



Självständigt arbete (examensarbete), 15 hp, för
Grundläraresexamen med inriktning mot arbete i fritidshem.
HT 2019
Fakulteten för lärarutbildning

”Och väggarna förvandlades till världen runtomkring”

Pedagogers röster & praktiker kring
att främja elevers fantasi & kreativitet
i och genom fritidshemmets
inomhusmiljö

Mia Thorén

Författare
Mia Thorén

Titel
"Och väggarna förvandlades till världen runtomkring" – Pedagogers röster & praktiker kring att främja barns fantasi & kreativitet i och genom fritidshemmets inomhusmiljö

Handledare
Ann-Charlotte Ingschöld

Bedömande lärare
Marie-Louise Rodén

Abstract
Betoningen i fritidshemmets och dess pedagogers uppdrag ligger på det som många gånger är oförutsägbart – lek, utforskande och kreativa arbetssätt samt att främja elevers fantasi och kreativitet. Fritidshemmet är även en fysisk plats – en komplex miljö där förväntningar om informellt lärande och omsorg ska iscensättas och ta plats.

Den fysiska inomhusmiljön i fritidshemmet och pedagogernas roll i att använda den som en del av det pedagogiska uppdraget finns inte i detalj specificerat i styrdokumentet och är ett område som inte tidigare prioriterats högt i akademisk forskning, men kan ses vara på tydlig uppgång.

Studien, som genomförts i form av samtalspromenader tillsammans med pedagoger på fyra fritidshem i Skåne syftar till att – genom ett designteoretiskt och sociokulturellt perspektiv – belysa pedagogers intentioner och praktiker kring att främja elevers kreativitet och fantasi i och genom den fysiska inomhusmiljön på fritidshemmet. Den ställer även frågan kring vilka artefakter som används för detta syfte och på vilket sätt de presenteras för eleverna.

Studiens resultat visar en samstämmig bild av både det utbud av artefakter som presenteras för elever i syfte att främja kreativitet och fantasi, och ett ospecificerat uppdrag som i högsta grad är levande för pedagogerna men många gånger är marginaliserat.

Ämnesord
Artefakt, Design, Didaktik, Fantasi, Fritidshem, Fysisk lärmiljö, Kreativitet

Author

Mia Thorén

Title

“And the walls became the world all around” – Teachers voices and applied practices concerning the encouraging of child fantasy and creativity in and through the physical indoor environment of Swedish leisure time centres.

Supervisor

Ann-Charlotte Ingschöld

Examiner

Marie-Louise Rodén

Abstract

The emphasis of Swedish leisure-time teachers assignment lies in the unpredictable characteristics of play, explorative and creative ways of working and encouraging child fantasy and creativity. The leisure time centre is also a physical space where a complex mix of expectations of informal learning and care takes place.

The physical learning environment of Swedish leisure-time centres, and the teacher's assignment concerning it, is neither in detail regulated in steering documents nor well documented in academic research but seems to be an upcoming subject of attention.

This study, which has been executed as walking interviews with teachers in four Swedish leisure-time centres, aims to – through a sociocultural and multimodal theoretical perspective – illustrate the intention and applied practices concerning the encouraging of child fantasy and creativity in and through physical learning environment. It also aims to explore the use and range of artifacts and how they are presented to children.

The results of this study present a unanimous picture of the range of artifacts used and an assignment highly vivid to the teachers but still unspecified as well as marginalized.

Keywords

Artifact, Creativity, Design, Didactics, Fantasy, Leisure-time centre, Physical learning environment

Förord

Arbetet med den här studien har präglats av den ibland diffusa, ibland mycket konkreta upplevelsen av att knyta samman olika företeelser, händelser, erfarenheter, ting och discipliner – en känsla av samhörighet och påverkan mellan det som går att ta på och det abstrakta som händer inuti varje barn och varje vuxen.

Det är även därför arbetet fått samma titel som ett tidigare examensarbete jag gjorde 2007 vid Högskolan för Design och Konsthantverk (HDK) i Göteborg. Titeln, som är ett citat hämtat från barnboken Till vildingarnas land av Maurice Sendak (1984), illustrerar ett för mig personligen viktigt förhållningssätt – att minnas det viktiga i att fysiska rum kan ge oss tillgång och vägar till rummen som finns i vår fantasi. Mitt arbete på HDK handlade om att formge mönster för textil metervara i syfte att låta dem skapa ingångar till sagans och fantasins värld genom rummet där de placerades. Den här gången, 2020 på HKR, handlar mitt arbete om hur pedagoger i fritidshem skapar praktisk möjlighet för barn att utveckla och hitta sina egna vägar till fantasi och kreativitet i och genom fritidshemmets fysiska rum och hur artefakter placeras i dem. En röd tråd över tid och genom rum.

För mig innebär att sätta titeln på det här arbetet att en personlig cirkel på något sätt är sluten men också en början på en spännande resa som fritidslärare och pedagog i samspel med och på plats i det fysiska rummet.

