

Barns perspektiv och barnperspektiv: en analys av utgångspunkter för fritidshemmets undervisning

Ann-Katrin Perselli

Institutionen för Didaktik och Lärares Praktik, Linnéuniversitetet

Björn Haglund

Akademien för Utbildning och Ekonomi, Högskolan i Gävle

ABSTRACT

Syftet med denna artikel är att utifrån en fenomenologisk och barndoms-sociologisk ansats problematisera och diskutera hur barns perspektiv kommer till uttryck i fritidshemslärares skriftliga beskrivningar av sin undervisning. Fokus är fritidshemslärares beskrivningar av sina utgångspunkter för undervisningen samt tillvägagångssätt för genomförandet. Studien bygger på skriftliga reflektioner från 48 lärare i fritidshem på 31 skolor i fyra svenska kommuner. I analysen framträder olika utgångspunkter för undervisningen beroende på om den är planerad eller oplanerad. I de skriftliga reflektionerna över den planerade och genomförda undervisningen överväger ett barnperspektiv hos lärarna; ett perspektiv som utgår från barns bästa, men utifrån vuxnas villkor. Utgångspunkten för planeringen är läroplanen och liten hänsyn tas till elevernas intressen och erfarenheter. I den oplanerade undervisningen framträder barns perspektiv tydligare; elever ges här större möjligheter till makt, inflytande och handling. Här beskrivs elevernas intressen, nyfikenhet och frågor som utgångspunkt för undervisningen. 'Samtal' och 'diskussion' är frekventa ord, vilka också indikerar att lärare och elever samtal om saker som har mening för eleverna. Resultatet antyder att det kan finnas en glidning mellan de två perspektiven i den oplanerade undervisningen. Undervisningen kan växla från det ena perspektivet till det andra, medan motsvarande inte kan ses i lärarnas beskrivningar av den planerade undervisningen. Sammanfattningsvis belyser resultatet det korsdrag som fritidshemslärare ofta ställs inför vid planering och genomförande av undervisning.

INLEDNING

I policytexter riktade till den svenska skolan är begreppen delaktighet och inflytande framträdande. Det gäller exempelvis elevers inflytande över arbetssätt, arbetsformer och innehåll i undervisningen (*Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet [Lgr11]*, 2019). Skolan kan därför ses som en demokratisk arena där elever har möjlighet till delaktighet och inflytande. På så vis kan skolan bidra till att eleverna utvecklar tilltro till sig själva genom delaktighet, inflytande och ansvar (Elvstrand, 2015). Elvstrand hävdar dock att forskning om elevers möjligheter till delaktighet visar att de ofta begränsas i detta trots att skolans styrdokument och FN:s konvention (UNICEF Sverige, 2009) om barnets rättigheter konstaterar elevers rätt till både delaktighet och inflytande i verksamheten (jfr Thornberg, 2010; Thornberg & Elvstrand, 2012). Liknande begränsningar av barns möjligheter till delaktighet kan även ses i forskning som riktas till förskolan (Bae, 2009; Emilson & Johansson, 2013).

Även den utbildning som bedrivs i fritidshem styrs av policydokument. Emellertid har fritidshemmets uppdrag, utifrån nyare policydokument, kommit att förändras under de senaste åren. Fritidshemmet har nu, till skillnad från tidigare, getts en undervisande funktion (jfr Ackesjö & Haglund, 2021; Skolinspektionen, 2018). Denna förändring av fritidshemmets verksamhet tydliggörs bland annat i skolans senaste läroplan, (*Lgr 11*, 2019), där fritidshemmet getts ett eget kapitel. Enligt kapitlet ska fritidshemmets undervisning riktas mot att utveckla elevernas ”kreativitet, nyfikenhet och tilltro till sin egen förmåga” (*Lgr 11*, 2019, s. 22) samtidigt som de får möjlighet att utveckla sin identitet och sociala kompetens i samspel med andra. Denna undervisning ska enligt läroplanen genomföras inom ämnesområden som övergripande benämns som *Centralt innehåll*. Ämnesområdena utgörs av *Språk och kommunikation, Skapande och estetiska uttrycksformer, Natur och samhälle samt Lekar, fysiska aktiviteter och utevistelse*.

Till skillnad från den obligatoriska skolan pekar fritidshemmets policydokument även på fritidshemmets frivillighet genom direktiven att fritidshemmet ska erbjuda en meningsfull fritid och rekreation (SFS 2010:800, 14 kap., 2§). Betoningen av elevers fria vilja och att elever är i fritidshemmet under sin fria tid är också något som framträder i forskningen om fritidshem (jfr Lager m.fl., 2015; Perselli & Hörnell, 2019). Detta beskrivs av Pálsdóttir (2012; 2015) som en del i ”den nordiska modellen”, det vill säga att fritidshemmet baseras på idéer som bland annat innebär att barn betraktas som ”hela” människor med rättigheter, betoning av skapande aktiviteter och samarbete. Fritidshemslärare understryker vanligen frivilligheten genom att påtala att planerade aktiviteter är erbjudanden som eleverna kan välja mellan. Ofta framhålls då elevers intressen som utgångspunkten för den planerade undervisningen (Lager, 2018; Närvänen & Elvstrand, 2014; Saar m.fl., 2012).

Artikeln strävar efter att problematisera fritidshemmets verksamhet utifrån att denna ska kunna förstås som undervisning samtidigt som den ska ta sin utgångspunkt i elevernas behov, intressen samt erfarenheter, och på så vis sörja för elevernas meningsfulla fritid. Artikeln bygger på en studie av fritidshemslärares korta skriftliga beskrivningar av sin undervisning i fritidshemmet. I sina texter beskriver fritidshemslärare varför och hur de undervisar om ett valt innehåll vid en egen vald situation. Studiens fokus riktas mot hur barns perspektiv kommer till uttryck i fritidshemslärares beskrivningar av sin undervisning i fritidshemmet. Centralt är fritidshemslärares beskrivningar av, dels sina egna utgångspunkter för undervisningen, dels sina tillvägagångssätt för att genomföra undervisningen.

UNDERVISNING UR ETT DEMOKRATIPERSPEKTIV

Utifrån inledningens text kan barns och elevers möjligheter till deltagande och inflytande i den svenska skolan och förskolan ses som begränsad. På samma sätt kan begränsningar även skönjas i internationell forskning där barns möjligheter till deltagande, som det skrivs fram i FN:s konvention om barnets rättigheter, ofta beskrivs som symbolisk och skenbar enligt Thomas (2007). Antingen ges barn ingen reell makt eller också inbjuds enbart vissa utsedda barn till att vara delaktiga. På så sätt är barns rätt till delaktighet beroende av de vuxnas attityder och vilja till samarbete (Horgan m.fl., 2017; jfr Robinson, 2011). Robinson beskriver detta som en maktobalans som kan liknas vid en dold läroplan som överför moraliska budskap och förväntningar på skolelever. Dessa budskap och förväntningar påverkar i sin tur i hög grad hur elever tänker och agerar under sin skoldag. På liknade sätt pekar Graham m.fl. (2019) på att när elevers rättigheter till inflytande skrivs fram med olika begrepp i policytexter blir dessa dessutom svårtolkade vilket kan få konsekvenser för hur elevers rättigheter till inflytande praktiseras i skolorna.

