

2025:2

doi: 10.63310/edu.2025.2.54819

Fritidshemmets fysiska lärmiljö inomhus: möjligheter och begränsningar

Christina Grewell

Mid Sweden University
<https://orcid.org/0000-0001-9952-2981>
christina.grewell@miun.se

Lena Boström

Mid Sweden University
<https://orcid.org/0000-0001-9182-6403>
lena.bostrom@miun.se

Swedish School-age Educare Centers [SAECs] are predominantly integrated within primary schools, and studies have highlighted problems related to the physical learning environment. This study aims to investigate, analyze, and explain how the indoor physical learning environment constitutes opportunities and constraints from the pupils' perspectives. The study was conducted through walk and talk conversations with pupils in four SAECs. The pupils' descriptions were analyzed using a reflexive thematic analysis and interpreted through the theoretical frameworks of Sociology of Childhood, structuration theory and psychological ownership theory. The results show that the physical learning environment is a complex interplay between people and the physical, social, and organizational environment. Four themes, containing a duality of possibilities and constraints, were identified: variety and diversity; privacy protected places; premises and organization; and well-being and belonging. These themes relate to educational aspects, such as students' agency, creativity, play, socialization, recovery, participation and sense of ownership. The study concludes that the design of the physical environment should not be too complex, as structural conditions limit the pupils' freedom and agency. The findings underscore the importance of creating spaces that promote both independence and belonging for students.

Keywords: agentskap, barnperspektiv, lokaler, psykologiskt ägarskap, struktureringsteori.

Inledning

Pedagogisk kvalitet i fritidshemsverksamhet möjliggörs genom en rik och utmanande fysisk lärmiljö som tas tillvara genom personalens och elevernas kompetens och resurser. Undervisning i fritidshem ska utgå från elevernas behov, intressen och erfarenheter samt bestå av en helhet av omsorg, utveckling och lärande som stimulerar eleverna och erbjuder dem en meningsfull fritid (Skolverket, 2022b). Skollagen föreskriver en god miljö, lokaler och den utrustning som behövs för att syftet med utbildningen ska kunna uppfyllas samt poängterar att lärmiljön ska präglas av trygghet och studiero (SFS 2010:800). Läroplanen betonar vikten av en variation av lärmiljöer för skapande, bygg, lek, rörelse, lugn och vila, samt att eleverna ges möjlighet att vara delaktiga, utöva inflytande och ta ansvar i verksamheten (Skolverket, 2022a). Diskrimineringslagen anger att alla barn ska kunna delta på likvärdiga villkor (SFS 2008:567). Fritidshemsverksamheten i Sverige omfattar i dagsläget cirka 480 000 barn i åldern 6–12 år (Skolverket, 2022b) och är en del av det svenska utbildningssystemet. Frågan är hur eleverna uppfattar den fysiska lärmiljön i fritidshemmet?

Fritidshemsverksamheten är idag till övervägande del både verksamhets-, personal- och lokalintegrerad med grundskolan. Studier har belyst problem relaterat till förutsättningarna i den fysiska lärmiljön, men det saknas studier som tar ett helhetsgrepp om den fysiska lärmiljön inomhus (Grewell & Boström, 2020). Forskning visar att det råder ojämlika villkor mellan olika fritidshem och att fritidshemmets fysiska lärmiljö ofta är underprioriterad samt erbjuder begränsade möjligheter till meningsfulla aktiviteter (Boström, & Augustsson, 2016; Boström, et al., 2015). Annan problematik är begränsningar i variationen gällande lärmiljöer för skapande och kreativa uttrycksätt och brist på förvaringsmöjligheter (Andersson, 2013; Qvarsell, 2017) samt begränsningar i lokalernas tillgänglighet och förflyttningar mellan lokaler, vilket medför att en stor del av personalens tid används till logistik och organisation (de Laval et al., 2019; Elvstrand & Söderman Lago, 2018). Situationen har bekräftats i Skolinspektionens granskningar som också lyfter fram problem med höga ljudnivåer och trängsel (Skolinspektionen, 2018). En statlig utredning konstaterar att brister i lokaldimensionering och funktionalitet påverkar fritidshemsverksamhetens kvalitet negativt genom begränsade didaktiska förutsättningar, ökad styrning av eleverna och hårdare strukturer av verksamheten (SOU 2020:34).

Det finns ytterst lite forskning inom fältet fysisk lärmiljö i fritidshem, både nationellt och internationellt (Grewell & Boström, 2020) och barns perspektiv förekommer generellt i liten utsträckning inom forskning om fysiska lärmiljöer (Cleveland & Fisher, 2013). Om barn ska kunna

vara delaktiga i att forma sin lärmiljö behöver forskningen se hur de, från sina positioner och perspektiv, uppfattar denna (Qvarsell, 2017), vilket också är i linje med läroplanens skrivningar om elevers delaktighet, inflytande och ansvar i verksamheten (Skolverket, 2022a). Utifrån ovannämnda problembild och de forskningsluckor som identifierats fokuserar studien på elevers uppfattningar om fritidshemmets fysiska lärmiljö. Studiens resultat kan ge fritidshemspersonal och rektorer kunskap om fritidshemmets fysiska lärmiljö samt vara till stöd för skolhuvudmän och arkitekter vid projektering och planering av fritidshemslokaler. Studien blir därmed ett viktigt kunskapsbidrag till forskningsområdet i den aktuella kontexten, men kan också vara överförbart till andra liknande kontexter, nationellt och internationellt.

Syfte

Syftet med studien är att utifrån elevernas perspektiv, undersöka, analysera och redogöra för hur den fysiska lärmiljön inomhus kan utgöra möjligheter och begränsningar.

Forskningsfrågorna som följer:

1. Hur beskriver eleverna möjligheter och begränsningar i relation till fritidshemmets fysiska lärmiljö?
2. Hur kan elevernas beskrivningar av den fysiska lärmiljön förstås utifrån barndomssociologi, struktureringsteori och teorin om psykologiskt ägarskap?

Avgränsningar och definitioner

I denna studie är fysisk lärmiljö ett centralt begrepp vilket motiveras av att det överordnade begreppet lärmiljö är frekvent förekommande i svensk skolkontext. Lärmiljö-begreppet är dock komplext och mångfasetterat. Zitter och Hoeve (2012) beskriver att begreppet rör sig i ett kontinuum, från formella, till informella lärmiljöer, även om dessa på senare år allt oftare integreras, grundat på att forskning visat elever engagerar sig i mer komplexa läroprocesser i informella lärmiljöer.

Ahlberg (2001) definierar fysisk lärmiljö omfattande psykologiska, sociologiska, pedagogiska, kognitiva, perceptuella, sociokulturella och socioekonomiska perspektiv samt utifrån fysiska,

kommunikativa, samhälls-, organisations-, likvärdighets- och demokratiaspekter. Den fysiska miljöns förutsättningar för lärande- och utvecklingsprocesser återfinns inom miljöpsykologin som omfattar discipliner som samhällsplanering, arkitektur, kulturgeografi, pedagogik, psykologi, sociologi, antropologi och biologi (Björklid, 2005). Fysisk lärmiljö är dock inte att likställa med fysisk miljö. Velissaratou och Blyth (2017) definierar fysisk lärmiljö som de fysiska utrymmen (formella, informella, virtuella) där elever, lärare, innehåll, material/utrustning och teknik interagerar med varandra under inflytande av sociala, kulturella, tidsmässiga och fysiska aspekter. I denna studie används begreppet fysisk lärmiljö som ett sammanfattande begrepp för resultatet av interaktioner mellan människor och fysiska resurser under inflytande av kontextuella aspekter.

Begreppet elevernas perspektiv tar utgångspunkt i elevernas egna beskrivningar av sin tillvaro på fritidshemmet. Att lyfta fram elevernas perspektiv och aktörskap är ett betydelsefullt kunskapstillskott då de både påverkar och påverkas av sin omgivning (Bergnehr, 2019).

Med begreppet hemvist avses respektive fritidshems primära lokaler.

Tidigare forskning

Det finns begränsat med forskning relaterat till barn eller elevers perspektiv på den fysiska lärmiljön i fritidshem, men funktionalitet, betydelse och mening; social gemenskap och meningsskapande samt inflytande, delaktighet och agentskap är teman som beskrivs i det följande.

Den fysiska lärmiljöns funktionalitet, betydelse och mening uppfattas av barnen utifrån funktioner, estetik och trivsamt (Gitz-Johansen et al., 2011). Rum och platser tilldelas betydelse och mening utifrån vad planlösning och interiörer erbjuder i relation till barns intressen. För barn är det viktigt att möbler och material kan användas mångfasetterat i deras lekar (Davidsson, 2008) och att det finns rum både för gemensam och egen lek (Nordin-Hultman, 2004), inklusive gömställen och hemliga rum där de kan tolka in funktioner och syften som passar in i leken (jfr. Gitz-Johansen et al., 2011). Hallström et al. (2018) beskriver att bygg- och teknik-material kan fungera som brobyggare mellan formellt och informellt lärande och Beckman and Lundström (2021) beskriver att miljöns estetik har betydelse för barns trivsel och tillhörighet, men även kan relateras till aktiviteter, relationsbyggande och samspel. Söderman Lago (2017) konstaterar att när skola och fritidshem har var sina lokaler så bidrar det till att skapa skillnad i mening och betydelse mellan verksamheterna, medan rumslig integrering bidrar till att verksamheterna blir mer lika varandra.