Till sist vill jag passa på att tacka alla som peppat och stöttat under det här arbetets gång, men kanske framför allt de år av stundom märkliga rutiner som kom före. Carolina, Ossian och Ellen – för att ni finns här hemma. Lotta för handledning och inspiration. Marie-Louise för bilden och betydelsen av en obekväm trästol i Vatikanens arkiv. Alla ni lärare på HKR som utmanat och lyft. Kollegor och ledning i Röstånga för alla former av stöd. VFU-kollegor för tid, inspiration och plats. Och sist men inte minst alla ni blivande fritidslärarkollegor som balanserat egna processer, jobb, livet som det kommit och samtidigt stöttat varandra genom allt. Utan er, ingenting.

Våga låta väggarna förvandlas till världen runt omkring!

Mia Thorén

Röstånga, januari 2020

Innehåll

Förord.....	4
1. Inledning	9
1.2 Syfte	11
1.2.1 Forskningsfrågor	11
1.3 Bakgrund	11
1.3.1 Centrala begrepp	11
1.3.2 Inomhusmiljön i styrdokumentet.....	12
1.3.3 Pedagogens roll vid utformning av inomhusmiljön	13
1.3.4 Det delade rummet – rumslig integrering.....	14
1.3.5 Arkitektur för pedagogik.....	14
1.3.6 Artefakter för lek, kreativitet och lärande	15
2. Forskningsöversikt med litteraturgenomgång	17
2.1 Fritidshemmets didaktik.....	19
2.1.1 Inomhusmiljön som didaktiskt verktyg.....	19
2.1.2 Pedagogers förhållningssätt till barns lek och kreativitet.....	20
2.2 Artefakter för lek, kreativitet och fantasi	21
2.2.1 Statiska och neutrala material	21
2.2.2 Att fånga barns uppmärksamhet genom material, tillgänglighet och placering.....	22
2.3 Arkitektur & nya miljöer för lärande	23
2.3.1 Det delade rummet – om fysisk integration mellan skola och fritidshem.....	23
2.4 Kreativitet, fantasi och estetiska lärprocesser	25
3. Teoretiskt perspektiv	27
3.1 Om lärande	27
3.2 Att främja fantasi och kreativitet.....	28
3.3 Det aktiva barnet	28

3.4 Pedagogen som designer och maktfaktor	28
3.5 Artefakter och redskap	30
3.6 Designteoretiska aspekter av rum.....	31
4. Metod.....	32
4.1 Kvalitativ metod	32
4.1.2 Semistrukturerade intervjuer	32
4.1.3 Samtalspromenader	32
4.1.4 Urval.....	33
4.1.5 Dokumentation	34
4.1.6 Etiska ställningstaganden	34
4.1.7 Bearbetning av empiri	35
4.1.8 Metodiska överväganden och kritik	36
5. Resultat.....	38
5.1 Beskrivning av fritidshemmen	38
5.2 Pedagogernas syn på kreativitet och fantasi.....	39
5.3 Pedagogernas intentioner och uppdrag	42
5.3.1 Det ospecificerade uppdraget	42
5.3.2 Separat eller delad miljö.....	44
5.3.3 Att agera startmotor för att inspirera och aktivera	45
5.3.4 Pedagogens intressen och inställning till miljön	46
5.4 Artefakter	47
5.4.1 Material för skapande.....	47
5.4.2 Material för bygg- och konstruktion	47
5.4.3 Material för rollek	47
5.4.4 Möbler	48
5.4.5 Digitala artefakter.....	49

5.4.6 Övrigt	50
5.5 Pedagogernas praktiker - hur artefakter presenteras	50
5.5.1 Att skapa plats för aktivitet eller plats för artefakter.....	50
5.5.2 Plats för skapande.....	51
5.5.3 Plats för bygg- och konstruktion	54
5.5.4 Plats för rollek	55
5.5.5 Plats för digitala praktiker	55
5.5.6 Övrigt	56
5.5.7 Rummets ytor	56
5.5.8 Synintryck – att reducera eller inspirera?.....	57
5.8 Sammanfattning av resultat.....	58
6. Analys	60
6.1 Fritidshemmets förutsättningar och inramning	60
6.1.1 Informell aktivitet i formell miljö	61
6.1.2 Vikten av att äga sin miljö.....	61
6.2 Pedagogernas syn på kreativitet och fantasi.....	62
6.3 Pedagogernas intentioner och uppdrag	63
6.3.1 Ett gemensamt förhållningssätt	63
6.3.2 Agera startmotor och initiera aktiviteter	63
6.3.3 Vardag som främjar kreativitet och fantasi	64
6.4 Artefakter	65
6.4.1 Ett likriktat utbud – främjar det kreativitet?.....	66
6.4.2 Artefakter som både främjar och hämmar.....	66
6.5 Pedagogernas praktiker – hur artefakter presenteras.....	68
7. Diskussion	69
7.1 Fritidshemmets miljöer – bättre förr och bättre sen?	69

7.2 Förutsägbara artefakter i fritidshemmet	72
7.3 Estetiska uttrycksformer.....	72
7.4 Avslutande reflektion	73
7.5 Vidare forskning.....	74
Referenser	75
Bilagor	80
Bilaga 1: Missivbrev	80
Bilaga 2: Samtycke till medverkan i intervjustudie	82
Bilaga 3: Intervjuguide.....	83

1. Inledning

”I undervisningen ska eleverna erbjudas en variation av arbetssätt, uttrycksformer och lärmiljöer som integrerar omsorg och lärande.