När elevers intressen belyses i forskning om fritidshem beskrivs ofta personalens samtal och diskussioner med eleverna (Lager, 2018; Saar m.fl., 2012). Samtalen kan genomföras både formellt som exempelvis vid samlingar eller möten (Elvstrand & Lago, 2019; Lager m.fl., 2015) och som mer informella samtal enskilt eller i små grupper (Elvstrand & Lago, 2019; Haglund, 2015). Under de formella samtalen lyssnar lärarna in elevernas önskemål, tankar och idéer för att låta dessa ligga till grund för undervisningen och en variation av aktiviteter som ska stimulera eleverna. I en förslagslåda kan elever skriftligt lämna idéer och förslag på aktiviteter. Förslagen som samlas in kan sedan diskuteras och ges en formell inramning då de genomförs i form av en samling eller ett rådsmöte (Elvstrand & Lago, 2019). Men det är inte alltid som dessa samtal leder fram till elevers delaktighet och inflytande i den planerade verksamheten. I stället kan fritidshemslärare välja att utgå från ett vuxenperspektiv när de planerar verksamheten för att erbjuda ”goda” aktiviteter

som stödjer elevernas lärande och utveckling, och samtidigt avser att skapa en såväl lugn som trygg atmosfär i fritidshemmet (Haglund, 2015; Lager, 2018). I formella möten styrs och kontrolleras elevernas deltagande genom fritidshemslärarnas på så vis normerande bemötande av elevernas frågor och tillvägagångssätt. De vuxna avgör om förslag och frågor är lämpliga att ta upp på mötet (Elvstrand & Lago, 2019). Liknande beskrivningar av hur fritidshemslärare blir styrande för vad som är möjligt för eleverna att bestämma eller ge förslag på inom ramen för fritidshemmets verksamhet görs av Holmberg (2017) och Lager (2018). Holmberg gestaltar fritidshemsmöten där eleverna både förväntas utöva demokratiskt medbestämmande samtidigt som det framstår som legitimt att styra och reglera dem. Lager beskriver utvärderings-samtal som genomförs för att utreda elevernas välbefinnande och utveckling, samt samtal som ett led i kvalitetsarbetet. Dessa samtal har också fokus på barns perspektiv men är vuxenstyrda varför elevers möjligheter till delaktighet och inflytande i fritidshemmet begränsas på liknande sätt som i förskola och skola (Holmberg, 2017; Lager, 2018).

De informella samtalen kan vara både ”småprat” och förtroendefulla samtal, exempelvis när eleverna registrerar sig vid ankomsten till fritidshemmet, vid skapande i ateljén eller under planerade lekar. Denna typ av samtal kan få pågående aktiviteter att byta riktning. Aktiviteterna kan då liknas vid ”hållplatser” för samvaro där lärarna och eleverna möts i samtal, utbyter tankar och information på informella sätt (Saar m.fl., 2012). I och med att fritidshemmets undervisning saknar kunskapskrav kan verksamheten ha en öppen struktur som tillåter improvisation, förändring av innehåll och oväntat kunskapande. I samtalen möjliggörs ett för fritidshemslärare och elever gemensamt kunskapande och sökande efter mening, ”vad är detta” och ”vad kan detta bli” (Saar m.fl., 2012).

Vikten av elevers delaktighet och inflytande i fritidshem, eller fritidshemslignande institutioner, beskrivs även i internationell forskning. Exempelvis hävdar såväl Horgan m.fl. (2018) och Simoncini m.fl. (2015) att barn har pragmatiska idéer om hur kvaliteten vid deras ”fritidshem” kan utvecklas. För att verksamheten ska förbättras och utvecklas ses det därför som viktigt att ta del av barns synpunkter. På liknande sätt beskriver Mansikka och Lundkvist (2019) samt Wentzel Winther (2016) hur utvecklingen går mot en pedagogik med ökat fokus på barns perspektiv och delaktighet inom förskola och skola. Utvecklingen går framåt, om än långsamt, även om policydokumenten uppdateras i enlighet med barnkonventionen kan förändringsarbetet ute i den pedagogiska praktiken ta tid på sig, menar Wentzel Winther (2016).

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

De teoretiska utgångspunkter som presenteras här ligger till grund för analysen av fritidshemslärarnas beskrivningar av sin undervisning. Inlednings-

vis beskrivs artikelns fenomenologiska utgångspunkter och därefter definieras begreppen 'barns perspektiv' och 'barnperspektiv' som även ingår i en barn-domssociologisk begreppsapparat.

Fenomenologiska och barndomssociologiska utgångspunkter: Begreppen 'barns perspektiv' och 'barnperspektiv'

Utifrån ett fenomenologiskt synsätt handlar begreppet 'perspektiv' om att uppmärksamma (och uppleva) något på ett specifikt sätt och/eller från ett specifikt håll. Perspektiv brukar definieras dels som ett håll varifrån något betraktas (ex grodperspektiv, fågelperspektiv), dels som en utgångspunkt varifrån något tolkas och förstås (erfarenhet, kunskap, teori). Innebörden är att en person uppmärksammar något som uppfattas och förstås *som* något (Bengtsson, 2005). Detta något måste visa sig för att kunna bli uppmärksammat. Enligt Bengtsson (2013) visar sig saker alltid *som* något, och detta något har alltid en *mening* för oss som kan vara antingen positiv eller negativ.

Vilket perspektiv en person använder har oftast sin grund i hens livsvärld, den sociala miljö och det samhälle som hen hör hemma i. Människor är sociala och har alltid relationer till andra (Merleau-Ponty, 1945/1962). I vardagen möts barn och vuxna, de interagerar och kommunicerar med varandra. Kommunikation blir därför ett viktigt verktyg för vuxna för att kunna ta del av barns perspektiv. Kommunikation kan ske både medvetet och omedvetet, och såväl verbalt som med kroppsspråk för att signalera tankar, upplevelser och känslor (Merleau-Ponty, 1945/1962). Ibland uppstår missförstånd, till exempel när kroppsspråket förmedlar annat än vad man säger. Ibland är det även så att det är den andres reaktioner och svar som ger insikt i vad man själv har sagt. Det som är tydligt för en person kan med andra ord vara otydligt för andra. Med Merleau-Ponty (1945/1962) kan detta förstås som att det är i möten med andra som människor lär känna sig själva.

Innebörden av begreppet 'barns perspektiv' utgör mot denna bakgrund barns eget uppmärksammande av något i sin omvärld (se även Johansson, 2003). I vuxnas möten med barn blir det därför viktigt att vara öppen för vad som visar sig för dem, det vill säga att möta barns perspektiv med öppenhet i stället för att ta dem för givna (Horgan m.fl., 2017). Qvarsell (2001) skriver att barns perspektiv används för att belysa *hur* barn ser, tänker och handlar, och *vad* de ser. Begreppet kan på så sätt tydliggöra för vuxna hur världen kan förstås och upplevas ur barns perspektiv. Från sitt perspektiv kan barn ofta varsebli andra kvaliteteter av något än vad vuxna gör i och med att de kan se andra meningserbjudanden från företeelser i sin omvärld. När vuxna arbetar med ett öppet och nära förhållningssätt till barn finns det stora möjligheter att ta till vara barns tankar, frågor och idéer i verksamheten, enligt Qvarsell (2003). Verksamheten upplevs oftare av barn som mer meningsfull när de uppmärksammar att deras synpunkter värdesätts och att de ges inflytande (Qvarsell, 2001).