Social gemenskap och meningsskapande i relation till den fysiska miljön beskrivs i termer av att barn vet vilka krav, förväntningar och möjligheter som miljön ger, men även hur de ska överskrida gränser och skapa egna regler och där det sociala lärandet sker i komplicerade förhandlingar om regler och om aktivt och passivt deltagande i leken (Davidsson, 2004, 2008). I detta sammanhang fyller mindre rum och gömställen långtgående sociala och relationella funktioner för att kunna skapa och dela hemligheter, både för kamrater och för de vuxna (Davidsson, 2004, 2008). Mellanrumsmiljöer, alltså miljöer som inte har en uttalat pedagogisk funktion, exempelvis korridorer, kan enligt Beckman and Lundström (2021) förstås som ett gränsland mellan hård och mjuk funktionalism (jfr. Gitz-Johansen et al., 2011) eftersom det utgör både ett socialt (Alvestad, 2017) relationellt (Hurst, 2019), och ett handlingarnas rum, där fysiska element ingår i barns handlingar när de använder rummet. Mindre rum erbjuder också lugn och ro, återhämtning och frizoner från vuxenkrav och styrda aktiviteter (Beckman & Lundström, 2021; Gitz-Johansen et al., 2011) men har samtidigt identifierats som miljöer där det förekommer uteslutning och mobbning (Lago & Elvstrand, 2019). Hur ytor och materiella resurser fördelas har också, enligt Horton et al. (2023), betydelse för elevernas sociala relationer genom att konflikter kan uppstå då elever upplever ojämlika möjligheter att förhandla om dessa.

Barns intressen, inflytande, delaktighet och agentskap relaterar i hög grad till den fysiska lärmiljön. De uppskattar platser som lockar till fantasifulla lekar och att själva utforma aktiviteter (Davidsson, 2008). Elvstrand och Närvänen (2016) konstaterar att elevers delaktighet gynnas när de har möjlighet att välja aktiviteter utifrån sina intressen och leka fritt och ostrukturerat utan vuxenövervakning. Trott (2019) visar att när elever ges möjlighet att engagera sig i sin miljö stärkts deras självförtroende och tilltro till sin egen förmåga och Lager (2020) belyser att tillgång till engagerande rum med variationsrik tillgång på material är ett utmärkande drag för att bygga handlingskraft hos elever. Ämnesdidaktiska studier i fritidshem visar dessutom att undervisning som utgår från elevers intressen och behov, stödjer kognitiv och språklig utveckling (Arreguín-Anderson, 2015; Fadool, 2009). Ett utmärkande drag som framträder i tidigare forskning är att barn motsätter sig vuxendominans och använder fysisk miljö och material för egna syften. Lager (2016) påvisar exempelvis hur leklådor används på ett annat sätt än de är designade för och Løndal (2010) beskriver hur barns lek på en lekplats, till stor del är oberoende av hur lekplatsen ursprungligen var tänkt att användas. Eleverna använder alltså den fysiska miljön på ett sätt som är meningsfullt för dem (Skolforskningsinstitutet, 2021). Maktrelationer mellan personal och barn kan

dock konstruera begränsningar i såväl handlingsmöjligheter som agentskap (Lillvist, 2019). Som hinder för delaktighet beskriver barn regler och rutiner som strukturerar tid och rum (Elvstrand & Närvänen, 2016) och Elvstrand och Lago (2019) belyser att barns möjligheter att välja mellan olika aktivitetserbjudande ofta är mer begränsade än fria, eftersom de baseras på vad lärare värderar som viktiga aktiviteter.

Teoretiska perspektiv

I denna studie använts olika tre teoretiska perspektiv som stöd vid analysen. Barndomssociologin (Corsaro, 2018) bidrar med en teoretisk ram utgående från ett barnperspektiv medan struktureringsteorin (Giddens, 1984) och teorin om psykologiskt ägarskap (Pierce & Brown, 2020) används som stöd för att förstå strukturella och psykologiska perspektiv i den fysiska lärmiljön. Valet av teorier motiveras av ett fokus på att lyfta fram elevers röster och av att strukturering av verksamheten och känslor av ägarskap framträdde som betydelsefulla och intressanta inslag i empirin.

Barndomssociologi

Barndomssociologin erbjuder en teoretisk tolkningsram för att förstå barndomen utifrån barnens perspektiv. Teorin betraktar barndom som en social konstruktion, inte som en funktion kopplad till biologisk mognad (Corsaro, 2018). Den kan inte särskiljas från andra sociala konstruktioner som klass, kön och etnicitet och är värd att studera oberoende av vuxnas perspektiv (James & Prout, 2015). En av hörnstenarna är synen på barnet som *being* snarare än *becoming* och att det finns en variation av barndomar, snarare än en barndom (Corsaro, 2018).

Inom barndomssociologin är det centralt att se eleverna som aktiva agenter, (inte passiva subjekt), i skapandet av sitt eget liv (James et al., 1998; James & Prout, 2015). Perspektivet innebär alltså att barn betraktas som kapabla att påverka sin omgivning, inte som passiva mottagare av sociala strukturer (Corsaro, 2018). Teorin möjliggör ett betraktelsesätt av barndom både som något strukturellt och institutionellt (Qvortrup, 2005), likväl som något som kommer ur barns agentskap, utifrån de begränsningar och möjligheter som det institutionella ger (James & Prout, 2015). Barndomen ses både ur ett strukturellt och ett aktörsinriktat perspektiv för att få en helhetssyn. Det aktörsinriktade perspektivet betonar barnens aktiva roll i att skapa och upprätthålla sin sociala miljö. En process där identiteten, både på individ och gruppnivå, prövas och utvecklas genom

tolkande reproduktion med kreativitet och fantasi som viktiga inslag (Corsaro, 2018). Från detta perspektiv kan man se att barn, vuxna och miljö ständigt påverkar och påverkas av omgivning och sociala relationer (Bergnehr, 2019).

Inom barndomssociologin betraktas barn även som en grupp med förmåga till socialt aktörskap vilket innefattar identitetsbyggande genom social interaktion i kamratkulturer. Genom att internalisera och imitera vuxenkulturen skapar barnen sina egna kamratkulturer där olika villkor för makt, status och kontroll kan prövas, övas och undersökas, samtidigt som rutiner bidrar till en gemensam förståelse och en känsla av sammanhang och tillhörighet (Corsaro, 2018).

Att synliggöra barnens uppfattningar om möjligheter och begränsningar i relation till den fysiska miljön är betydelsefullt i den fritidspedagogiska praktiken och det barndomssociologiska perspektivet kan bidra med förklaringsmodeller vid tolkningen av det empiriska datamaterialet.

Perspektiv på den fysiska lärmiljön

Perspektiv på den fysiska lärmiljön hämtas från struktureringsteorin (Giddens, 1984) och teorin om psykologiskt ägarskap (Pierce & Brown, 2020; Pierce et al., 2001). Struktureringsteorin fokuserar på hur individers handlingar och sociala strukturer är ömsesidigt beroende och samspelar över tid. När det gäller fritidshemmets fysiska lärmiljö kan teorin hjälpa oss att förstå hur miljön både formar och formas av barnens beteenden. Den fysiska lärmiljön i fritidshemmet, sett genom struktureringsteorin (Giddens, 1984), är inte statisk utan ett resultat av ständiga interaktioner mellan eleverna och sociala strukturer. Miljön både påverkar och påverkas av hur eleverna agerar inom den. Möjligheter och begränsningar skapas genom den fysiska utformningen, regler, resurser och rutiner. Därmed kan fritidshemmets fysiska miljö både styra och formas av det dagliga livet och de sociala relationerna som utvecklas där.

Teorin om psykologiskt ägarskap (Pierce & Brown, 2020) belyser individers känsla av att "äga" eller ha kontroll över något, materiellt, exempelvis en lokal, eller immateriellt, exempelvis en idé eller en process. I den fysiska lärmiljön i fritidshemmet innebär detta att eleverna kan utveckla en känsla av ägarskap över miljön, vilket i sin tur kan påverka deras välmående, delaktighet och ansvarstagande. Positiva känslor av ägarskap ger känslor av meningsfullhet, tillhörighet och engagemang, medan det motsatta kan skapa känslor av stress och utanförskap. Kontroll och inflytande över miljön

skapar en personlig anknytning och identifikation till platsen (Pierce & Brown, 2020). Genom att erbjuda möjligheter för deltagande och inflytande över miljön, skapas utrymme både för personlig identifikation och till en känsla av samhörighet vilket kan stärka elevernas känsla av ansvar och välmående, vilket i sin tur kan främja en positiv och inkluderande lärmiljö.

Psykologiskt ägarskap är inriktat på individens känslomässiga och kognitiva förhållande till lärmiljön och fokuserar på personlig delaktighet och känsla av kontroll, medan struktureringsteorin betonar de sociala och organisatoriska reglerna och resurserna i en lärmiljö och hur dessa interagerar med elevers handlingar. Båda teorierna tar upp relationen mellan individen och miljön, men från olika perspektiv: psykologiskt (ägaransvar och kontroll) respektive sociologiskt (strukturer och handlingar).

Studiens design

Studien är en tvärsnittsstudie, det vill säga att datainsamling har skett vid en tidpunkt från mer än ett fall (de Vaus, 2001). Empirinsamlingen gjordes, under en vecka vardera på fyra fritidshem med varierande lärmiljöer mellan januari och maj 2020. Datainsamlingen är explorativ och syftar till att utforska området utifrån en variation av kontext och deltagares perspektiv för att möjliggöra identifiering av betydelsebärande faktorer som kan skapa en förståelse av problemet (jfr. Patton, 2015).

Urval och genomförande

Urvalet av fritidshem gjordes utifrån lokalkännedom och kontakter, men ingen av forskarna har personlig koppling till något av fritidshemmen. Urvalet av fritidshem är strategiskt och representerar en variation dels gällande lokalernas dimensionering, lokalisering, tillgänglighet och materiella utformning, dels vad gäller deltagare i olika åldrar samt fritidshemmens demografiska och socioekonomiska kontext. Samtliga fritidshem är integrerade i grundskolor, men utformningen av de fysiska miljöerna, verksamhetens organisering och i vilken grad lokaler samnyttjas med förskoleklass och/eller skola, skiljer sig åt mellan fritidshemmen. Denna strategiska variation antas kunna ge ett tillräckligt underlag för att besvara syfte och forskningsfrågor med tillfredställande bredd och djup i beskrivningarna (Patton, 2015). Mer om fritidshemmens kontext och variation återfinns i resultatavsnittet.