Undervisningen i fritidshemmet kompletterar förskoleklassen och skolan genom att lärandet i högre grad ska vara situationsstyrt, upplevelsebaserat och grupporienterat samt utgå från elevernas behov, intressen och initiativ. Undervisningen syftar till att främja elevernas fantasi och förmåga att lära tillsammans med andra genom lek, rörelse och skapande genom estetiska uttrycksformer samt med utforskande och praktiska arbetssätt.” (Skolverket, 2019b)

Betoningen i fritidshemmets och dess pedagogers uppdrag ligger på det som många gånger är oförutsägbart – lek, barns initiativ och fantasi, nya upptäckter, informella, utforskande och kreativa arbetssätt – ett uppdrag som tillsammans med förskoleklassens är unikt och fokuserar på det informella lärandet i fria miljöer vilket skiljer sig från skolans mer formella kunskapsuppdrag, undervisning och tradition. (Hansen Orwehag & Mårdsjö Olsson, 2011)

Fantasi och kreativitet är mångfacetterade och tolkningsbara begrepp och ett professionellt uppdrag som innefattar att främja dessa hos andra människor väcker både nyfikenhet och frågor. Hur förhåller sig pedagoger till den oförutsägbara delen av uppdraget och hur fungerar det praktiskt i vardagen?

Uppdragets inneboende oförutsägbarhet präglar pedagogens planering och förhållningssätt gentemot eleverna. Löfdahl, Saar & Hjalmarsson (2011) menar att fritidshemmet istället för en traditionell didaktik skulle kunna anta vad de kallar en *potentiell didaktik* – planeringen kommer inte bestå av ett fördefinierat innehåll utan ett förhållningssätt kring gemensamt utforskande, vilket i sin tur står i nära förhållande till den fysiska miljön och dess utformning. För fritidshemmet är även i högsta grad en fysisk

plats, ett möblerat rum och en hemvist där många barn spenderar en stor del av sin vardag och där det fritidspedagogiska uppdragets många delar tar plats.

Pedagogens roll i fritidshemmet är unik på flera sätt och innefattar exempelvis att förhålla sig till den så kallade fria leken – den spontana lek som väljs och initieras av barn själva och som ofta kopplas samman med barns fantasi och är en mycket viktig del av uppdraget – där kompetensen inte ligger i att styra leken utan ”att observera, tillföra ytterligare innehåll och komplexitet, rikta och fånga barns uppmärksamhet – och utmana barns grundläggande färdigheter och förståelse i syfte att generera lärande ur leken” (Hansen Orwehag & Mårdsjö Olsson, 2011). Inom fritidshemmets egen kultur, där lärande och undervisning i högre grad är informella och utforskande beskriver Hippinen (2011) detta som att pedagogen, baserat på elevernas behov och den egna tanken om elevernas behov, iscensätter miljön för att stimulera barns utveckling genom ett socialt, informellt och autentiskt lärande.

Vad kan det ytterligare innehåll som tillförs rent konkret bestå av? Vad i ett rum väcker barns nyfikenhet? Vilka artefakter – möbler och material – använder pedagoger för att fånga uppmärksamhet och på vilket sätt använder de dessa i sitt iscensättande av den pedagogiska miljön?

Ingången till studien bottenar i egna och kollegors yrkesmässiga erfarenheter där upplevelsen av att bedriva undervisning i fritidshemmets inomhusmiljö ibland präglats av frustration över skrivna och oskrivna yttre förhållningsregler, trångboddhet och brist på resurser – men lika ofta av glädje och tillförsikt över egna, kollegors och elevers praktiska lösningar och förvåning över den stora skillnad även små, planerade och oväntade förändringar i ett rum kan göra för att trigga barns fantasi och lek. Att den fysiska inomhusmiljön kan användas som förlängning och förstärkning av det pedagogiska uppdraget och är en viktig aspekt när vi gör didaktiska val – det kan konstateras. Trots detta finns få konkreta riktlinjer att följa.

Fritidshemmet specifikt nämns relativt sällan i den forskning som pågår gällande inomhusmiljöns och artefaktens inverkan på pedagogik och lärande. Att belysa och synliggöra pedagogers praktiker i främjandet av barns fantasi, nyfikenhet och kreativitet och betydelsen av dessa i fritidshemmet får ses som en del i en spirande framtidsvision

och ett förändringsarbete som syftar till att stärka fritidshemmets och dess pedagogers status och egenvärde.

1.2 Syfte

Syftet med arbetet är att belysa pedagogers praktiker kring iscensättandet av fysiska inomhusmiljöer i fritidshemmet som främjar barns fantasi, nyfikenhet och kreativitet.