Begreppet 'perspektiv' används även inom en barndomssociologisk kontext och handlar där om att uppmärksamma och uppleva något på ett specifikt sätt och/eller från ett specifikt håll. Att utgå från att barn är aktiva deltagare och medskapare i och av världen samt en betoning av barns rättigheter och möjlighet att göra sina röster hörda är viktiga utgångspunkter inom ramen för barndomssociologin (Bluebond-Langner m.fl., 2007; James, 2007; Quennerstedt & Quennerstedt, 2014). Ofta bortser vuxna från barns aktörskap och möjligheter att göra sina röster hörda för att istället betona vad barn kan bidra med som vuxna (jfr Lee, 1998; Quennerstedt & Quennerstedt, 2014). Enligt Qvortrup (2009) porträtteras barn oftast som "human becomings" snarare än "human beings", det vill säga barn betraktas som "blivande" och inte "färdiga", vilket alltså innebär att de saknar tillräcklig kompetens att ta kloka beslut. Denna utgångspunkt ifrågasätts inom barndomssociologin som snarare betonar barns erfarenheter i ett här och nu perspektiv än betonar de framtida vuxna de kommer att bli (Leonard, 2016; Prout, 2011; Qvortrup, 2009).

Barns egen kraft till aktörskap betonas även av Bergnehr (2019) som en viktig aspekt i begreppen 'barns perspektiv' och 'barnperspektiv'. Det är lätt att betrakta barn som passiva och beroende av vuxnas förmåga att lyssna och vilja att förstå, men även barn äger makt till handling (se även James, 2007; Quennerstedt & Quennerstedt, 2014). Bergnehr (2019) framhåller, liksom Merleau-Ponty (1945/1962), att aktörskap är givet människan sedan födseln vilket innebär att redan det lilla spädbarnen kommunicerar och agerar aktivt för sina behov och känslor. Människan är, enligt Merleau-Ponty (1945/1962), alltid riktad ut mot sin omvärld och sina medmänniskor och har på så sätt alltid en relation till dem. På så vis är människans agerande och kommunicerande en del av hennes existens i världen. Det innebär att både barn och vuxna ständigt påverkar och påverkas av sin omgivning och sina sociala relationer. Denna påverkan kan vara mer eller mindre aktiv, menar Bergnehr (2019), men det är likväl ett aktörskap. Barn är kompetenta aktörer, deras möjligheter till makt, inflytande och handling formas i sociala situationer och relationer (Bergnehr, 2019).

Innebörden av det, jämfört med "barns perspektiv", snarlika begreppet 'barnperspektiv' beskriver vuxnas barncentrerade perspektiv. Barnets bästa är då oftast i fokus i handling och åtgärder, men det är vuxnas villkor som gäller (Qvarsell, 2003). Balansen mellan barns perspektiv och barnperspektiv är ibland svår att hantera. Personal som planerar och driver en verksamhet kan för barnens bästa låta sin egen syn på deras behov av omsorg, utveckling och lärande styra i stället för att ge barnen inflytande (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003; Qvarsell, 2003). Trots aktningvärda ansatser att tillvarata barns röster finns alltid en risk att det är enklare att utgå från en generell barnsyn när det gäller barns behov och önskningsar i stället för att lyssna på de enskilda barnen i fråga, skriver Qvarsell (2003) (se även Sinclair, 2004).

Mot denna bakgrund används begreppet 'barns perspektiv' med definitionen att det omfattar försök att närma sig och förstå barns både individuella och kollektiva upplevelser och erfarenheter samt aktiva handlingar, och att dessa formas i deras sociala sammanhang och livsvärld. På samma sätt används 'barnperspektiv' med innebörden vuxnas barncentrerade perspektiv med fokus på barns bästa (jfr Johansson, 2003; Qvarsell, 2003).

METOD

Studien bygger på ett skriftligt material från det pågående forsknings- och utvecklingsprojektet *Fritidshemmets pedagogiska uppdrag*. I projektet deltar 76 fritidshemslärare vid 31 skolor i fyra av Sveriges kommuner/stadsdelar. Merparten av de deltagande lärarna har en behörighetsgivande utbildning för arbete i fritidshem. Arbetslivserfarenheten inom lärargruppen sträcker sig från några månader (nyutexaminerade lärare) till flera decennier (fritidspedagoger med examen från 1980-talet). I denna text kallas alla deltagare för fritidshemslärare eller lärare oavsett vilken utbildning de har gått. Det skriftliga materialet består av korta texter, som deltagarna skrivit med utgångspunkt från frågor som forskargruppen formulerat. En bit in i projektet fick deltagarna i uppdrag att skriftligt reflektera över några frågor om sin undervisning. Denna studie bygger på deltagarnas skriftliga svar på två av dessa frågor:

- *Fråga 1:* Beskriv ett konkret exempel på när du senast planerade och genomförde undervisning på fritidshemmet. Vad planerade du att eleverna skulle lära sig? Varför skulle de lära sig just detta? Hur skulle eleverna lära sig?
- *Fråga 2:* Beskriv ett konkret exempel på när du senast, på grund av något oförutsett som hände i stunden på fritidshemmet, plötsligt fick anledning att undervisa elever. Varför började du undervisa? Vad ville du att de skulle lära sig i den situationen? Hur gick du tillväga?

För att samlas in texterna på ett sätt där anonymitet garanterades konstruerades ett webbaserat system i programmet Sunet Survey. Frågorna skickades med e-post till deltagarna tillsammans med en individuell kod för inloggning i systemet. Förfaringssättet följde Vetenskapsrådet (2017) forskningsetik och innebär i korthet att deltagarna informerades om undersökningens syfte och att de hade möjlighet att avstå att skicka in sina beskrivningar trots sitt deltagande i FoU-projektet. Genom att logga in och skriva sina texter gav deltagarna samtidigt samtycke till deltagande i studien. Under tio dagar hade deltagarna möjlighet att skicka in sina texter. Påminnelse sändes ut efter sju dagar till de som ännu inte hade skickat in. Då tidsperioden var slut hade

texter från 48 av de 76 deltagande fritidshemslärarna kommit in vilket genererar en svarsfrekvens på 63%.

ANALYS

Analysen av fritidshemslärarnas texter har utgått från ett fenomenologiskt perspektiv. Den fenomenologiska analysen bygger på reflektioner som tänkande i form av begrundan, meditation eller annan intellektuell handling som ger en mer ingående bearbetning av det som reflektionen gäller (Bengtsson, 1998; Perselli & Perselli, 2019). Med van Manens (1990) beskrivning innebär den fenomenologiska reflektionen att söka den djupare innebörden i företeelsen som står i fokus för reflektionen. Människor tolkar och söker alltid mening. van Manen skriver att vara människa innebär att bry sig om innebörd, att söka förståelse och mening i andra människors berättelser och handlingar, ”to be human is to be concerned with meaning, to desire meaning” (van Manen, 1990, s.79). Följaktligen har vi upprepade gånger läst och sökande begrundat innebörderna i lärarnas texter för att hitta teman som ger struktur och mening åt deras innehåll. Våra reflektioner har koncentrerats runt barns inflytande i fritidshemmets undervisning. Olika frågor har ställts till materialet, exempelvis: Vilka återkommande uttryck visar sig i lärarnas beskrivningar av undervisningen? Vilka intentioner har lärarna med undervisningen? Vad framträder i lärarnas beskrivningar av undervisningen i relation till elevers behov, intressen och erfarenheter? Vad tas för givet i lärarnas beskrivningar? och Hur agerar och deltar lärarna i den undervisning som beskrivs? samt Hur relaterar beskrivningarna till begreppen ”barnperspektiv” och ”barns perspektiv”?