Forskningsetiska överväganden

Studiens forskningsetiska överväganden utgår från god forskningssed och innefattar bland annat krav på information, samtycke, konfidentialitet och hur forskningsdata får nyttjas (Vetenskapsrådet, 2017). Ett övervägande om etikprövning gjordes hösten 2018 av Grewell och Boström efter konsultation med lärosätets forskningsetiska handläggare. Etikprövning måste genomföras om studien innefattar behandling av personuppgifter eller lagöverträdelser som direkt eller indirekt kan hänföras till en fysisk person, eller om studien involverar en metod som syftar till att påverka forskningspersonen fysiskt eller psykisk. Utifrån att ingen sådan datainsamling planerades bedömdes att etikprövning inte erfordrades. Information om studien och förfrågan om deltagande sändes till rektor, personal, vårdnadshavare och elever vid fritidshemmen. Informationen innefattade om studiens syfte, genomförande, vad elevernas medverkan skulle innebära, hur forskningsetiska principer skulle efterlevas, samt att de när som helst kunde avbryta deltagande. Eleverna, vars föräldrar var positiva till sitt barns deltagande, fick muntlig och skriftlig information av Grewell och valde därefter om de ville delta i studien. Samtliga samtycken förvaras i låst arkivskåp vid lärosätet.

I kvalitativ forskning är det alltid en utmaning att, så långt det är möjligt, säkerställa att publicerade uppgifter inte ska kunna hänföras direkt eller indirekt till en fysisk person. I studien har detta hanterats genom att Grewell är den enda som känner till vilka fritidshem som ingår i studien och informanternas identitet. Empirin, bestående av fältanteckningar, foton av den fysiska miljön, ljudinspelningar samt transkriptioner förvaras på lärosätets säkra datalagringsserver. Uppgifter som har registrerats är fiktiva förnamn, ålder, kön samt fritidshem, men i artikeln har samtliga dessa uppgifter utelämnats för att stärka konfidentialiteten. Under intervjuerna ställdes endast frågor om elevernas tid, aktiviteter och den fysiska lärmiljön i fritidshemmet. Eleverna informerades om att de när som helst kunde pausa ljudinspelningen eller att avbryta sitt deltagande i studien. I några fall ville elever berätta om något utanför studiens fokus och då hanterades detta genom att Grewell pausade ljudinspelningen. Empirin har analyserats utifrån ett fokus på den fysiska lärmiljöns möjligheter respektive begränsningar, snarare än på individuella deltagare och tiden som gått sedan datainsamlingen gör det osannolikt att någon skulle kunna knyta någon uppgift direkt, eller indirekt, till en viss fysisk person.

Datainsamlingsmetod — Fältstudier och samtalspromenader

Forskarteamet bestod av en doktorand (Grewell) samt en senior forskare (Boström), båda med yrkeserfarenhet inom skolkontext samt inom fritidshemsforskning. Datainsamlingen genomfördes av Grewell genom fältstudier och semistrukturerade¹ intervjuer i form av samtalspromenader (jfr. Klerfelt & Haglund, 2014) med fritidshemseleverna. För att intervjusituationen skulle kännas så trygg och bekväm som möjligt fick eleverna välja om de ville göra samtalspromenaden på egen hand, tillsammans med en kamrat eller i en grupp om 3–4 personer. Detta tillvägagångssätt möjliggör att dokumentera både enskilda elevers uppfattningar, likväl som resonemang och reflektioner som växte fram i dialog mellan elever i mindre grupperingar, vilket är speciellt värdefullt i en explorativ studie (Creswell & Creswell, 2018). Samtalspromenaderna genomfördes under fem eftermiddagar i respektive fritidshem i hemvisterna, idrottssalarna samt i några fall i skolklassrum som användes av fritidshemsverksamheten. Samtliga intervjuer, 15 timmar och 33 minuter, spelades in och transkriberades ordagrant i sin helhet (tabell 1).

Tabell 1

Antal intervjuade elever/fritidshem samt intervjutid

	Antal elever	Intervjuade elever	Flickor	Pojkar	Enskild/ Par/ Grupp	Total intervjutid
FHA	76	20	10	10	10/5/0	3 h 8 min
FHB	79	24	11	13	5/7/2	3 h 41 min
FHC	50	22	9	13	12/4/0	3 h 50 min
FHD	66	19	10	11	17/3/0	4 h 33 min
Total		87 (271)	40	47	44/19/2	15 h 12 min

Som komplement till samtalspromenaderna finns fältanteckningar samt foton, omfattande ca 100 sidors text som nyttjats som stöd för minnet men även i analys av empirin för att förstå kontexten och bättre kunna svara på forskningsfrågorna.

¹ Intervjuguide bifogas som appendix 1.

Dataanalysmetod — Reflexiv tematisk analys

Data från samtalspromenaderna analyserades med en reflexiv tematisk analys (RTA), vilken synliggör mönster och samband som kan utvecklas till teorier eller generalisationer (Braun & Clarke, 2019; Hsieh & Shannon, 2005). Forskaren har en aktiv, flexibel och iterativ roll i en reflexiv tematisk analys som genomförs i steg genom att bekanta sig med data, generera initiala koder, söka efter teman, granska, definiera och namnge dem samt presentera analysen. Detta tillvägagångssätt valdes eftersom det möjliggör både identifiering av mönster över hela datamängden och en teoretiskt informerad tolkning av data. Fokus i analysen låg på att lyfta fram de möjligheter och begränsningar som eleverna beskrev i relation till den fysiska lärmiljön och problematisera dessa.

Första fasen i analysen genomfördes under intervjuerna då Grewell reflekterade och ställde följdfrågor på det eleverna berättade. En andra tolkning gjordes direkt efter intervjuerna då Grewell talade in reflektioner som senare transkriberades. En tredje tolkning gjordes genom att Grewell lyssnade igenom alla intervjuer och antecknade reflektioner och frågor både i relation till innehåll och metodologi. En fjärde tolkning gjordes då Grewell transkriberade intervjuerna. Efter transkriberingen fortsatte analysen genom att båda forskarna fördjupade sig i texten, läste om och gjorde anteckningar om innehållet i intervjuerna. Båda forskarna kodade data självständigt och induktivt, med hjälp av Microsoft Word genom att markera relevanta textstycken och generera en mångfald av beskrivande koder. Vägledande för den initiala kodningen var forskningsfråga 1. Forskarna träffades regelbundet för att granska, diskutera och ompröva koderna och därefter fortsatte den iterativa processen att utveckla och testa om teman fungerade, såväl i relation till de kodade utdragen som över hela datamängden. I denna process lades fokus på att gå djupare i analysen och söka efter gemensamma nämnare i elevernas upplevelser av möjligheter respektive begränsningar vilket möjliggjorde en identifiering av centrala teman som gick att identifiera i alla fyra fritidshem, trots variationen av fysiska lärmiljöer. Det sista steget innebar att producera texten, se över forskningsfrågorna, koda utdrag och definitioner av genererade teman, samt att skapa kopplingar mellan data och litteratur.

Tillförlitlighet

För att säkerställa kvaliteten på studien följde forskarna de sex steg som beskrivs i (Terry et al., 2017). För att upprätthålla trovärdigheten för data (se Nowell et al., 2017) användes en

semistrukturerad intervjuguide och yrkeserfarenheten som Grewell har från yrkesarbete inom skolan gav förståelse för kontexten på ett naturligt sätt. Noggrannheten i datahanteringen säkerställdes genom att kontrollera transkriptioner med originalljudfiler. Analysprocessen innefattade forskartriangulering genom att forskarna kodade data oberoende av varandra men träffades regelbundet för att diskutera sina intryck av data, undersöka data från flera olika perspektiv och utmana sina, och varandras, tolkningar, vilket iterativt vägledde utvecklingen av teman. Båda forskarnas ståndpunkter och antaganden övervägdes ständigt och kritiskt för att säkerställa att deras perspektiv inte påverkade tolkningarna av data.

Resultat

Resultatet presenteras i tre delar: en översiktlig beskrivning av de fyra fritidshemmen; en tematisering av elevernas beskrivningar av möjligheter och begränsningar som besvarar forskningsfråga 1, samt en analys med stöd av de teoretiska ramverken barndomssociologi, strukturerings teori och teorin om psykologiskt ägarskap som svar på forskningsfråga 2.

De fyra fritidshemmen²

Beskrivningarna av fritidshemmen är översiktliga och ska i första hand ses som en kontextuell bakgrund av variationer mot vilken elevernas beskrivningar kan förstås.

Fritidshem A är beläget på andra våningen i en F-9 skola och har 76 elever i åldrarna 6–11 år. Hemvisten nyttjas gemensamt av en förskoleklass och fritidshemsavdelningen. Den består av en korridor med klädsåp samt två rum, varav ett är genomgångsrum, som rymmer maximalt 25 elever. Hemvisten används oftast inte förrän efter klockan 16 när elevgruppen är mindre. Vid dåligt väder nyttjas två skolklassrum som komplement, men skolpersonalen använder samtidigt också dessa som arbetsrum. I hemvisten finns pedagogiskt material för skapande, bygg, spel och lek, materialet förvaras lättillgängligt, men tillgången är begränsad och materialet är slitet. Toaletten ligger två våningar ner. Frukost och mellanmål serveras i skolmatsalen två trappor ned och mellanmål i matsalen eller utomhus. Verksamheten organiseras så att eleverna under den första

2 Sammanfattning utifrån fältanteckningar fritidshem A, B, C och D.

delen av eftermiddagen väljer mellan några olika aktiviteter, exempelvis att vara ute, i bildsalen, eller i idrottssalen. Under den senare delen av eftermiddagen är de i hemvisten.