1.2.1 Forskningsfrågor

- Vilka intentioner har pedagogen att använda inomhusmiljön som en del i sitt pedagogiska uppdrag?
- Vilka artefakter använder pedagogen i inomhusmiljön för att främja elevers fantasi, nyfikenhet och kreativitet?
- Hur presenteras dessa artefakter för eleverna?

1.3 Bakgrund

Fritidshemmets verksamhet och inomhusmiljö är inte enskild företeelse utan står på flera sätt i direkt relation till andra, exempelvis skolans och förskoleklassens respektive verksamheter. Inomhusmiljön som fritidshemmet förfogar över är ofta integrerad i en större skolbyggnad vilket ger vissa, både fysiska och förväntansmässiga, förutsättningar.

Följande avsnitt syftar till att ge en bakgrund till de yttre fysiska och strukturella ramar vilka pedagoger i fritidshemmet har att förhålla sig till när de utformar inomhusmiljön för verksamheten.

Avsnittet syftar även till att tydliggöra centrala begrepp som används i studien samt hur pedagogers roll, intentioner och uppdrag kring att formge den fysiska inomhusmiljön definieras.

1.3.1 Centrala begrepp

Begreppet *pedagoger* används som samlingsbegrepp för de olika formella yrkestitlar och kompetenser som är vanliga i svenska fritidshem. Utbildningen för pedagoger med inriktning mot fritidshem har förändrats över tid, med denna bredd av yrkestitlar som resultat, varav fritidspedagoger, fritidslärare eller grundlärare med inriktning fritidshem är några av de mest vanligt förekommande. I fritidshemmen är det även mycket vanligt

att förskollärare och lärare med utbildning riktad mot andra områden samt barnskötare arbetar. Även personal som inte har formell, akademisk utbildning, men som genom erfarenhet och sitt uppdrag antas ha motsvarande kunskap innefattas i denna studie av begreppet.

Med *fysisk inomhusmiljö* menas de rum, övriga delar av byggnader eller separata byggnader som fritidshemmet förfogar över och som är att betrakta som inomhusmiljö.

Det delade rummet används som ett begrepp för att beskriva den fysiska inomhusmiljö som tids- och/eller innehållsmässigt delas med andra verksamheter, i sammanhanget främst skola och förskoleklass.

Begreppet *artefakter* används i flera sammanhang och discipliner, här i betydelsen de materiella och påverkbara objekt som finns i fritidshemmets verksamhet och kan exempelvis innefatta material för skapande, leksaker, bilder, spel, möbler och andra inredningsdetaljer.

Studien använder även begrepp som att *formge, designa* och *iscensätta* den fysiska inomhusmiljön – med detta menas att den som formger miljön har en tydlig avsikt med, och gör aktiva, medvetna val som rör inomhusmiljön.

Begreppet *multimodalitet* används i studien som en del av det designteoretiska perspektivet och syftar till att beskriva hur olika semiotiska resurser används för att skapa betydelse och meningsfullhet genom inomhusmiljön (Selander & Kress, 2017). Med koppling till den fysiska miljön kan semiotiska resurser exempelvis vara val av material i inredningen, artefakter, placering av möbler, bilder, text, ljud och ljus.

1.3.2 Inomhusmiljön i styrdokumentet

Vad säger styrdokumentet om fritidshemmets inomhusmiljö?

I skollagen (SFS 2010:800), anges i kapitel 2, paragraf 35 att ”för utbildningen finns de lokaler och den utrustning som behövs för att syftet med utbildningen ska kunna uppnås.” Detta innefattas även i Skolinspektionens punkter för regelbunden tillsyn av

fritidshemmets kvalitet (Skolinspektionen, 2019). Miljön nämns även i kapitel 14, paragraf 9 gällande elevgrupperna och miljön. Här anges att huvudmannen ansvarar för att ”elevgrupperna har en lämplig sammansättning och att eleverna även i övrigt erbjuds en god miljö.”

I läroplanen för fritidshemmet beskrivs att ”i undervisningen ska eleverna erbjudas en variation av arbetssätt, uttrycksformer och lärmiljöer som integrerar omsorg och lärande” (Skolverket, 2019b). Läroplanens centrala innehåll för fritidshemmet beskriver även aktiviteter och kunskaper som eleverna ska erbjudas och som kan kopplas till inomhusmiljön – fysiska aktiviteter inomhus, skapande, dans och musik i olika former, digitala verktyg för framställande av bilder och material för byggande och konstruktion. Vad en god inomhusmiljö och lärmiljöer i fritidshemmet mer konkret förväntas bestå av, eller vad som behövs för att syftet med utbildningen ska kunna uppnås finns inte närmare specificerat i styrdokumentet, utan är fri för varje enhet att tolka utifrån egna förutsättningar.