RESULTAT

I den följande resultatbeskrivningen presenteras tolkningen av fritidshemslärarnas svar på de båda frågeställningarna. Analysen presenteras utifrån rubrikerna *Planerad undervisning* samt *Oplanerad undervisning*. Med planerad undervisning avses undervisning som läraren har planerat i förväg, det vill säga har utsett ett syfte, innehåll och förväntat lärandemål med utgångspunkt i läroplanen. Med oplanerad undervisning avses undervisning som saknar planering och som ofta är oförutsedd då den bygger på en plötslig händelse eller något i den rådande situationen. Ofta uttrycks denna form av undervisning av fritidshemslärare som att ”fånga ögonblicket” i flykten eller stunden (Orwehag, 2020). Det kan exempelvis vara elevers frågor eller initiativ som ligger till grund för undervisningen. Den oplanerade undervisningen kan även beskrivas som situationsstyrd då den ofta utgår från lärares kunskaper samt erfarenheter av elevers intressen, funderingar och frågor. Utifrån

dessa kan lärare skapa undervisningssituationer (jfr Ackesjö & Haglund, 2021). Därefter följer en jämförelse och ett reflekterande resonemang av resultaten i artikelns avslutande diskussion.

Planerad undervisning

I fritidshemslärarnas svar på Fråga 1, om deras planerade undervisning, uppmärksammas en betoning på undervisningen som knyter den till innehållet i läroplanens fjärde kapitel som riktas till fritidshem. Återkommande uttryck i svaren till Fråga 1 är 'förmågor', 'utveckla', 'lära sig' och 'träna'. Områden som beskrivs är bland annat värdegrund, normer och regler, temaarbeten (natur, hälsa) och barn förr. Framträdande begrepp är även 'träna på', 'förmågor' och 'väcka intresse', men också 'komplettering' av skolan. Utveckla elevernas sociala kompetens och träna deras samarbetsförmåga är två återkommande mål med den planerade undervisningen. Lärarnas deltagande i lek och aktiviteter beskrivs sällan. Däremot beskrivs ofta hur lärarna står vid sidan om och instruerar eleverna hur de ska göra. Sammantaget kan uttrycken förstås både som vad fritidshemslärarna menar att eleverna är intresserade av, och som vad de anser att eleverna är i behov av att lära sig. I det följande utdraget beskriver en av fritidshemslärarna hur arbetslaget resonerade kring sin undervisning i förhållande både till elevernas intressen och i förhållande till elevernas upplevda behov:

Vi valde att arbeta med värdegrund där vi planerade att eleverna skulle lära sig att visa respekt mot sig själva och andra och kommunicera med varandra på ett respektfullt sätt. Eleverna fick även öva på att följa regler samt visa förståelse för andras olikheter. Den planeringen grundade sig i att det ofta blev stökigt och tjafsigt under pingisspel på fritids. Detta yttrade sig i allt från elaka kommentarer om att någon elev var "dålig" på pingis, vissa tryckte ner sig själva och sa att de var sämst eller värdelösa. Det var heller inte ovanligt med svordomar och annat oönskat språkbruk. Genom att involvera eleverna i diskussioner och att tillsammans med dem arbeta fram, samt skriva ner gemensamma regler på ett stort pappersark, fick de även möjlighet att utöva sitt inflytande i verksamheten.

I citatet ger fritidshemsläraren uttryck för att stämningen mellan eleverna runt pingisbordet inte är den bästa. Under spelet uppstår missämja mellan dem som visar sig i respektlöshet i ord och handling. Fritidshemslärarna ser ett behov i gruppen som de vill tillgodose. För att stävja den tråkiga attityden planerar och genomför de en samling med alla elever för att undervisa om värdegrund, kommunikation och bemötande, vilket också påbjuds i läroplanen. Det är fritidshemslärarna tillsammans som väljer ämnet för undervisningen för att främja en mer positiv attityd mellan eleverna. Genom att låta eleverna öva och involvera dem i formella diskussioner samt formulera

gemensamma regler, eftersträvar lärarna sitt mål. Det framgår i texten att lärarna är engagerade och drivande i diskussionerna för att kunna involvera eleverna i diskussionerna. Att bryta en negativ trend bland elevernas attityder mot varandra kan vara svårt och intrycket texten ger är att lärarna därför tar aktiv del i elevernas övningar och diskussioner genom att både delta och lyssna in vad som är meningsfullt för eleverna. På så sätt verkar lärarna eftersträva barns perspektiv genom att ge eleverna möjlighet till delaktighet och inflytande. Men det framgår också att det är lärarna som kontrollerar och styr elevernas lärande mot det avsedda målet. Den gemensamma aktiviteten förefaller lärarna uppfatta som en demokratiövning som ska lösa attitydproblematiken samtidigt som den ger eleverna inflytande. I detta fall tycks dock elevernas inflytande vara en symbolisk handling, (jfr Thomas, 2007), för att lärarna ska kunna genomföra en, troligtvis nödvändig, undervisning i värdegrund. Lärarnas val av undervisningsinnehåll och agerande är fullt förståeligt. Det går inte att ha en verksamhet i fritidshemmet som gör att elever blir ledsna och arga på varandra. Men ur ett analytiskt och reflekterande perspektiv uttrycks i texten ett tydligt barnperspektiv när lärarna väljer att undervisa utan elevernas delaktighet och inflytande. Varken bakgrunden till stöket eller hur eleverna vill lösa problemen framgår i texten. Lärarna behåller kontrollen över både innehåll och utförande under aktiviteten. Sammantaget skildras en undervisning som grundar sig i lärarnas föreställningar om elevernas behov av värdegrund och demokratiska processer, vilket kan tolkas som ett barnperspektiv då eleverna inte verkar ges reellt inflytande.

Det framkommer även i texterna att undervisning bedrivs med tanke på elevernas vuxenblivande. Undervisningen som beskrivs i följande citat ger intryck av att utgå från ett vuxenperspektiv av vad elever kan vara i behov av i framtiden.

Jag planerade att lära ut, en för mina elever, en ny lek. Den innehåller strategi och kommunikation. Jag tillverkade material som består av laminerade kort med nr 1–12. Olika färger för lagen som ska vara 2. Planen var att eleverna skulle lära sig att hålla en gemensam strategi och att upptäcka hur viktigt det är med tydlig och snabb kommunikation mellan varandra i resp. lag. Jag samlade eleverna och fördelade dem i två lag, förklarade hur det gick till och hur de kunde tänka och prata med varandra. Delade sedan ut de olika nummerade korten i lagen. De fick var för sig prata ihop sig, fördela roller och planera för de olika momenten i leken. Viktigt att inte prata om det och sina nummer så det andra laget hör. Tänker att detta med strategier och upplägg av planer är bra att öva på inför framtida skolgång och vuxenliv med jobb och annat. De lär sig av varandra under lekens gång och utvecklar leken/spelet vid fortsatta tillfällen. Det blir svårare vartefter man förstår hur det kan gå till.