Fritidshem B är beläget i en enplans skolbyggnad i en F-6 skola och har 79 elever i åldrarna 6–11 år. Hemvisten nyttjas gemensamt av två förskoleklasser och fritidshemmet. Den består av elva rum, inklusive en idrottssal, förlagda runt en hall samt kök och tre toaletter. Rummen är i olika storlekar och tematiskt inredda för lek, bygg, vila, spel och skapande. Samtliga rum med undantag av idrottssalen och pysselrummet, är tillgängliga för eleverna under hela fritidshemstiden. Det finns rikligt med interiörer och pedagogiskt material som förvaras lättillgängligt. Frukost serveras i köket. Mellanmål serveras i matsalen för de yngre eleverna medan de äldre tillreder sitt mellanmål i köket. Verksamheten organiseras så att eleverna väljer var de vill vara och vad de vill göra, inomhus eller utomhus. Varje vecka erbjuds lärar- respektive elevledda aktiviteter i hemvisten och i idrottssalen.

Fritidshem C är beläget i en F-6 skola och har 50 elever i åldrarna 6–11 år. Hemvisten består av fyra rum inredda för skapande, vila, lek, bygg och spel, två kapprum samt två toaletter. Hemvisten är tillgänglig för eleverna under hela fritidshemstiden. Det finns begränsat med material och en del material förvaras inlåst, så eleverna måste be personalen om lov för att få ta fram det. Frukost och mellanmål serveras i skolmatsalen. Verksamheten organiseras så att eleverna väljer om de vill vara i hemvisten eller utomhus. Ibland erbjuds lärarledda eller fria aktiviteter i idrottssalen eller musiksalen.

Fritidshem D är en avdelning inom en större F-9 skola och har 67 elever i åldrarna 8–10 år. Tillsammans med tre andra fritidshemsavdelningarna samnyttjas en öppnings- och stängningsavdelning, tre idrottssalar samt en matsal som är belägna i olika byggnader inom skolområdet. Det finns rikligt med interiörer och pedagogiskt material i hemvisten som förvaras lättillgängligt för eleverna. Hemvisten består av två större rum och mindre två grupprum inredda för lek, bygg, läsning, skapande, spel, och vila, samt kapprum, två elevtoaletter, och ett litet personalrum. Frukost och mellanmål serveras i matsalen i en annan byggnad. Hemvisten rymmer inte hela fritidshemsgruppen så verksamheten organiseras i grupperingar i olika lokaler eller utomhus under eftermiddagens första timmar. Från 16-tiden väljer eleverna om de vill vara i hemvisten eller utomhus och den sista timmen tillbringas inomhus i den gemensamma öppnings- och stängningsavdelningen i.

Elevernas uppfattningar om möjligheter och begränsningar

Resultatet visar fyra teman: variation och mångfald; integritetsskyddade platser; lokaler och organisering samt trivsel och tillhörighet. Dessa teman framträder i elevernas beskrivningar som betydelsefulla då de uppvisar en dualitet genom att de, beroende på kontexten kan utgöra endera möjligheter eller begränsningar.

Variation och mångfald

I de fritidshem som har de mest varierande miljöerna säger många elever att det möjliggör för dem att inspireras, både av den fysiska miljön och av andra elevers aktiviteter. Charlotta berättar: ”Annars brukar jag rita eller kolla runt i det andra fritidsrummet och bara kolla runt och göra någonting. ...Jag kanske ser någon göra något roligt, då kanske jag också börjar vara med”.

Eleverna relaterar mångfald och variation till att det finns många rum i olika storlekar och rikligt med interiörer och material för lek, spel, konstruktion och skapande. Skapande är inspirerande om det finns en riklig tillgång till material att skapa av och idrottssalarna lyfts fram som fulla av möjligheter utifrån tillgången av material. Så här säger Billy: ”Här har vi gympasalen. Och utan gympasalen är det inte fritids, tycker jag... Många, många saker.”

Idrottssalens funktionalitet omfattar både rörelse och sportaktiviteter men utrustningen används även för att skapa egna lekmiljöer.³ Så här uttrycker sig Desiré:

För när det är fri lek, då kan vi leka vad som helst. Man kan leka mamma, pappa, barn. Det finns ju så här plintar och sånt man kan göra liksom en koja typ. Så kan man hänga i ringar och hänga i lianer och en massa såna saker.

Eleverna i de fritidshem vars lärmiljöer uppvisar begränsad variation och mångfald beskriver miljön som tråkig vilket begränsar vilka aktiviteter som är möjliga att göra. Det handlar om att det finns för få eller inkompleta leksaker eller att det saknas interiörer som de kan skapa egna lekmiljöer av. ”...ja, det är att de har inte så bra leksaker här. De är typ ... bara sån't man använder när man är mindre. Det här är typ bara tråkiga leksaker” (Alexandra).

3 Fältanteckning fritidshem D.

Elevernas beskrivningar av begränsad variation bekräftas i fältanteckningarna och i det fritidshem som använde sig av skolklassrum beskriver elever dessa som tråkiga. Christoffer förklarar: ”I klassrummet, för där tycker jag att det är tråkigt. Det finns inte så många leksaker där”.

I alla fritidshem efterfrågas mer bygg- och pysselmateriel eftersom mängden upplevs otillräcklig i relation till antalet elever. Didrik förtydligar: ”Man kan ju vara här [i bygghörnan], men alltså, grejerna brukar vara väldigt upptagna”. Eftersom eleverna bygger vidare på sina byggen under veckan minskar tillgången på succesivt byggmateriel vilket begränsar hur de kan bygga vidare på sina konstruktioner. Några pojkar berättar exempelvis att de kan ägna timmar åt att leta efter vissa legobitar.

Integritetsskyddade platser

Eleverna beskriver olika rum och miljöer som ger möjligheter till integritetsskyddade samtal, lek, ro och återhämtning. Benny berättar: ”... för att man kanske inte vill att någon ska tjuvlyssna, lyssna av, ifall man har en väldig grej som man vill hålla för sig själv och sina kompisar”. Denice säger: ”Vi brukar oftast vilja ha rummet för oss själva. För att om det är någon kille eller tjej i trean, då blir det lite pinsamt att de ska vara där”.

Det förekommer betydligt fler beskrivningar av lek i fältanteckningarna⁴ i de fritidshem som har tillgång till mindre rum och avskilda miljöer och där sådana miljöer inte finns säger eleverna att önskar, försöker skapa och saknar sådana miljöer⁵. Så här säger Carita:

... här lekte man kök. Och jag minns att vi lekte massor av ... vad heter det, mamma, pappa, barn-lekar här. Och satt i fönsterna och gjorde teatrar. Och i den där borgen fanns det en trappa så man kunde gå upp på överplan och det var kul. Jag saknar verkligen borgen!

I de fritidshem som har mindre rum beskriver eleverna att sådana är bra för återhämtning från höga ljudnivåer och sociala sammanhang. Benny förklarar: ”Jag brukar dra igen persiennen här [i speciallärarens rum]. Sen brukar jag stänga dörren och låsa. Ifall jag vill vara själv”.

4 Fältanteckning fritidshem B, D.

5 Fältanteckning fritidshem A, C.

EDUCARE

I alla fritidshemmen uppskattas soffor och ”vrår”. ”Du vet där man går in så finns det två typ fack mellan torkskåpen ungefär... Där brukar jag ligga... Det är faktiskt väldigt mysigt där” (Dylan).

Många gånger har eleverna svårt att finna miljöer för lugn och återhämtning och de berättar att trängsel och höga ljudnivåer bidrar till trötthet och huvudvärk:

Man kan inte liksom gå till en plats och så ”här, här vet jag att det inte är någon här”. Det finns typ ingen sån plats... (Conny)

Ja, det blir om jag är yr i huvudet, då kommer jag sitta här [i speciallärarens rum], och kanske med lite målarbild. Då hör jag inte de andra. För att det kan vara mycket skrik, för att vi är väldigt, väldigt många i fritids. (Billy)

Eleverna beskriver olika strategier för att hantera höga ljudnivåer; att gå någon annanstans; be personalen säga till dem som är högljudda och att mentalt ”stänga ute” störningarna. De berättar också att höga ljudnivåer hanteras med metoder och regler.

Ja, nere på melliset brukar det ofta bli hög ljudnivå... det finns ganska många som pratar högt, och då är ju ... allt det där höga blandas, så att det blir dubbelt så högt. De vuxna brukar ... ja, de brukar säga till ganska högt, för att alla ska höra och för att överrösta dem som pratar ganska högt. Och sen brukar de släcka lampan. (Anders)

Vid mellanmålet tillämpas, på två av fritidshemmen, en metod som kallas ”Fem tysta minuter”. I ena fritidshemmet innebär det att belysningen släcks och personalen uppmanar eleverna att vara tysta i fem minuter innan de får prata med lägre volym. I det andra fritidshemmet cirkulerar timglas mellan borden. När timglasets kommer till bordet förväntas eleverna vara tysta i fem minuter och därefter lämna över timglasets till nästa bord.

Lokaler och organisation

Eleverna beskriver både möjligheter och begränsningar i relation till att kunna välja aktiviteter och agera självständigt i relation till den fysiska miljön. Möjligheter innefattar att kunna förflytta sig mellan olika rum och lokaler, att material förvaras lättillgängligt samt att de kan använda material utan att behöva be personalen om lov. Lokalernas dimensionering och planlösning kan dock även begränsa elevernas valmöjlighet och självständighet och Annelie förklarar: ”Nej, det finns inte tillräckligt med plats här inne. Eller ja, där, där och här inne [i hemvisten]. För här inne får vi inte springa runt och leka”.