1.3.3 Pedagogens roll vid utformning av inomhusmiljön

I Skolverkets allmänna råd för fritidshem med kommentarer (2014) betonas vikten av lokaler för fritidshemmet som ger möjlighet till olika typer av och varierade aktiviteter – såväl lugna som livliga, för grupp och individ. Det bör finnas plats för lek, rörelse och skapande verksamhet och bidra till att väcka intresse, nyfikenhet och lust att lära. Lokalerna och deras innehåll ska enligt råden utformas i samråd med elever och personal. På samma sätt som det saknas närmare beskrivning i styrdokumentet vad miljön konkret bör innehålla, saknas klara riktlinjer för hur och i vilken utsträckning pedagogerna i fritidshemmet ansvarar för hur miljön utformas.

I Skolverkets samtalsguide för kvalitet i fritidshem (Skolverket, 2011) som till stora delar baseras på Skolinspektionens granskning av kvalitet i fritidshem (2010) i kombination med aktuell forskning, konstateras att det i planeringen i fritidshemmet under lång tid funnits ett förgivettagande kring pedagogernas förmåga och förutsättningar att själva utforma inomhusmiljön så att den gynnar elevernas lärande och samspel – att goda pedagoger kan inspirera oavsett hur lokalernas kvalitet. Det konstateras dock att, trots att mindre goda miljöer kan upplevas positiva om det sociala klimatet är gott finns en gräns

för vad pedagogerna själva kan åstadkomma utan adekvata resurser i form av plats, ekonomi, material och tid för planering.

1.3.4 Det delade rummet – rumslig integrering

Under 1990-talets stora skolreform övergår ansvaret för fritidshemmet från att vara en social verksamhet till en utbildningsfråga. I denna process beslutas att fritidshemmets och förskoleklassens verksamheter både personal- och lokalmässigt skulle integreras med skolan – av både pedagogiska skäl då en ökad kontinuitet och helhet över dagen förväntades gynna elevernas utveckling – men också som en del i en kostnadseffektivisering då samma rum används för flera verksamheter (Hippinen, 2011). Många svenska fritidshem delar som en följd av detta sin fysiska inomhusmiljö helt eller delvis med skola och förskoleklass, vilket skapar vissa förutsättningar för de olika verksamheterna att förhålla sig till.

I Skolverkets allmänna råd för fritidshem (2014) konstateras att det är vanligt att verksamheterna delar lokaler och att förutsättningen för att detta ska fungera i praktiken är att pedagogerna under ledning av rektor gemensamt beslutar kring hur lokalerna ska disponeras under dagen.

Konkret kan det rum som under elevernas skoldag är ett klassrum - ett rum i skolans sociala och rumsliga kontext med vad det innebär att förhålla sig till i form av tradition och ändamålsenlighet – i många fall efter skoldagens slut omvandlas till ett rum där förväntningar på och fysiska förutsättningar för aktiviteten radikalt förändras. Kanske ändras rummet från en förväntan om stillasittande och studiero till ett rum där barn förväntas leka spontant, röra sig stort och skapa med oömma arbetsmaterial – för att sedan återgå nästa dag.

1.3.5 Arkitektur för pedagogik

De flesta svenska fritidshem bedriver i dagsläget sin verksamhet i äldre lokaler, vilka måste anpassas efter bästa förmåga inom redan existerande väggar – ofta under ansträngd budget. Att fritidshemmen ofta saknar ändamålsenliga lokaler och materiella resurser konstateras bland annat i Skolinspektionens rapporter kring kvalitet och undervisning i fritidshemmet (2010 och 2018).

Det tycks dock råda stora skillnader då det pågår ett reformarbete och forskning kring lokaler och den fysiska miljöns betydelse för lärandet. Skolbyggnaden – där fritidshemmet ofta är integrerat – har under lång tid varit byggd och anpassad för en traditionell och mer formell förmedlings- eller katederstyrd undervisning med hänvisning till tidens rådande styrdokument. I takt med att styrdokument och arbetssätt utvecklats och förändrats mot att fokusera på ett lärande som i högre grad sker i aktivt samspel med andra har de rumsliga behoven förändrats.

De nybyggnationer som sker har ett annat fokus där en högre grad av flexibilitet där det traditionella klassrummet ersätts av gemensamma ytor där undervisningen i högre grad kan ske över ålders- och ämnesgränser. Rummen och möblerna är även – till skillnad från klassrum med fasta sittplatser – i högre grad anpassade för elevers individuella behov av rörelse och avskärmning samt pauser i enlighet med psykologisk, neurovetenskaplig och medicinsk forskning.

I utvecklingen av dessa nya lärmiljöer tycks den gräns mellan skola och fritidshem som är vanlig i äldre miljöer suddas ut något – miljöerna är i grunden byggda för att vara anpassningsbara för olika ändamål. De ord som används för att beskriva rum som används i pedagogiska sammanhang har också utvecklats – istället för klassrum kan rum ges nya namn som öppnar upp för att de används ämnes- och verksamhetsövergripande – exempelvis *makerspace* för praktiska aktiviteter eller *studieyta* för teoretisk inriktning (Brismar Pålsson, 2017).

Vilka förutsättningar fritidshemmen har i form av anpassad arkitektur varierar därmed stort från plats till plats.