Här beskrivs en aktivitet vars syfte är att eleverna ska lära sig kommunicera, samarbeta och utveckla en gemensam strategi. Det angivna målet med undervisningen, att träna elevernas förmågor inför vidare skolgång och vuxenliv, indikerar att läraren utgår från ett vuxenperspektiv i sitt planeringsarbete. Citatet ger uttryck för en tydlig fostranstanke, ett uttryck för vad som fritidshemsläraren anser är det bästa för eleverna. Vidare framgår det att fritidshemsläraren vill att eleverna ska ”upptäcka” fördelarna med tydlig kommunikation och gemensamma strategier. Hen har en tydlig plan för träning av elevernas olika förmågor som samarbete och kommunikation som tydligt knyter den planerade undervisningen till läroplanen. Någon dialog med eleverna, om exempelvis deras intressen och om vad de ser som meningsfullt, verkar inte eftersträvas. Barns perspektiv förefaller saknas i lärarens planering. När läraren beskriver att eleverna får fördela roller och planera inom lekmomentet, tydliggörs ett visst inflytande i den vuxenstyrda aktiviteten. Men samtidigt begränsas elevernas inflytande eftersom fritidshemsläraren styr vad som är möjligt för dem att ha inflytande över (jfr Holmberg, 2017). Läraren distanserar sig även från eleverna när hen inte deltar i leken på elevernas villkor utan ställer sig utanför leken som instruktör för att kunna instruera om regler och tillvägagångssätt.

Oplanerad undervisning

I svaren till Fråga 2, om oplanerad undervisning, förekommer begreppen ’lära sig’ och ’träna’ mer sällan i jämförelse med begreppen ’elevernas frågor’, ’samtal’, och ’elevernas intresse’. De senare begreppen återkommer ofta i lärarnas beskrivningar och kan knytas till begreppen barns perspektiv och indikerar även ett samspel mellan fritidshemslärare och elever. Ofta handlar det om att fritidshemslärare och elever utforskar något tillsammans, samtalar och söker gemensamt information om något. Fritidshemslärarna skriver ”vi” som för att understryka samspelet mellan sig själva och eleverna i utforskandet. Elevernas egna frågor och nyfikenhet är framträdande i temat och texterna ger intryck av att lärarna låter elevernas intressen styra undervisningen.

Igår under utevistelsen efter mellis så hittade några elever en nyckelpiga. Vi började då prata om nyckelpigor. Vi resonerade tillsammans vad vi redan visste kring nyckelpigorna. När vi ville veta mera så tog vi min telefon och sökte vidare information.

Elevers vetgirighet förefaller här vägleda fritidshemsläraren i den oplanerade undervisningen. Elevernas intresse för naturen är centralt i texten liksom deras frågor. Samtalet verkar vara elevstyrt i och med att det handlar om att eleverna har frågor och vill veta mer. Analysen visar att läraren låter barns perspektiv vara framträdande i undervisningen. Den korta texten lyfter fram eleverna som aktiva aktörer. De riktar sin uppmärksamhet mot naturen,

undersöker nyfiket djuren de hittar och bjuder in läraren till ett gemensamt utforskande (jfr Bergnehr, 2019). För att kunna hjälpa eleverna att få svar på sina frågor krävs ett aktivt lyssnande från fritidshemslärarens sida. Beskrivningen av användningen av telefonen indikerar att det genomförs ett gemensamt utforskande av de frågor som eleverna ställer. Fritidshemslärare och elever kan tillsammans förundras av den information de får fram via mobilen. Både läraren och eleverna är delaktiga och texten ger intryck av att delaktigheten är så långt det är möjligt på lika villkor. Mobilen är visserligen lärarens, men frågorna ställs tillsammans. Detta bidrar även till att läraren och eleverna får delade erfarenheter som de senare kan samtala om och relatera till. Fritidshemsläraren får vara närvarande, engagerad och inlyssnande för att kunna uppmärksamma vad som är meningsfullt för eleverna i situationen. Med mobilens hjälp verkar läraren eftersträva en gemensam förståelsehorisont med eleverna.

På liknande sätt som ovan kan en fritidshemslärares aktiva deltagande i elevers dansövningar förstås som ett sätt att närma sig elevers livsvärld och skapa sig förståelse för deras perspektiv.

Jag tog beslutet att starta upp en aktivitet då jag ansåg att barnen behöver något att göra och drog ut en stor högtalare och satte på musik. Vi lärde oss danser och synkade ihop oss och alla fick välja varsin låt. Jag ville att de skulle känna samhörighet och känna sig delaktiga. Jag ville även att de skulle röra sig och använda kroppen och motoriskt lära sig danssteg tillsammans. Vi valde ut en plats till scen och publik sedan beslutade vi musikordning och dansnummer.

Inledningsvis framträder i texten ett barnperspektiv med fokus på elevernas bästa. Fritidshemsläraren upplever att elevgruppen har ett behov av att sysselsättas och av att röra sig. Läraren startar därför en dansaktivitet som rymmer både motorisk och social träning för eleverna. Fritidshemsläraren ger uttryck för ett tydligt vuxenperspektiv när utgångspunkten för undervisningen är det uppfattade behovet hos eleverna. Efter att dansen startats upp tycks eleverna få mer och mer inflytande i aktiviteten. Valet av aktivitet och undervisning kan tolkas som att den från början är vuxenstyrd och utgår från ett tydligt barnperspektiv, men ju mer eleverna får inflytande och kan påverka utvecklingen av aktiviteten desto mer framträder barns perspektiv som en drivande förutsättning. Bakgrunden till valet av aktivitet framgår inte, men det är troligen inte första gången som eleverna dansar. Lärarens handling att ta fram en stor högtalare tyder på att hen känner elevgruppen och har erfarenheter av vad de uppskattar. Det framgår också att aktiviteten pågår en stund, då både träning och uppvisning hinns med. De elever som deltar i dansen får efter hand styra över musikval och troligen också vilka danser, steg och rörelsemönster som ska utföras. I dessa begränsade valmöjligheter framträder elever-

nas inflytande och perspektiv. De kan agera, påverka varandra och tillsammans utforma dansen och framträdandet.

Fritidshemsläraren ger intryck av att sedan tidigare vara förtrogen med vad eleverna upplever som socialt och personligt meningsfullt för dem. I citatet framträder ett ”vi” och ett ”oss” som visar att fritidshemsläraren deltar i aktiviteten tillsammans med eleverna. Det är ”vi” som lär danser och samordnar tillsammans, det är ”vi” som väljer scen, publik och dansnummer. Fritidshemsläraren både engagerar sig i och deltar i dansen. Det händelseförlopp som beskrivs antyder att en ömsesidig öppen och respektfull kommunikation mellan fritidshemsläraren och eleverna äger rum. Genom att delta i dansen kan fritidshemsläraren möta eleverna på deras villkor och även dela elevernas glädje i rytmen och rörelsemönster samt spänningen i uppvisningen. Genom sitt deltagande ges fritidshemsläraren möjlighet att på nära håll se om målet med aktiviteten nås. Hen får också möjlighet att uppleva samhörighet med elevgruppen, både intellektuellt och kroppsligt, även om hen aldrig kan uppleva exakt samma känsla som någon av eleverna.

Informella samtal kan ge fritidshemslärare information om vilka frågor och problem som elever brottas med. I informella samtal, om läraren är inlyssnande och utgår från barns perspektiv, ges eleverna möjlighet att vara aktiva.

På fritids pratade vi om coronaviruset som nu har blivit väldigt aktuell i världen. Det var en elev som berättade för sina kompisar att hen hade läst att alla barn som får viruset hamnar på sjukhus och ungefär hälften av barnen dör. Detta hörde jag och valde att sätta mig ner tillsammans med dem och började med att lyssna och sen deltog jag i diskussionen. Jag frågade eleven som sa detta var hon hade fått den här kunskapen ifrån, och då sa hen att hen hade läst det på en app i telefonen, och då började vi prata om säker och ansvarsfull kommunikation i sociala sammanhang. Vi pratade om källkritik och vilka sidor man kan lita på och vilka sidor och appar som vem som helst kan skriva falsk information på.