När hemvisten är underdimensionerad får eleverna välja mellan aktiviteter som genomförs i olika skollokaler eller att vara utomhus. Vilka lärmiljöer som erbjuds varierar och kan ändras med kort varsel beroende på lokaltillgänglighet och personaltillgång och i två av fritidshemmen beskriver elever att detta begränsar möjligheten att fritt välja aktiviteter. Elever i flera av fritidshemmen beskriver också att det ibland saknas personal för att de ska kunna göra en viss aktivitet, exempelvis att vara i idrottssalen eller skapa/pyssla. Organiseringen och strukturering medför att tid går åt till logistik, förflyttning, uppstart och avslut av aktiviteter vilket både begränsar elevernas valmöjligheter och deras möjligheter att hålla på med aktiviteter över längre tid⁶. På ett av fritidshemmen, innebär elevernas olika vistelsetid att de elever som går hem vid 16-tiden inte har tillgång till hemvisten och på ett annat fritidshem berättar eleverna att de på grund av lokalbytena mot slutet av dagen avstår från att starta upp aktiviteter utan sitter och inväntar att få gå hem.

Planlösningen av lokalerna påverkar elevernas valmöjligheter och självständighet genom att det upplevs omständligt och krångligt när lokalerna är förlagda i olika byggnader och eleverna måste ta på sig ytterkläder, gå utomhus och passera låsta dörrar för att förflytta sig mellan olika lokaler. Elever beskriver också att de, när de var yngre, upplevde det som svårt att hitta och otryggt att förflytta sig mellan lokaler i olika byggnader eller att behöva passera platser där äldre elever uppehöll sig. Adrian berättar: "När man var yngre tyckte man ... var man ibland rädd för de äldre som var stora och mycket starkare".

Hemvistens planlösning påverkar också valmöjligheter och självständighet. Mest optimal planlösning är när rummen är placerade runt en central plats som en hall eller ett allrum vilket gör det lätt för eleverna att ha uppsikt över och förflytta sig mellan olika rum. I det fritidshem där rummen ligger i fil berättar flera elever att rummet längst bort upplevs otryggt eftersom personalen sällan är där. I de fritidshem där toaletterna var centralt, men integritets-skyddat placerade hade eleverna inget begränsande alls att säga om toaletterna medan de i de övriga fritidshemmen uttryckte känslor av olust, oro och otrygghet för att bli inlåst; dörren ska ryckas upp när de sitter på toaletten och rädsla för äldre elever. Några av eleverna berättar att de av dessa anledningar undviker att gå på toaletten under fritidshemstiden. "Jag tycker bara det är läskigt att gå på toa,

6 Fältanteckning fritidshem A och D.

både på skolan och här, så jag går nästan aldrig... Men om jag behöver så går jag ju. Men jag brukar försöka att inte göra det” (Dana). I ett av fritidshemmen berättar eleverna det finns för få toaletter vilket gör att det ibland uppstår situationer där eleverna hindras från att gå på toaletten när de behöver.

Trivsel och tillhörighet

Trivsel relaterar eleverna till att miljön är variationsrik, trivsamt, ren och ordningsam, samt att de har frihet och många valmöjligheter. De beskriver möjligheter relaterat till att personalen finns nära tillhands och att de har kamrater att vara med. Begränsningar för trivsel är om miljön är svårtillgänglig, otrygg, trång eller högljudd. I ett av fritidshemmen beskriver eleverna rummen som stökiga och tråkiga och att de önskar mer material, bättre ordning och en trivsammare miljö i form av färg, kuddar och en fin matta⁷. Många elever poängterar att ofräscha toaletter är otrivsamt.

Det ligger alltid typ alltid kiss någonstans. Och så lampan lyser inte ett mysigt ljus...Alltså, det känns mer som ... ja, sånt ljus det brukar vara på toaletter som är äckliga, helt enkelt... Så inte så fräscht, helt enkelt, tycker jag. Och det har faktiskt kommit upp på elevrådet också faktiskt, många som har tyckt det. (Dylan)

Elevernas känsla av tillhörighet tycks relatera till miljöns mångfald och variation samt i vilken utsträckning de upplever att de har inflytande och känner delaktighet i relation till den fysiska lärmiljön. I ett fritidshem uttrycker eleverna ett starkt engagemang, visar stolt upp rum, interiörer och material och berättar om rutiner; för att hålla ordning; förändring av miljön; inflytande vid inköp av material samt att hjälpa till vid frukost och mellanmål. En åldersprogression av inflytande och delaktighet beskrivs och de yngre säger att de längtar tills de går i trean och får leda aktiviteter i idrottssalen och laga mellanmål. I ett annat fritidshem beskriver eleverna en avsaknad av tillhörighet; hemvisten är inte tillgänglig och passar mest för yngre barn; det saknas leksaker och material; de äldre saknar plats för sina kläder; de yngre upplever det otryggt att gå på toaletten och skolklassrummen undviker eleverna eftersom de upplever att de stör lärarna som arbetar där.

Inflytande relaterar eleverna till; att kunna ta egna initiativ; formella inflytandeprocesser (röstning, fritidsråd) samt att kunna önska eller be personalen om lov, exempelvis att vara i vissa rum eller använda visst material. De beskriver att olika förhållningssätt från personalen påverkar vilken frihet

⁷ Fältanteckning fritidshem C.

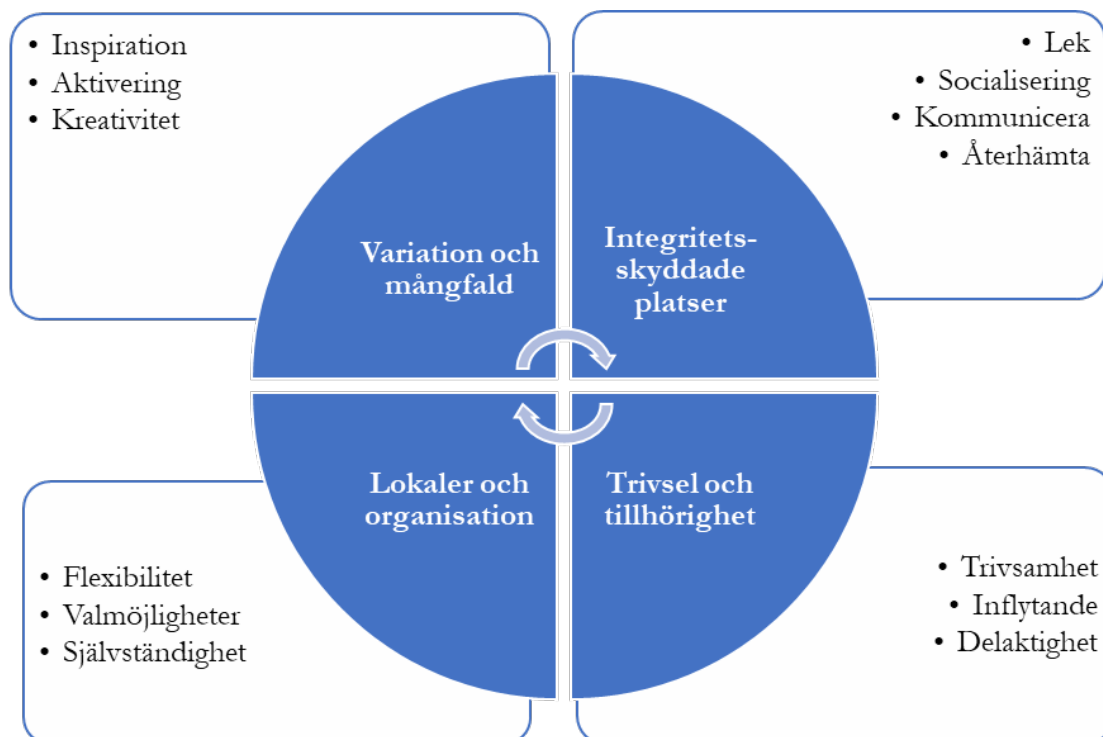
och vilka valmöjligheter de har, exempelvis att vissa rum ”stängs” i slutet av dagen för att effektivisera bortplockning. Delaktighet kan identifieras när eleverna beskriver engagemang i termer av att ”hjälpa till”, ”hålla ordning” och ”ansvara för”, exempelvis ta fram eller städa undan material, leda aktiviteter samt att dekorera miljön med sina alster.⁸

De teman som identifierats i den fysiska lärmiljön bär inom sig både möjligheter och begränsningar, vilka sin tur relaterar till pedagogiska aspekter som lek, socialisering, kommunikation, flexibilitet, valmöjligheter, inflytande, delaktighet och återhämtning. Temana kan betraktas som en dualitet, eftersom de, beroende på kontexten, kan utgöra endera möjligheter eller begränsningar. Många aspekter kunde identifieras i flera teman vilket bekräftar lärmiljöns komplexitet. I nedanstående venndiagram (Figur 1) illustreras hur temana överlappar varandra samt de viktigaste pedagogiska aspekterna i respektive tema.

8 Fältanteckning fritidshem B.

Figur 1

Fyra centrala teman med pedagogiska aspekter i eleverna fysiska lärmiljö



Hur kan elevernas uppfattningar förstås utifrån barndomssociologin och perspektiv från lärmiljöteorier?