1.3.6 Artefakter för lek, kreativitet och lärande

Traditionellt innefattar artefakterna i fritidshemmet material för skapande bild- och formverksamhet, spel, pussel och bygg- och konstruktionssystem. Andra vanligt förekommande artefakter kan vara dockor, husgeråd och utklädningskläder för roll- och sociala lekar.

I och med ökande teknisk utveckling och tilläggen kring digitalisering i läroplanen (Skolverket, 2019b) används i varierande grad digitala artefakter för skapande och pedagogisk verksamhet – surfplattor, kameror, projektorer för att nämna några.

Det finns tydliga likheter med förskolans utbud av artefakter. Synen på och användandet av artefakter som lekmaterial inom förskolan samt hur miljön är uppbyggd knyter an till flera olika pedagogiska traditioner. Många svenska förskolor inspireras av den pedagogiska riktning och filosofi som sedan 1960-talet utvecklats i området Reggio Emilia i Italien, där det anses viktigt att barnet får utvecklas i samspel med *hela* sin omgivning, vilket innefattar den fysiska miljön och artefakterna i den (Reggio Emilia Institutet, 2019). Den fysiska miljön ges stor betydelse och benämns inom Reggio Emilia som den tredje pedagogen.

Utbudet och synen på lekmaterial i förskolan, vilken fritidshemmet influerats av, kan även ses vara inspirerat av Frøbels pedagogiska material – de så kallade lekgåvorna – som exempelvis består av geometriska figurer i trä, garnbollar, origami och flätmmattor och syftar till att utveckla barnens fantasi och kreativitet (Wallström, 2002).

2. Forskningsöversikt med litteraturgenomgång

Den fysiska miljön i skolan i allmänhet, och fritidshemmets fysiska miljö i synnerhet har inte bakåt i tiden varit högprioriterade forskningsområden och det finns dokumenterade kunskapsluckor i hur miljön påverkar lärandet – det pekar exempelvis två av de senare kunskaps- och forskningsöversikter som gjorts kring skolans fysiska miljö och dess påverkan på elevers lärande på (Björklid, 2005; SKL, 2018). Även en kunskapsöversikt gällande fritidshemmet och fritidspedagogik specifikt (Falkner & Ludwigsson, 2016) konstaterar att forskningsområdet fortfarande får anses vara i en uppstartsfas.

2010 gjordes en större granskning av kvalitet i svenska fritidshem. Granskningen utfördes i 77 fritidshem från norra till södra Sverige och visar en bild av en verksamhet som – med Skolinspektionens egna ord – sammanfattningsvis ”(...) inte lever upp till sin fulla potential.” (Skolinspektionen, 2010). Rapporten tar upp vissa aspekter som rör den fysiska inomhusmiljön på fritidshemmen, och bilden som ges är tyvärr dystert – lokalerna konstateras i många fall vara för trånga, opassande för verksamheten och används ogenomtänkt.

Som en följd av denna rapport gjordes 2015 en större kvantitativ studie rörande fritidshemmets lärmiljöer (Boström, Hörnell & Frykland, 2015). Studien besvarades av cirka 4000 respondenter representerande 289 av Sveriges 290 kommuner. Frågeställningarna syftar till att undersöka hur pedagoger i fritidshemmen uppfattar och upplever de fysiska lärmiljöerna samt hur och i vilken utsträckning rummen anpassas och organiseras för olika aktiviteter, ålder och lek.

Resultaten av studien (Boström, Hörnell & Frykland, 2015) bekräftar och fördjupar den bild som framträder i Skolinspektionens granskning (2010) då många pedagoger upplever svårigheter att anpassa lokalerna för lärande på grund av trängsel, hög ljudnivå och brist på personal. Även aspekter som planeringstid och att arbeta i lokaler delade med skolan anges som en avgörande faktor för bristande utveckling och anpassning av lärmiljöer specifikt för fritidshemmets verksamhet.

Positivt är dock att den fysiska miljön i skola och fritidshem ur olika aspekter – som arkitekturens och pedagogernas roll och miljöns inverkan på barns mående och lärande –

tolkas vara på uppgång i forskningssammanhang och prioritet hos huvudmän och pedagoger.

Skolverket har under 2019 exempelvis presenterat en webbkurs för kompetensutveckling för personal i fritidshem med fokus på fritidshemmets uppdrag (Skolverket, 2019a) där miljön som verktyg för lärande är en av sex huvudpunkter i utbildningsinnehållet. Under 2019 kom även en rapport från Ifous (De Laval, Frelin & Grannäs. 2019) gällande fysisk skolmiljö där pedagoger, skolledare och arkitekter under hösten 2018 och våren 2019 gemensamt studerat och utvärderat hur den fysiska miljön fungerar i praktiken. Ifous (2019) startade även under hösten 2019 ett nytt program för fritidspedagoger, rektorer och förvaltningsledare med fokus specifikt på fritidshemmets uppdrag för att bilda ny vetenskaplig kunskap.

Valsö och Malmgren (2019) publicerade nyligen litteratur som med avstamp i skolbyggnadens och pedagogikens historia samt kognitions- och neuropsykologisk forskning ger praktiska verktyg för pedagoger kring att utveckla lärmiljön för att skapa trygghet och arbetsro.