I citatet beskrivs hur fritidshemsläraren reagerar på något som hen hör berättas. Det är elever som tillsammans pratar om coronaviruset. Vad som inte framgår i citatet är elevernas känslouttryck, men troligen är det oroliga röster i samtalet som fångar fritidshemslärarens uppmärksamhet. Genom att vara närvarande i nuet och intresserad uppfattar läraren elevernas oro och närmar sig dem. Fritidshemsläraren sätter sig ner hos eleverna och lyssnar in samtalet för att få förståelse för vad samtalet handlar om. Eleverna delger varandra sin syn på coronaviruset mot bakgrund av den information de har. Samtalet mellan eleverna är ett uttryck för deras relation. När fritidshemsläraren lyssnar in samtalet visar hen respekt för elevernas gemenskap och deras samtal. Det visar sig dock att eleverna har hämtat informationen från en källa på internet. Först efter att läraren har lyssnat på eleverna och fått inblick i vad deras samtal handlar om, tar hen del i samtalet. Då förmedlar

hen sin egen kunskap och börjar undervisa om källkritik för att vidga elevernas förståelsehorisont. Samtalet kan tolkas som att det börjar elevstyrt och avslutas vuxenstyrt. När eleverna samtalar tillsammans är de själva aktörer och äger samtalets innehåll (jfr Bergnehr, 2019). Samtalet genomförs då på elevernas villkor och utgår från deras perspektiv. När fritidshemsläraren tar del i samtalet tar hen över kontrollen och styr samtalet mot vad som kan betraktas som för elevernas bästa. I och med att läraren tar över samtalet ger hen uttryck för ett barnperspektiv och därmed styr hen också villkoren för samtalet. Genom att läraren formulerar ett ”vi” ges dock ett intryck av att samtalet fortsätter med öppenhet för inflytande från eleverna. Det ”vi” som framkommer i samtalet indikerar att fritidshemsläraren upplever en gemenskap med eleverna i situationen. Det öppna samtalet ger fritidshemsläraren möjlighet att tolka vad som är viktigt för eleverna och ger hen insyn i vad som är meningsfullt i deras livsvärld (jfr Bengtsson, 2013). Sammanfattningsvis visar analysen att fritidshemsläraren inledningsvis lyssnar in eleverna på deras villkor, men släpper därefter aldrig helt sitt barnperspektiv.

DISKUSSION

Syftet med denna artikel är att problematisera och diskutera hur barns perspektiv kommer till uttryck i fritidshemslärares skriftliga beskrivningar av sin undervisning. Beskrivningarna är svar på två frågor om utgångspunkterna för dels ett planerat undervisningstillfälle, dels ett oplanerat undervisningstillfälle (se Metod). I svaren på Fråga 1 om planerad undervisning, uttryckts ett tydligt lärandesyfte, eleverna förväntas lära sig något specifikt. Uttryck som berör elevernas intressen eller erfarenheter förekommer sällan. Lära-
rarnas planering och intresse av vad eleverna ska lära sig framträder däremot tydligare och kan därför förstås som att ett barnperspektiv använts som utgångspunkt i planeringen. I svaren på Fråga 2, om den oplanerade undervisningen, förekommer istället uttryck där elevernas intressen och initiativ är centrala, ofta i kombination med en händelse eller en aktivitet. Detta tyder på att barns perspektiv oftare utgör utgångspunkten för, eller inkluderas i, den oplanerade undervisningen. I det följande diskuteras dessa skillnader och möjliga bakgrunder till detta.

Barnperspektiv och barns perspektiv

I beskrivningarna av den planerade undervisningen framträder ett tydligt barnperspektiv vilket antyder att eleverna, åtminstone delvis, får svårt att göra sina röster hörda. Utifrån Qvortrup (2009) kan det förstås som att eleverna ses som ”human becomings” av fritidshemslärarna. Det intryck texterna ger är att liten hänsyn tas till elevernas intressen och perspektiv i den planerade undervisningen och att utgångspunkten för undervisningen till övervägande

del verkar vara fritidshemslärarnas föreställningar om vad eleverna behöver träna på och lära sig för att följa läroplanen och komplettera skolan (jfr Perselli & Hörnell, 2019). Eleverna ges litet utrymme till delaktighet och inflytande, snarare är det en passiv roll eleverna ges (jfr Bergnehr, 2019; Leonard, 2016; Prout, 2011). En sådan generell elevsyn kan å ena sidan göra planering och undervisning lätt att genomföra (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003; Qvarsell, 2003), men å andra sidan ökar risken för att denna elevsyn blir ett rutinemässigt förgivettagande av vad som är meningsfullt för de enskilda eleverna. Beskrivningarna av den planerade och genomförda undervisningen ger ett formellt intryck med associationer till skolans traditionella undervisning. Det framträder exempelvis ingen glidning från barnperspektivet till barns perspektiv vid undervisningstillfället. Här saknas den betoning på elevernas fria vilja som Lager m.fl. (2015), Lager (2018) och Perselli och Hörnell (2019) lyfter fram som centralt i fritidshemmets undervisning. Texterna ger intryck av att lärarna behåller styrningen över aktiviteten under hela undervisningstillfället. I texterna framträder denna typ av undervisning som vuxenstyrd, kontrollerande, och med en idé om demokratifostran, samt målstyrd i enlighet med policydokumenten.

I den oplanerade undervisningen, som också kan beskrivas som situationsstyrd (jfr Ackesjö & Haglund, 2021) beskrivs ofta elevernas intressen, nyfikenhet och frågor som utgångspunkt för undervisningen. Analysen ger vid handen att 'undervisning' är ett begrepp som sällan förekommer i beskrivningarna av den oplanerade undervisningen. I texterna är 'samtal' och 'diskussion' frekventa ord, vilka också indikerar att fritidshemslärare och elever samtalar om saker som eleverna erfar som något med positiv eller negativ mening (Bengtsson, 2013). Eleverna framställs som "human beings" (Qvortrup, 2009) och som kompetenta aktörer som initierar samtalen genom att ställa frågor om fenomen som deras uppmärksamhet riktas mot (jfr Bergnehr, 2019). Samtalen kan vara formella eller informella förhandlingar mellan fritidshemslärare och elever som Elvstrand och Lago (2019) beskriver, eller "hållplatser" i verksamheten där fritidshemslärarna och eleverna möts som Saar m.fl. (2012) skriver om. Samtalen kan förstås som fritidshemslärares länk till elevernas livsvärld med deras intressen och behov (Bengtsson, 2005).