I den här studien används perspektiv från barndomssociologi, struktureringsteori och teori om psykologiskt ägarskap för att förstå elevers uppfattningar. En jämförelse av perspektiven visar att de har olika fokus, men delar ett gemensamt intresse för hur individer påverkar och påverkas av sin omgivning. Barndomssociologin ser på barn som aktiva sociala agenter som navigerar och påverkar lärmiljöer genom att utmana och interagera utifrån de begränsningar och möjligheter som det institutionella ger. Struktureringsteorin betonar samspelet mellan individens handlingar och de fysiska och sociala strukturer som omger lärmiljön. Psykologiskt ägarskap handlar om individens känsla av ägarskap, kontroll och ansvar i relation till fysiska eller sociala objekt, vilket i förlängningen anknyter till individers identitetsutveckling.

För det första kan konstateras att de fyra teman som framkommit i empirin (figur 1) är både sammanlänkande och särskiljande från varandra samt att de inom sig bär på möjligheter respektive begränsningar till många olika pedagogiska aspekter. Orsak och verkan går inte att utläsa ur empirin då interaktionerna, mellan eleverna, personalen och de fysiska lärmiljöerna, är unika och

kontextuella. Tydligt är dock att dessa interaktioner producerar och reproducerar det som blir verksamheten (jfr. Giddens, 1984). Det som också kan konstateras är att dessa teman i den fysiska lärmiljön, representerar områden som eleverna lyfter fram som viktiga för att de, beroende på utformning, kan utgöra endera möjligheter eller begränsningar för elevernas agens, kreativitet, socialisation och känsla av ägarskap (jfr. Corsaro, 2018; Pierce et al., 2020).

Temat ”variation och mångfald” visar att tillgången till lärmiljöer och material inspirerar till aktiviteter och kreativt skapande medan en begränsad variation och mångfald gör att lärmiljön upplevs som tråkig och oinspirerande. Ur ett barndomssociologiskt perspektiv kan variation och mångfald således betraktas som en institutionell möjlighet eller begränsning, som endera förstärker eller försvagar elevernas möjlighet att utöva agentskap (jfr. Corsaro, 2018; James et al., 1998; James & Prout, 2015). Om det förstärker ges eleverna fler handlingserbjudanden, medan om det försvagar, försätts eleverna i en mer passiv roll som mottagare av sociala strukturer, utifrån de möjligheter och begränsningar som det institutionella ger (jfr. struktureringssteorins ”duality of structure”, Giddens, 1984). Sett utifrån ägarskapsteorin kan variation och mångfald ge eleven en känsla av ägande och kontroll över miljön och aktiviteten och även känna delaktighet och därmed bli mer motiverad och engagerad i sin lärprocess.

Temat ”integritetsskyddade platser” visar att eleverna betonar betydelsen av sådana miljöer, både för återhämtning och relationsbyggande, genom deltagande i lek och samtal, ett socialt lärande (jfr. Corsaro, 2018). Tillgången till sådana platser kan betraktas som en institutionell möjlighet, medan avsaknad av sådana platser kan betraktas som en institutionell begränsning av elevernas agentskap (jfr. James & Prout, 2015). Sådana platser erbjuder både möjlighet till återhämtning från omfattande perceptuell stimulering i form av trängsel, stress och höga ljudnivåer och ger eleverna möjlighet att integritets-skyddat utöva tolkande reproduktion, vilket i förlängningen är identitetsutvecklande, både på individ- och grupp-nivå (Corsaro, 2018). Sett från struktureringssteorins perspektiv kan eleverna i dessa rum, utifrån handlingsutrymmet av sociala, fysiska och strukturella förutsättningar pröva roller och maktpositioner samt skapa och reproducera rutiner, vilket skapar förutsättningar för aktörskap, meningsfullhet och trygghet (jfr. Giddens, 1984). Ur ett ägarskapsperspektiv kan dessa platser ge känsla av kontroll och tillhörighet och ägarskap.

EDUCARE

Temat ”integritetsskyddade platser” visar att eleverna betonar betydelsen av sådana miljöer, både för återhämtning och relationsbyggande, genom deltagande i lek och samtal, ett socialt lärande (jfr. Corsaro, 2018). Tillgången till sådana platser kan betraktas som en institutionell möjlighet, medan avsaknad av sådana platser kan betraktas som en institutionell begränsning av elevernas agentskap (jfr. James & Prout, 2015). Sådana platser erbjuder både möjlighet till återhämtning från omfattande perceptuell stimulering i form av trängsel, stress och höga ljudnivåer och ger eleverna möjlighet att integritets-skyddat utöva tolkande reproduktion, vilket i förlängningen är identitetsutvecklande, både på individ- och gruppnivå (Corsaro, 2018). Sett från struktureringsteorins perspektiv kan eleverna i dessa rum, utifrån handlingsutrymmet av sociala, fysiska och strukturella förutsättningar pröva roller och maktpositioner samt skapa och reproducera rutiner, vilket skapar förutsättningar för aktörskap, meningsfullhet och trygghet (jfr. Giddens, 1984). Ur ett ägarskapsperspektiv kan dessa platser ge känsla av kontroll och tillhörighet och ägarskap.

Inom temat ”lokaler och organisation ” beskriver eleverna att lokaler och organisation påverkar deras valmöjligheter, flexibilitet, trygghet, motivation och självständighet samt hur mycket tid de kan ägna sig åt olika aktiviteter. Lokalers tillgänglighet, dimensionering och planlösning påverkar fritidshemsverksamhetens organisering och i förlängningen vad som är pedagogiskt möjligt. Ur struktureringsteorins perspektiv är det tydligt att elever är underkastade dessa strukturer i lärmiljön. När eleverna beskriver begränsningar i tid, valmöjligheter, flexibilitet, självständighet, motivation och trygghet ska det förstås i skenet av hur identitetsprocesser på både individ- och gruppnivå prövas och utvecklas (jfr. Corsaro, 2018). Begränsningar inom detta område inverkar på vilket utrymme som finns, både fysiskt och socialt, för dessa identitetsprocesser. Begränsningar relaterat lokalerna är sålunda en typ av strukturella faktorer som i förlängningen bidrar till att eleverna till en större omfattning får en mer passiv roll som mottagare, snarare än medskapare, av fritidshemmets sociala strukturer (jfr. Corsaro, 2018; James et al., 1998; James & Prout, 2015). Ur ett psykologiskt ägarskapsperspektiv kan konstateras att elevernas upplevda känslor av tillgång och tillgänglighet av lokaler och material kan främja eller hämma deras känsla av engagemang, motivation och ansvar, i relation till den fysiska lärmiljön, vilket i förlängningen kan antas påverka lärande och identitetsutveckling.

Temat ”trivsel och tillhörighet” visar att eleverna relaterar både den fysiska och den sociala miljöns möjligheter till frihet, inflytande och delaktighet. Möjligheter till trivsel består av att den fysiska miljön är variationsrik, lättillgänglig, ordningsam, ren och fräsch. Begränsningar utgörs av om

miljön är stökig, tråkig, svårtillgänglig, otrygg, trång eller högljudd. Den sociala miljöns möjligheter uppstår ur valmöjligheter; frihet under ansvar, ett positivt socialt klimat, att personalen finns tillhands och att eleverna har kamrater att vara med. Möjliggörande personella förhållningssätt är när eleverna involveras i regler, rutiner och ansvarstagande och begränsande förhållningssätt när regler och rutiner har formen av förbud, kontroll eller bestraffningar. En slutsats är att eleverna, när de ges frihet under ansvar för den fysiska lärmiljön, i större utsträckning agerar som medspelare tillsammans med personalen. Tolkat genom barndomsociologins lins har regler och rutiner som ägs av eleverna gett dem ett utökat aktörsskap som bidrar till en gemensam förståelse och en känsla av sammanhang och tillhörighet (jfr. Corsaro, 2018). Om eleverna känner att de "äger" det egna lärandet genom att de har kontroll och känner delaktighet och ansvar främjar det deras engagemang vilket enligt forskning främjar fördjupat lärande (jfr. Zitter & Hoeve, 2012). Sett ur struktureringsteorin handlar det återigen om samspelet mellan eleverna och de sociala och fysiska strukturerna (regler och resurser) som omger dem.

Diskussion

Fokus för denna studie är elevernas perspektiv på möjligheter och begränsningar i fritidshemmets fysiska lärmiljöer inomhus. Som framgår av resultatet framträder en komplex bild av den fysiska lärmiljön ur elevernas perspektiv, men trots det, går det att identifiera centrala teman och aspekter som eleverna lyfter fram viktiga för att de, beroende på utformning, kan erbjuda möjligheter eller begränsningar. Studien har utgått från elevernas röster och det är utifrån detta perspektiv resultatet ska förstås, samt relateras till forskning om elevers perspektiv på fritidshemmet fysiska lärmiljö och de teoretiska perspektiven av barndomsociologi, struktureringsteori och teorin om psykologiskt ägarskap.

Fritidshemmets inomhusmiljö är komplex - men med möjligheter

Den forskning som finns visar på många strukturella begränsningar (exempelvis med skolan delade lokaler eller underdimensionerade lokaler) utifrån personalens perspektiv (Boström, et al., 2015; Grewell & Boström, 2020; Grewell & Haglund, i tryck). Annan problematik är höga ljudnivåer och trängsel (Skolinspektionen, 2018). Lokaler, möbler och material bör kunna användas varierat i elevernas lekar (Davidsson, 2008) och avskilda rum och platser som erbjuder lugn och ro,

återhämtning och frizoner från vuxenkrav och styrda aktiviteter bör finnas (jfr. Beckman & Lundström, 2021; Gitz-Johansen et al., 2011; Lundström & Beckman, 2022).