Att fritidshemmet inte alltid finns representerat specifikt i forskning gällande inomhusmiljön gör det till viss del nödvändigt och intressant att studera forskning gällande förskolan där den fysiska miljön och dess artefakter i högre grad är en etablerad, fristående och prioriterad del av planeringen. Förskolans inomhusmiljö är, olikt fritidshemmets, vanligtvis inte integrerad med andra verksamheter men har många gemensamma beröringspunkter då leken står för en väsentlig del av undervisningen (Skolverket, 2019b).

Arbetets syfte – att belysa pedagogers tillvägagångssätt i iscensättandet av fysiska inomhusmiljöer – är ett område som knyter an till flera ämnes- och yrkesområden som pedagogik, arkitektur, design, psykologi och estetik vilka bildar en komplex helhet. Följande avsnitt behandlar forskning och kompletterade vetenskaplig litteratur fördelat under områden som vart och ett i sig knyter an till studiens syfte samt har betydelse för hur den fysiska inomhusmiljön i fritidshemmet ser ut, hur den iscensätts av pedagoger och hur den potentiellt kan komma att se ut i framtiden.

2.1 Fritidshemmets didaktik

I inledningen beskrivs hur fritidshemmets didaktik kan ses som potentiell (Hansen Orwehag & Mårdsjö Olsson 2011), vilket även Löfdahl, Saar & Hjalmarsson (2011) beskriver i sin studie.

Fritidshemmets didaktik skiljer sig exempelvis från skolans genom att den exempelvis är baserad på elevernas intresse och inflytande – aktiviteter erbjuds eleverna men är inte obligatoriska (Löfdahl, Saar & Hjalmarsson, 2011). Fritidshemmets uppdrag ska vara situationsstyrt (Skolverket, 2019b), vilket innebär att pedagogens didaktiska resonemang måste hända i stunden. Hippinen Ahlgren (2013) synliggör i sin forskning att en viktig kompetens hos pedagoger i fritidshem är att förhålla sig till många barn och deras intentioner samtidigt genom att lyssna, samtala med och se barnen i oplanerade vardagssituationer.

2.1.1 Inomhusmiljön som didaktiskt verktyg

Att den fysiska miljön har en inverkan på elevers välbefinnande, meningsskapande och lärande kan konstateras. Hippinen Ahlgren (2013) beskriver hur den fysiska miljön ger barn signaler om vilka aktiviteter som kan göras där och om barnet är välkommet. Det är det sammantagna intrycket som skapar signaler till barnet – hur möbler är placerade, om barnet når att ta ner leksakerna, färg och materialval.

Löfdahl, Saar & Hjalmarsson (2011) visar med sin forskning att pedagogerna iscensätter vad de kallar ett ”smörgåsbord” av aktiviteter som barnen kan välja att delta i. Dessa aktiviteter är kopplade till och presenteras i inomhusmiljön – de utgör potentiella *erbjudanden* för eleverna vilket skiljer sig från hur den fysiska miljön i exempelvis skolans verksamhet iscensätts. Skolans verksamhet innebär en annan styrning i form av ramar gällande tid och formell ämnesinriktning.

Hippinen Ahlgren (2015) beskriver hur pedagogers didaktik i fritidshemmet i hög grad handlar om att konkretisera lärandet. Arbetet med praktisk-estetiska ämnen och konkreta artefakter gör den fysiska miljön till ett viktigt redskap. Davidsson (2008) beskriver hur inomhusmiljön kan vara flexibel och förändras – ibland på barnens initiativ och ibland när pedagogen ser ett behov av förändring i gruppen – dels genom hur rummet delas in, dels vilka artefakter och aktiviteter som presenteras där.

2.1.2 Pedagogers förhållningssätt till barns lek och kreativitet

En del i pedagogernas uppdrag är att förhålla sig till barns lek. Hur pedagogen förhåller sig påverkar hur miljön iscensätts och hur pedagogen själv agerar.

Synen på huruvida pedagoger kan eller bör påverka leken och i vilken utsträckning tycks vara något av en vattendelare, som till viss del hänger ihop med det ibland upplevda statusförhållandet mellan lärande och lek (Hansen Orwehag & Mårdsjö Olsson, 2011). Å ena sidan finns synen på hur vuxna kan och bör *planera för lärandet* i leken, å andra sidan betonas lekens *egenvärde* och barns självständiga utforskande (Lester, 2011). Hur påverkar våra tankar kring och erfarenheter av lek hur vi utformar miljön där den äger rum?

En studie som undersöker pedagogers intentioner att stödja, initiera, påverka och delta i barns fria lek redovisas i artikeln Making magic soup (Kane, Ljusberg & Larsson, 2013). Analysen belyser fyra positioner som pedagoger intar i förhållande till barns lek. Den *didaktiska positionen* där pedagogen har ett tydligt syfte och mål med leken, *processpositionen* där pedagogen intar en övervakande, stöttande position och kan delta men utan att styra leken i en särskild riktning, *den mogna positionen* där pedagogen har ett syfte med leken men inte lägger sig i processen utan förser barnen med material som hjälper leken framåt, och slutligen *den kaotiska positionen* där pedagogen lämnar barnen att leka helt fritt utan tillsyn eller inblandning.

