (1997) *Fritidspedagogik: skolbarns omsorgens verksamhet och kvalitet för barn, i Röster om den svenska barnomsorgen: en antologi*. Stockholm: Socialstyrelsen.

- Haglund, B. (2015) Pupil's opportunities to influence activities: a study of everyday practice at a Swedish leisure-time centre. *Early Child Development and Care*, Vol. 185(10) s. 1556–1568. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1009908>
- Haglund, B. (2018) "Men dom flesta har en liknande situation." Ett narrativ om bristande personella resurser och omgivningens begränsade förväntningar. *BARN*, Vol. 36(2), s. 75–92. <https://doi.org/10.5324/barn.v36i2.2766>
- Hasenfeld, Y. (2010) *Human services as complex organizations*. London: Sage.
- Halldén, G. (2003) Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, Vol. 8 (1–2), s.12–23.
- Hutchings, M., Carrington, B., Francis, B., Skelton, C., Read, B. och Hall, I. (2008) Nice and kind, smart and funny: what children like and want to emulate in their teachers, *Oxford Review of Education*, Vol. 34(2), s. 135–157. <https://doi.org/10.1080/03054980701663959>
- James, A. och James, A. (2004) *Constructing Childhood: Theory, Policy and Social Practice*. London: Palgrave. <https://doi.org/10.1007/978-0-230-21427-9>
- James, A., Jenks, C. och Prout, A. (1998) *Theorizing Childhood*. Cambridge; New York: Polity Press.
- Jefferey, B. och Troman, G. (2004) 'Time for Ethnography'. *British Educational Research Journal*, Vol. 30(4), s. 535–548.
- Johansson, E. (2003) Att närma sig barns perspektiv: Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, Vol. 8(1–2), s. 42–57.
- Jonsson, K. och Lillvist, A. (2019) Promoting social learning in the Swedish leisure time centre. *Education Inquiry*, Vol. 10 (3), s. 243–257. <https://doi.org/10.1080/20004508.2019.1571358>
- Klerfelt, A. och Haglund, B. (2015) Walk-and-Talk Conversations: A Way to Elicit Children's Perspectives and Prominent Discourses in School-Age Educare. *International Journal of Research in Extended Education*, Vol. 2(2), s. 119–134. <https://doi.org/10.3224/ijree.v2i2.19550>
- Kragh Muller, G. och Isbell, R. (2011) Children's Perspectives on Their Everyday Lives in Child Care in Two Cultures: Denmark and the United States. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 39, s. 17–27. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0434-9>
- Kuczynski, L. (2003) Beyond bidirectionality: Bilateral conceptual frameworks for understanding dynamics in parent-child relations, i Kuczynski L. (red.) *Handbook of dynamics in parent-child relations*. Thousand Oaks CA: Sage, s. 1–24.
- Kuczynski, L. och De Mol, J. (2015) Dialectical models of socialization, i Overton W.F. och Molenaar P. C. M. (red.) *Theory and method. Vol 1. Handbook of child psychology and developmental science*. 7. utg. Hoboken NJ: Wiley, s. 323–368.
- Lager, Karin (2020) Possibilities and Impossibilities for Everyday Life: Institutional Spaces in School-Age Educare. *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, Vol. 8(1), s. 22–35. <https://doi.org/10.3224/ijree.v8i1.03>
- Närvänen, A-L. och Elvstrand, H. (2015) What is Participation? Pedagogues' Interpretative Repertoires and Ideological Dilemmas Regarding Children's Participation in Swedish Leisure-time Centres. *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, Vol. 3(2), s. 61–78.
- Pramling Samuelsson, I. och Johansson, E. (2009) Why do children involve teachers in their play and learning? *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 17(1), s. 77–94. <https://doi.org/10.1080/13502930802689053>
- Qvortrup, J., Cosaro, W.A. och Honig, M. (2005) *The Palgrave handbook of childhood studies*. London: Palgrave Macmillan.

- SFS (2010) *Skollag*. (2010:800) Stockholm: Riksdagen.
- Simoncini, K., Leigh Cartmel, J. och Young, A. (2015) Children's Voices in Australian School Age Care: What do They Think About After-school Care? *IJREE -International Journal for Research on Extended Education*, Vol. 3(1), s. 114–131. <http://dx.doi.org/10.3224/ijree.v3i1.19584>
- Skolinspektionen (2010) *Kvalitet i fritidshem*. (Rapport 2010:3) Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2018) *Undervisning i fritidshemmet inom områdena språk och kommunikation samt natur och samhälle*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2007) *Kvalitet i fritidshem. Allmänna råd och kommentarer*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2014) *Skolverkets allmänna råd med kommentarer -Fritidshem*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Lgr 11 Reviderad 2016. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2020) PM – *Elever och personal i fritidshem läsåret 2019/20*. (Dnr 2020:326), Enheten för förskole- och grundskolestatistik.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I. och Hundeide, K. (2009) *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice*. Dordrecht: Springer.
- Sorbing, E. och Kuczynski, L. (2018) Children's agency in the family, in school and in society: implications for health and well-being. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, Vol. 13(1). <https://doi.org/10.1080/17482631.2019.1634414>
- SOU (2020) *Stärkt kvalitet och likvärdighet i fritidshem och pedagogisk omsorg*. (2020:34) Stockholm: Nordstedts juridik.
- Tornberg, R. och Elvstrand, H. (2012) Children's experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Educational Research*, Vol. 53. s. 44–54. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.12.010>
- UNICEF (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige.
- Ulvik, O.S. och Gulbrandsen, L.M. (2015) Exploring children's everyday life: An examination of professional practices. *Nordic Psychology*, Vol. 67(3), s. 210–224. <https://doi.org/10.1080/19012276.2015.1062257>
- Vetenskapsrådet (2017) *God forskningssed*. VR1708. Stockholm: Vetenskapsrådet ISBN: 978-91-7307-352-3

Författerpresentation

Karin Lager är universitetslektor inom barn och ungdomsvetenskap och har nyligen avslutat ett post.doc-projekt om barns fritid i fritidshem vid Högskolan väst. Lagers forskningsintresse är riktat mot kvalitets- och policyfrågor inom pedagogiska praktiker, specifikt fritidshemmet. Hon har länge varit verksam inom lärarutbildningen vid Göteborgs universitet i Sverige. E-post: karin.lager@ped.gu.se