Resultatet av studien visar att strukturer (jfr. Giddens 1984) såsom lokaler och organisation är en aspekt som möjliggör och/eller begränsar elevers agentskap, vilket i förlängningen även kan påverka identitetsprocesser (jfr. Corsaro, 2018) och känslan av ägarskap (Pierce & Brown, 2020) (jfr. Corsaro, 2018). I det empiriska materialet framkommer en variation mellan elevernas utsagor i de olika fritidshemmen, speciellt relaterat till hur lättillgänglig och variationsrik den fysiska och materiella miljön är. Vi tolkar det som att eleverna känner ett större ägarskap över miljön och aktiviteterna när graden av variation, frihet och flexibilitet är större, vilket bidrar till deras positiva uppfattningar.

Ytterligare en aspekt är hur planlösningen av lokalerna påverkar elevernas upplevelse av överblick, flexibilitet och trygghet. Toaletternas placering, integritetsskyddad och trygg, framhålls som viktigt. Utspridda och/eller otillgängliga lokaler begränsar agentskap och flexibilitet och medför ibland att eleverna väljer passivitet framför aktivitet. Hur personalen organiserar verksamheten och hur de förhåller sig till att involvera och göra eleverna delaktiga har stort värde för eleverna. Ju mer svårtillgänglig den fysiska lärmiljön är, desto svårare blir det att kunna agera flexibelt och åstadkomma delaktighet.

Variation och mångfald av lärmiljöer kan fungera som en institutionell möjlighet och/eller begränsning som endera förstärker eller försvagar elevernas möjlighet att utöva agentskap. En förstärkning ger eleverna fler handlingserbjudanden medan en begränsning försätter dem i en mer passiv roll som mottagare av sociala strukturer. Detta är i linje med Lager (2020) som menar att engagerande lokaler med variationsrik tillgång på material är ett utmärkande drag för att kunna bygga handlingskraft i vardagen.

Behov av skilda rum och lugna platser

Elever i samtliga fritidshem beskriver att de begränsas i form av trötthet och huvudvärk på grund av trängsel och höga ljudnivåer (jfr. Skolinspektionen, 2018) och att de ibland behöver vila, både från höga ljudnivåer och sociala sammanhang. De beskriver möjligheter relaterat till miljöer för vila, återhämtning och mys, men säger att det är svårt att hitta sådana miljöer när lokalerna inte har några mindre rum. När det inte finns mindre rum fungerar soffor och odefinierade platser som

vrår och hörnor som plats för lugn och i vissa fall avskildhet. I arbetsmiljöverkets föreskrifter anges att alla arbetsplatser ska erbjuda utrymme för vila och om det är fler än 50 anställda ska det finnas ett särskilt vilrum för liggande och ostörd vila (Arbetsmiljöverket, 2020). Motsvarande förutsättningar saknas i en del fritidshem, trots att ett av fritidshemmets syften är vila och rekreation.

Integritetsskyddade platser är avgörande för eleverna, både för återhämtning och för socialt lärande (jfr. Corsaro, 2018). Lek beskrivs mer frekvent i de fritidshem som har tillgång till sådana rum, vilket indikerar handlingserbjudanden till lek. När eleverna uttrycker att de saknar detta försöker de skapa ”integritetsskyddade platser”, exempelvis i vrår och genom att bygga kojor. Behovet av sådana platser är i linje med tidigare forskning som belyser barns behov av gömställen och hemliga rum (jfr. Gitz-Johansen et al., 2011) där de i utrymmena kan tolka in funktioner och syften som passar in i leken (Björklid, 2005; Eriksson Bergström, 2013). Att eleverna skapar avskilda platser indikerar att sådana är viktiga för deras meningsskapande och sociala gemenskap (jfr. 2004; Davidsson, 2008) liksom att elevers delaktighet gynnas när de har möjlighet till fri och ostrukturerad lek utan vuxenövervakning (Elvstrand & Närvänen, 2016). Dessa platser erbjuder alltså möjlighet till elevers identitetsutveckling genom att de, i interaktion och genom socialt aktörskap, undersöker olika villkor för makt, status och kontroll med kreativitet och fantasi som viktiga inslag (jfr. Corsaro, 2018; Pierce & Brown, 2020). Det förekommer avsevärt färre beskrivningar av lek i de fritidshem som saknar tillgång till mindre rum, vilket kan indikera en begränsning av elevernas lärande och identitetsutveckling (jfr. James & Prout, 2015).

Pedagogiska utmaningar med material och aktiviteter

När lärmiljöerna har för lite material medför det en risk att undervisningen fokuserar på ett begränsat antal aktiviteter som kan sysselsätta många, exempelvis bollspel, att rita eller titta på film. Begränsningar i materialtillgång försvårar också för eleverna att finna aktiviteter som utgår från deras intressen vilket är viktigt för deras kognitiva och språkliga utveckling (jfr Arreguín-Anderson, 2015; Fadool, 2009). I tre av fyra fritidshem efterfrågar eleverna mer material till bygg- och skapande eftersom mängden upplevs otillräcklig i relation till antalet elever. Detta är olyckligt då bygg- och teknik-material kan fungera som brobyggare mellan formellt och informellt lärande (Hallström et al., 2018). Materialbrist har även betydelse för elevernas sociala relationer och

förhandling om tillgång till material och andra resurser kan bidra till konflikter och utvecklande av territoriella beteenden som i värsta fall kan bidra till att förstärka social stigmatisering och mobbningssituationer (jfr. Horton et al., 2023).

Eleverna beskriver att de uppskattar att, kunna agera självständigt, ta för sig av material och förflytta sig tryggt och enkelt mellan olika lärmiljöer. Tidigare forskning visar att barn inte sällan motsätter vuxendominans och använder fysisk miljö och material på alternativa sätt för sina egna syften (Lager, 2015; Løndal, 2010; Maisel, 1970). Detta kan betraktas som en inte oväsentlig del av elevers aktörskap och är i linje med Skolforskningsinstitutet (2021) konstaterande att eleverna använder den fysiska lärmiljön på ett sätt som gör den meningsfull för dem.

Begränsningar i tid, flexibilitet, motivation och trygghet sätter således ramar för det utrymme som finns, både fysiskt och socialt, och struktureringen bidrar till att eleverna får en mer passiv roll som mottagare, snarare än medskapare, av fritidshemmets sociala strukturer (jfr. Corsaro, 2018; James et al., 1998; James & Prout, 2015). Detta beskrivs i tidigare forskning som strukturering, gruppering och organisering av verksamheten (Grewell & Boström, 2020), medan denna studie utifrån elevernas utsagor identifierar att dessa aspekter utgör en institutionell möjlighet och/eller begränsningar som kan förstärka eller försvaga deras möjlighet att utöva agentskap. Detta är i linje med Elvstrand and Lago (2018) som konstaterar att val ofta är mer begränsande än fria, baserat på vad lärare värderar som viktiga aktiviteter för barn.

Slutsatser och implikationer

Den fysiska lärmiljön i de studerade fritidshemmen visar ett komplext och föränderligt resultat av interaktionen mellan elever och den fysiska lärmiljön. Studien har dock, trots denna komplexitet, visat att det finns grundläggande teman i den fysiska lärmiljön som är möjliggörande för elevers aktörskap, meningsfullhet, trygghet, inflytande, delaktighet och som stimulerar socialt lärande och identitetsutveckling, (jfr. Corsaro, 2018; James et al., 1998; James & Prout, 2015). En inomhusmiljö som främjar elevernas trivsel, såsom variation och mångfald av rum och interiörer, lokalernas dimensionering, planlösning, förbindelse och tillgänglighet har en avgörande betydelse för elevernas möjlighet till delaktighet, inflytande och agentskap. Verksamhetens organisering får inte vara alltför komplex och styrd av externa faktorer som bemanning och lokalerutformning då det påverkar verksamhetens organisering på ett sätt som begränsar elevernas frihet och möjlighet till agentskap och försvagar deras känsla av ägarskap i relation till den fysiska lärmiljön.

Att förstå elevernas röster utifrån de tre teorierna, ger en tydligare bild av deras uppfattningar, men det behövs fler studier inom området. Att särskilja påverkansfaktorerna och hur de interagerar är inte helt enkelt, men det finns aspekter som utifrån denna studie framträder som mycket betydelsefulla. Förutom lokalernas utformning och tillgänglighet och verksamhetens organisering är också det psykologiska ägarskapet av lärmiljön avgörande för delaktighet, engagemang, trivsel och tillhörighet, ett område inom vilket det behövs fler studier.

Den fysiska miljön är således en mycket viktig förutsättningsgivare, men studien visar också att eleverna lyfter fram personalens förhållningssätt som betydelsefullt för deras möjligheter till självständighet och agens i förhållande till den fysiska lärmiljön. Viktiga implikationer för policyaktörer, beslutsfattare och fritidshemspersonal är att därför att säkerställa att den fysiska och organisatoriska miljön erbjuder både variation, mångfald, trygghet, frihet och en bra arbetsmiljö för eleverna samt för personalen i fritidshem att säkerställa att den sociala och pedagogiska lärmiljön bibringar eleverna en känsla av tillhörighet, inflytande och delaktighet i relation till fritidshemmets fysiska lärmiljö. Genom att lyssna till elevernas röster och fokusera på de teman som identifierats i studien kan fritidshemmets pedagogiska möjligheter tillvaratas samtidigt som elever ges förutsättningar att kunna agera som aktiva agenter i skapandet av sitt eget liv (jfr. James et al., 1998). Frågan är bara om och hur beslutsfattare kan ta dessa resultat på allvar?