I två av citaten balanserar innehållet i texterna mellan barns perspektiv och barnperspektiv. I det ena citatet samtalar inledningsvis några elever om coronaviruset. När fritidshemsläraren deltar i samtalet styr hen in det på källkritik. Den beskrivna undervisningen börjar i barns perspektiv och avslutas i ett barnperspektiv när läraren griper in. I det andra citatet är det en fritidshemslärare som initierar en dansaktivitet och som därefter låter eleverna få mer och mer inflytande i aktiviteten. Denna aktivitet kan beskrivas som att den börjar i ett barnperspektiv och successivt glider över i barns perspektiv då eleverna ges inflytande. Båda citaten kan förstås mot bakgrund av de svårigheter som vuxna kan ha att balansera mellan barns perspektiv och

barnperspektiv som Qvarsell (2001; 2003) beskriver. I båda citaten finns uttryck för omsorg om eleverna och om en vilja att lära eleverna något som de anses vara i behov av. Samtidigt visar citaten att det kan finnas en glidning mellan de två perspektiven och att undervisningen kan växla från det ena perspektivet till det andra när den är oplanerad. Dessa växlingar kan även betraktas som uttryck för hållplatser i den fritidspedagogiska undervisningen där lärares och elevers synpunkter och erfarenheter möts. Merleau-Ponty (1945/1962) förklarar att det är i samtalets samspel som förståelse uppnås för den andres tankar och intentioner. Det är också i samtalen med andra som vi lär känna oss själva, enligt Merleau-Ponty. Det skulle i så fall innebära att det är i samtalen med elever som fritidshemsläraren kan lära känna sig själv som fritidshemslärare genom deras reaktioner och återkoppling i samtalen, med andra ord utveckla sin yrkeskunnighet. Samtalen, som förhandlingar eller hållplatser, blir på så sätt även viktiga verktyg för att skapa en social och trygg miljö för eleverna där deras perspektiv och aktörskap är centrala (jfr Bergnehr, 2019; Saar, 2012). På så sätt kan både barn och vuxna påverka och forma varandra i fritidshemmets sociala miljö (jfr Bergnehr, 2019; Merleau-Ponty, 1945/1962).

Skillnaderna som framträder i lärarnas beskrivningar av sin planerade, respektive oplanerade undervisning skapar nya frågor. Hur går exempelvis vuxenstyrd, planerad och målstyrd undervisning i enlighet med policydokumenten ihop med att undervisningen i fritidshemmet varken har kunskapsmål som eleverna ska uppnå eller är obligatorisk? Skillnaderna i utgångspunkter för planerad respektive oplanerad undervisning som analysresultatet visar, pekar på en krock mellan målstyrning, brist på kunskapskrav och elevernas frivilliga deltagande som kan beskrivas som ett tredubbelt korstryck (jfr Boström & Berg, 2018; Holmberg, 2017; Saar m.fl. 2012). Detta för med sig att fritidshemslärarna tvingas prioritera. Det är därför möjligt att elevernas intressen helt eller delvis sätts på undantag då det annars blir svårt att samtidigt uppnå de inplanerade målen i undervisningen. Även Haglunds (2015) resultat visar att fritidshemslärare har intresse för elevers tankar och inflytande, men att eleverna likväl inte ges något reellt inflytande i fritidshemmets planering av undervisningen. På så sätt försvåras ett av fritidshemmets viktiga uppdrag, demokratiuppdraget (även om undervisningen i sig riktar till demokrati). De skillnader i utgångspunkter för planerad undervisning respektive oplanerad undervisning som studiens resultat pekar på, visar att eleverna ofta befinner sig i en osynlig, men strukturell underordning (jfr Horgan m.fl., 2018; Robinson, 2011). Underordningen riskerar att bli ett förgivettagande för såväl elever som fritidshemslärare och blir därmed svår att bryta och ifrågasätta.

Fritidshemmets uppdrag att undervisningen ska utgå från elevernas intresse är en viktig utgångspunkt för verksamheten, men även den oplanerade situationsstyrda undervisningen går att problematisera på samma sätt som

den planerade. Hur kan den oplanerade undervisningen relateras till fritidshemmets policydokument? Hur kan elevers inflytande och delaktighet ligga till grund för undervisningen som ska utveckla alla elevers förmågor inom de ämnesområden som ingår i det centrala innehållet? Vilka barns röster är det egentligen som hörs och beaktas i fritidshemspersonalens oplanerade undervisning. Mot bakgrund av studiens resultat kan vi även fråga oss hur vanlig planerad undervisning på fritidshemmet egentligen är? I vardagen kanske personalen främst genomför sin undervisning enligt fritidshemmets socialpedagogiska tradition där barns perspektiv ges stort utrymme? Exempelvis pekar Lagers (2018) studie på att barns perspektiv och intressen ofta är centrala i det fritidspedagogiska arbetet. Även Ackesjö och Haglund (2021) ser att fritidshemslärare mår om värden som omsorg, fostran och lek i fritidshemmets undervisning, men också att det pågår en transformering mot mer målstyrning av densamma. Mot bakgrund av att fritidshemmets undervisning enligt *Lgr 11* (2019), ska ges en vid tolkning och även omfatta omsorg, utveckling och lärande, skulle även den planerade undervisningssituationen kunna öppna för en växling från barnperspektiv till barns perspektiv, eller att involvera elever i planeringsgrupper. Fritidshemmets undervisning skulle då kunna utvecklas på ett sätt som både utgår från ett traditionellt lärarperspektiv samtidigt som fritidshemmets uppdrag att utveckla barns fritid och intressen bejakas. På så vis ökas även möjligheterna att utveckla innehållet i fritidshemmets undervisning på ett sådant sätt att elevers frivilliga deltagande och möjligheter att göra sina röster hörda synliggörs samtidigt som de ämnesområden som ingår i läroplanens centrala innehåll beaktas.

Med hänsyn till att det empiriska materialet är litet går det ej att dra några generella slutsatser av hur fritidshemmets undervisning går till och att vidare forskning om hur fritidshemslärare, exempelvis genom observationer av deras undervisning, tolkar och utför sitt undervisningsuppdrag i fritidshemmet är nödvändig.

FINANSIERING

Studien har finansierats av Ifous (Innovation, forskning och utveckling i skola och förskola) som en del av Forsknings- och utvecklingsprogrammet *Fritidshemmets Pedagogiska Uppdrag 2019–2022*.

REFERENSER

- Ackesjö, Helena, & Haglund, Björn. (2021). Fritidspedagogisk undervisning: En fråga om intentionalitet, situationsstyrning och inbäddning. *Utbildning och Lärande*, 15(1), 69–87.
- Bae, Berit (2009). Children's right to participate – challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 391–406. <https://doi.org/10.1080/13502930903101594>
- Bengtsson, Jan (1998). *Fenomenologiska utflykter: människa och vetenskap ur ett livsvärldsperspektiv*. Daidalos.
- Bengtsson, Jan (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I Jan Bengtsson (Red.). *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (2. uppl., s. 9–58). Studentlitteratur.
- Bengtsson, Jan (2013). With the Lifeworld as Ground. A Research Approach for Empirical Research in Education: The Gothenburg Tradition. *Indo-Pacific journal of phenomenology*, 13, sup1, 1–18. <https://doi.org/10.2989/IPJP.2013.13.2.4.1178>
- Bergnehr, Disa (2019). Barnperspektiv, barns perspektiv och barns aktörskap – en begreppsdiskussion. *Nordisk tidskrift för pedagogik og kritikk*, 5, 49–61. <http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v5.1373>
- Bluebond-Langner, Myra, & Korbin, Jill E. (2007). Challenges and opportunities in the anthropology of childhoods: An introduction to 'children, childhoods, and childhood studies'. *American Anthropologist*, 109(2), 241–246.
- Bostrom, Lena, & Berg, Gunnar (2018). Läroplansimplementering och korstryck i fritidshemmets arbete. *Educare – Vetenskapliga skrifter*, 2018(2), 107–132. <https://doi.org/10.24834/educare.2018.2.6>
- Elvstrand, Helene (2015). Att göra delaktighet i skolan – Elevers erfarenheter. *Utbildning & Lärande*, 9(1), 102–115.
- Elvstrand, Helene, & Lago, Lina (2019). '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>
- Emilson, Anette, & Johansson, Eva (2013). Participation and gender in circle-time situations in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 21(1), 56–69. <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.771323>
- Graham, Anne, Bessell, Sharon, Adamson, Elizabeth, Truscott, Julia, Simmons, Catherine, Thomas, Nigel, Gardon, Lyn, & Johnson, Andrew (2019). Navigating the ambiguous policy landscape of student participation. *Journal of Education Policy*, 34(6), 789–811. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1527945>
- Haglund, Björn (2015). Pupil's opportunities to influence activities: a study of everyday practice at a Swedish leisure-time centre. *Early Child Development and Care*, 185(10), 1556–1568. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2015.1009908>