Referenser

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Studentlitteratur.
- Alvestad, T. (2017). Förhandling, relation och interaktion i yngre barns vänskap. I M. Øksnes & A. Greve (Red.). *Vänskap* (s. 77-92). Studentlitteratur.
- Andersson, B. (2013). *Nya fritidspedagoger - i spänningsfältet mellan tradition och nya styrformer*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
<https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-65021>
- Arbetsmiljöverket. (2020). *Arbetsplatsens utformning (AFS 2020:1)*.
www.av.se/globalassets/filer/publikationer/foreskrifter/arbetsplatsens-utformning-afs2020-1.pdf

- Arreguín-Anderson, M., G. (2015). Bilingual Latino students learn science for fun while developing language and cognition: Biophilia at a la clase mágica site. *Global Education Review*, 2(2), 43-58.
- Beckman, A., & Lundström, M. (2021). *Hur tänkte dom vuxna då?: Elevers perspektiv på skolans mellanrumsmiljöer*. Högskolan Väst.
https://www.hv.se/globalassets/bilder/forskning/buv/hur-tankte-dom-vuxna-da_screen.pdf
- Bergnehr, D. (2019). Barnperspektiv, barns perspektiv och barns aktörskap – en begreppsdiskussion. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5, 49–61.
<https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1373>
- Björklid, P. (2005). *Lärande och fysisk miljö: en kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Myndigheten för Skolutveckling.
- Boström, L., & Augustsson, G. (2016). Learning environments in Swedish leisure-time centres: (In)equality, “schooling”, and lack of independence. *International Journal for Research on Extended Education*, 4(1), 125-145. <https://doi.org/10.3224/ijree.v4i1.24779>
- Boström, L., Hörnell, A., & Frykland, M. (2015). Learning environments at leisure-time centres in Sweden: A comprehensive survey of staff perceptions. *International Journal for Research on Extended Education*, 3(1), 5-18. <https://doi.org/10.3224/ijree.v3i1.19578>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Cleveland, B., & Fisher, K. (2014). The evaluation of physical learning environments: A critical review of the literature. *Learning Environments Research*, 17(1), 1-28.
<https://doi.org/10.1007/s10984-013-9149-3>
- Corsaro, W. A. (2018). *The sociology of childhood*. SAGE.
- Creswell, J.W., & Creswell, J.D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE.

- Davidsson, B. (2008). Skolans olika rum och platser ur barns perspektiv. I A. Sandberg, J. Brodin, B. Davidsson, P. Lindstrand, T. Vuorinen, R. Karlsson & H. Ärlemalm (Red.). *Miljöer för lek, lärande och samspel* (s 37–62). Studentlitteratur.
- Diskrimineringslag* (SFS 2008:567) (2008). Svensk författningssamling.
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/diskrimineringslag-2008567_sfs-2008-567/
- de Laval, S., Frelin, A., & Grannäs, J. (2019). *Ifous fokuserar: Skolmiljöer. Utvärdering och erfarenhetsåterföring i fysisk skolmiljö*. Ifous.
www.ifous.se/wp-content/uploads/2019/06/201905-Ifous-Fokuserar-Skolmiljer-H.pdf
- de Vaus, D. A. (2001). *Research design in social research*. SAGE.
- Elvstrand, H., & Söderman 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*, 189(13), 2156-2166. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1443920>
- Elvstrand, H., & Söderman Lago, L. (2019). Do they have a choice? Pupils’ choices at LTCs in the intersection between tradition, values and new demands. *Education Inquiry*, 11(1), 54-6. <https://doi.org/10.1080/20004508.2019.1656505>
- Elvstrand, H., & Närvänen, A.-L. (2016). Children's own perspectives on participation in Leisure-time centers in Sweden. *American Journal of Educational Research*, 4(6), 496-503.
<https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-127988>
- Fadool, M. C. (2009). "We don't serve no ice cream!": Enhancing children's understanding and use of literacy through play events. *Journal of Reading Education*, 34(3), 23–29.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. Polity Press.
- Gitz-Johansen, T., Kampmann, J., & Kirkeby, I. M. (2011). Architecture, pedagogy and children. The Intersection between different action programs in school. I J. Bengtsson (Red.), *Educational Dimensions of School Buildings* (s. 49-73). Peter Lang.

- Grewell, C., & Boström, L. (2020). Fritidshemmets lokaler och materiella resurser i relation till verksamhetens kvalitet (SOU 2020:34). *Stärkt kvalitet och likvärdighet i fritidshem och pedagogisk omsorg* (s. 493–516). Statens Offentliga Utredningar. Norstedts Juridik.
<https://www.regeringen.se/contentassets/7302f489bbde433b958beedb7b1bdeff/starkt-kvalitet-och-likvardighet-i-fritidshem-och-pedagogisk-omsorg-sou-202034/>
- Grewell, C., & Haglund, B. (in press). Quality aspects of the physical learning environment in relation to teaching in Swedish school-age educate. *International Journal for Research on Extended Education (IJREE)*.
- Hallström, J., Jansson, M., Simonsson, M., & Gyberg, P. (2018). Teknik i fritidshem – mellan omsorg och utbildning. I G. H. Karin Stolpe & H. Jonas (Red.). *Teknikdidaktisk forskning för lärare : Bidrag från en forskningsmiljö* (s. 41–50). Nationellt centrum för naturvetenskapernas och teknikens didaktik.
- Horton, P., Forsberg, C., & Thornberg, R. (2023). Places and spaces: exploring interconnections between school environment, resources and social relations. *Educational Research*, 65(4) 462-477. <https://doi.org/10.1080/00131881.2023.2252829>
- Hurst, B. (2019). Play and leisure in Australian School Age Care: Reconceptualizing children's waiting as a site of play and labour. *Childhood*, 26(4), 462-475.
<https://doi.org/10.1177/0907568219868521>
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Polity Press.
- James, A., & Prout, A. (2015). A new paradigm for the sociology of childhood?: provenance, promise and problems. I A. James & A. Prout (Red.). *Constructing and reconstructing childhood : contemporary issues in the sociological study of childhood* (s. 6-28). Routledge.
- Klerfelt, A., & Haglund, B. (2014). Walk-and-Talk conversations: A way to elicit children's perspectives and prominent discourses in school-age educate. *International Journal for Research on Extended Education*, 2(2), 119-134. <https://doi.org/10.3224/ijree.v2i2.19550>
- Lager, K. (2016). 'Learning to play with new friends': Systematic quality development work in a leisure-time centre. *Early Child Development and Care*, 186(2), 307-323.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1030634>

- Lager, K. (2020). Possibilities and impossibilities for everyday life: Institutional spaces in school-age educare. *International Journal for Research on Extended Education*, 8(1), 25-33.
<https://doi.org/10.3224/ijree.v8i1.03>
- Lago, L., & Elvstrand, H. (2019). 'Jag har oftast ingen att leka med': Social exkludering på fritidshem. *Nordic Studies in Education*, 39(2), 104-120. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2019-02-03>
- Lillvist, A., & Jonsson, K., (2019). Promoting social learning in the Swedish leisure time centre. *Education Inquiry*, 10(3), 243-257. <https://doi.org/10.1080/20004508.2019.1571358>
- Løndal, K. (2010). Children's lived experience and their sense of coherence: Bodily play in a Norwegian after-school programme. *Child Care in Practice*, 16(4), 391-407.
<https://doi.org/10.1080/13575279.2010.498414>
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-33>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1).
<https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice*. SAGE.
- Pierce, J. L., & Brown, G. (2020). Psychological ownership and the physical environment in organisations. I O. B. Ayoko & N. M. Ashkanasy (Red.), *Organizational behaviour and the physical environment* (s. 67-95). Routledge.
- Qvarsell, B. (2017). Om barns perspektiv och miljöer i fritidshemmets pedagogik. I A. S. Pihlgren (Red.), *Fritidshemmets didaktik* (s. 77-98). Studentlitteratur.
- Qvortrup, J. (2005). *Studies in modern childhood: society, agency, culture*. Palgrave Macmillan.
- Skolforskningsinstitutet. (2021). *Meningsfull fritid, utveckling och lärande i fritidshem*.
<https://www.skolfi.se/wp-content/uploads/2021/12/Fritidshem.pdf>

- Skolinspektionen. (2018). *Undervisning i fritidshemmet*. <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter/publikationer/kvalitetsgranskning/2018/undervisning-i-fritidshemmet/>
- Skollag* (SFS 2010:800) (2010). Svensk författningssamling.
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/
- Skolverket. (2022a). *Elever och personal i fritidshem – läsåret 2021/22*.
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/beskrivande-statistik/2022/elever-och-personal-i-fritidshem---lasaret-2021-22>
- Skolverket. (2022b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022*.
<https://www.skolverket.se/publikationer?id=13074>
- Söderman Lago, L. (2017). ”Var ska jag vara då?": Om platsens betydelse för att skapa mening om fritidshem, förskoleklass och årskurs ett. *Educare - Vetenskapliga Skrifter*, 2017(2), 81-102.
<https://doi.org/10.24834/educare.2017.2.4>
- Statens Offentliga Utredningar. (2020). *Stärkt kvalitet och likvärdighet i fritidshem och pedagogisk omsorg* (SOU 2020:34). Norstedts Juridik.
<https://www.regeringen.se/contentassets/7302f489bbde433b958beedb7b1bdeff/starkt-kvalitet-och-likvardighet-i-fritidshem-och-pedagogisk-omsorg-sou-202034/>
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic Analysis. In C. Willig & W. Stainton Rogers (Red.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology* (s. 17-36). SAGE Publications.
- Trott, C. D. (2019). Reshaping our world: Collaborating with children for community-based climate change action. *Action Research*, 17(1), 42-62.
<https://doi.org/10.1177/1476750319829209>
- Velissaratou, J., & Blyth, A. (2017). *An OECD Framework for a Physical Learning Environment Module – Revised edition*. [https://one.oecd.org/document/EDU/EDPC/GNEELE\(2017\)6/en/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/EDPC/GNEELE(2017)6/en/pdf)
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*.
https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf

Zitter, I., & Hoeve, A. (2012). Hybrid learning environments: Merging learning and work processes to facilitate knowledge integration and transitions. *OECD Education Working Papers*, (81), 1-28. <https://doi.org/10.1787/5k97785xwdvf-en>