- Holmberg, Linnea (2017). Lärande genom demokratiska önskemål: Pastoral omsorg i fritidshem. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 22(1–2), 28–50.
- Horgan, Deirdre, O’Riordan, Jacqui, Martin, Shirley, & O’Sullivan, Jane (2018). Children’s views on school-age care: Child’s play or childcare? *Children and Youth Services Review*, 91, 338–346.
- Horgan, Deirdre, Forde, Catherine, Martin, Shirley, & Parkes, Aisling (2017). Children’s participation: moving from the performative to the social. *Children’s Geographies*, 15(3), 274–288. <https://doi.org/10.1080/14733285.2016.1219022>
- James, Allison (2007). Giving voice to children’s voices: Practices and problems, pitfalls and potentials. *American Anthropologist*, 109(2), 261–272.
- Johansson, Eva (2003). Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1–2), 42–57.
- Lager, Karin (2018). Att undervisa i fritidshem. *Educare - Vetenskapliga Skrifter*, (2), 51–68. <https://doi.org/10.24834/educare.2018.2.3>
- Lager, Karin, Sheridan, Sonja, & Gustafsson, Jan (2015). Systematic quality development work in a Swedish leisure-time centre. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(6), 1–15. <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2015.1066434>
- Lee, Nick (1998). Towards an Immature Sociology. *The Sociological Review*, 46(3), 458–482.
- Leonard, Madeleine (2016). *The Sociology of Children, Childhood and Generation*. SAGE Publications.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Reviderad 2019, [Lgr11]. (2019). Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=4206>
- Mansikka, Jan Erik, & Lundkvist Marina (2019). Barns perspektiv och delaktighet som ideologisk orientering för småbarnspedagogiken i Finland. *Nordisk tidskrift för pedagogikk og kritikk*, 5, 111–129. <http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v5.1367>
- Merleau-Ponty, Maurice (1945/1962). *Phenomenology of perception*. Routledge.
- Närvänen, Anna Liisa, & Elvstrand, Helene (2014). What is Participation? Pedagogues’ Interpretative Repertoires and Ideological Dilemmas Regarding Children’s Participation in Swedish Leisure-time Centres, *International Journal of Research on Extended Education*, 3(2), 61–78.
- Orwehag, Monica (2020). Didaktik i fritidshemmet. I Björn Haglund, Jan Gustafsson Nyckel, & Karin Lager (Red.), *Fritidshemmets pedagogik i en ny tid* (s.139–170). Gleerup Utbildning.
- Pálsdóttir, Kolbrún. (2012). *Care, learning and leisure: The organisational identity of after-school centres for six-to nine-year old children in Reykjavik*. School of Education, University of Iceland. <http://hdl.handle.net/1946/16754>

- Pálsdóttir, Kolbrún (2015). Integrated learning in schools and leisure-time centres: Moving beyond dichotomies. *Netla – Online Journal on Pedagogy and Education: Special Issue 2015 – Outdoor Education*. University of Iceland – School of Education.
- Perselli, Ann-Katrin, & Hörnell, Assar (2019). Fritidspedagogers förståelse av det kompletterande uppdraget. *Barn*, 37(1), 63–79.
- Perselli, Ann-Katrin, & Perselli, Jan (2019). Reflektioner i vardag och forskning. I Inger C. Berndtsson, Annika Lilja, & Ilona Rinne (Red.), *Fenomenologiska sammanflätningar* (s.131–153). Daidalos.
- Pramling Samuelsson, Ingrid, & Sheridan Sonja (2003). Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1–2), 70–84.
- Prout, Alan (2011). Taking a Step Away from Modernity: reconsidering the new sociology of childhood. *Global Studies of Childhood*, 1(1), 4–14.
<https://doi.org/10.2304/gsch.2011.1.1.4>
- Quennerstedt, Ann, & Quennerstedt, Mikael (2014). Researching children's rights in education: sociology of childhood encountering educational theory. *British Journal of Sociology of Education*, 35(1), 115–132.
<https://doi.org/10.1080/01425692.2013.783962>
- Qvarsell, Birgitta (2001). Det problematiska och nödvändiga barnperspektivet. I: Henry Montgomery & Birgitta Qvarsell (Red.), *Perspektiv och förståelse. Att kunna se från olika håll* (s. 90–105). Carlssons.
- Qvarsell, Birgitta (2003). Barns perspektiv och mänskliga rättigheter Godhetsmaximering eller kunskapsbildning? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1–2), 101–113.
- Qvortrup, Jens (2009). Are Children Human Beings or Human Becomings? A Critical Assessment of Outcome Thinking. *Vita e pensiero. Rivista Internazionale di Scienze Sociali*, 117(3/4), 631–653.
- Robinson, Carol (2011). Children's rights in student voice projects: Where does the power lie? *Education Inquiry*, 2(3), 437–451.
<https://doi.org/10.3402/edui.v2i3.21993>
- Saar, Tomas, Löfdahl, Annica, & Hjalmarsson, Maria (2012). Kunskapsmöjligheter i svenska fritidshem. *Nordisk Barnhageforskning*, 5(3), 1–13.
<https://doi.org/10.7577/nbf.315>
- SFS 2010:800. *Skollag*. Utbildningsdepartementet.
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svenskforfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Simoncini, Kym, Cartmel, Jennifer, & Young, Amy (2015). Children's Voices in Australian School Age Care: What do They Think About Afterschool Care? *International Journal for Research on Extended Education*, 3(1), 114–131.
<http://dx.doi.org/10.3224/ijree.v3i1.19584>

- Sinclair, Ruth (2004). Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable. *Children & Society*, 18, 106–118. <https://doi.org/10.1002/chi.817>
- Skolinspektionen (2018). *Undervisning i fritidshemmet inom områdena språk och kommunikation samt natur och samhälle*. Skolinspektionen.
- Thornberg, Robert (2010). School democratic meetings: Pupil control discourse in disguise. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 924–932. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.033>
- Thornberg, Robert, & Elvstrand, Helene (2012). Children's experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Educational Research*, 53, 44–54. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.12.010>
- Thomas, Nigel (2007). Towards a Theory of Children's Participation. *The International Journal of Children's Rights*, 15(2), 199–218. <https://doi.org/10.1163/092755607X206489>
- UNICEF Sverige (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. UNICEF Sverige. <http://unicef-porthos-production.s3.amazonaws.com/barnkonventionen-i-sin-helhet.pdf>
- van Manen, Max (1990). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. (Reviderad utgåva). Vetenskapsrådet.
- Wentzel Winther, Ida (2016). ”Hvis noget skulle være anderledes, så skulle børnene også kunne bestemme”. Børns fortællinger om, hvordan de har mærket, forstået, hørt og deltaget i reformen. *Unge pædagoger*, (1), 63–73.