I synnerhet diskuteras kring *den mogna positionen*, som i högre grad från de övriga tar upp pedagogens påverkan på den fysiska miljön, där även titelbegreppet *making magic soup* – de intervjuade pedagogernas beskrivning av att med hjälp av strategisk placering av lekmaterial ligga steget före barnen och skapa ett jämnt lekflöde – uppstår, anser jag är relevant för denna studies syfte då det belyser hur och om fysiska objekt och material kan användas för att främja fantasi och lek.

Lester (2011) pekar på det nära samspelet mellan barns lek och den direkta omgivningen – spänningen som barn finner i att störa ordningen och att ifrågasätta det självklara i vardagliga situationer. Lester belyser skillnaden mellan *rum för barn* där vuxna konstruerat rummet för ett syfte och *barns rum* – rum som barn själva väljer att leka i. Det pedagogiska uppdraget blir ur Lesters synvinkel att bereda väg och skapa rum för det oberäkneliga – de behöver vara öppna för att förändras.

Både Kane (2015) och Lester (2011) beskriver en skillnad i traditioner kring lek i pedagogiska sammanhang. I både England och Sverige, som är de två länder som jämförs i nämnda studier, är lek en viktig del i verksamheten. I Sverige är dock fritidshemmet i högre grad knutet uppdragsmässigt till skolan och betoningen större på lärande genom lek. I England är det vanligt att så kallade out of school -clubs, motsvarande fritidshem, har lokaler i anslutning till skolan men är en separat verksamhet (Kane, 2015). I England arbetar man i många fall enligt konceptet *playwork*, vilket innebär att de vuxna har utbildning inom lek specifikt och i uppgift att professionellt skapa plats och möjligheter för barns fria lek (Lester, 2011).

2.2 Artefakter för lek, kreativitet och fantasi

Vilka artefakter som används traditionellt och specifikt i fritidshemmets verksamhet för att främja lek, kreativitet och fantasi är svårt att hitta specificerat i forskning och litteratur varför det här är av vikt att titta på forskning rörande förskolans material. I en större inventering av artefakter för lek och leksaker i förskolor (Almqvist, 1994) konstateras att utbudet överlag är likartat mellan förskolorna och traditionellt med material för skapande; pennor, färg, lera och pärlor samt dockleksaker, fordonsleksaker och material för bygg- och konstruktionslek. Inventeringen får anses visa stora likheter med det material som finns i fritidshemmets verksamhet. Elm Fristorp (2012) konstaterar även att inomhusmiljön på förskolor får sin karaktär av leksaker, bildmaterial, böcker, pussel och spel.

Nordin-Hultman (2004) jämför i sin avhandling de pedagogiska miljöerna i svenska och engelska förskolor och förskoleklasser och ger nya perspektiv på vilka material som används samt vikten av hur de organiseras och placeras. Resultatet visar på stora olikheter mellan de svenska och engelska praktikerna, där de svenska står för ett mer återhållsamt och ”rent” i både utbud och exponering av artefakter, och de engelska för en rikare och mer ”visuellt bullrig” miljö.

2.2.1 Statiska och neutrala material

Utbudet och valet av material har betydelse för hur barns lek artar sig, det visar Eriksson Bergströms studie (2013) som belyser relationen mellan barn, rum och pedagoger i förskolans kontext. Studien – som inte bara fokuserar på utformningen av rummet i sig,

utan även fysiska material som används i syfte att främja lek – visar att barn som erbjuds neutrala, odefinierbara lekmaterial tenderar att skapa gemensamma lekteman – lekmaterialiet och förhandlingen kring det avgör om leken blir gemensam eller individuell vilket kan appliceras även i fritidshemmets kontext. Med statiskt lekmaterial menas exempelvis det material – husgeråd, dockor et c som finns i ett traditionellt så kallat ”dockrum” eller ”lägenhet”, där ett tydligt syfte med leken speglas genom materialet. Ett neutralt lekmaterial kan i motsats exempelvis bestå av klossar, pappersrullar eller sand.

2.2.2 Att fånga barns uppmärksamhet genom material, tillgänglighet och placering

För att medvetet sträva efter att främja barns fantasi och kreativitet genom inomhusmiljön krävs känsla för vad som fångar barns uppmärksamhet. Vilka artefakter lockar och fångar elevernas intresse? Placering av artefakter i miljön kan ses som ett didaktiskt verktyg.

Björklid (2005) ger en sammanfattande bild av miljöpsykologisk forskning där det konstateras att yngre barn behöver utforska miljön sinnligt och kroppsligt medan äldre barn ser på miljön med mer symbolisk innebörd. Rummen bör uppmuntra till barns utforskande genom att ha så kallad verkstadskaraktär och inbjuda till praktisk handling.

Nordin-Hultman (2004) beskriver hur material i sig självt kan upplevas som lockande och uppmana till handling – baljor med vatten eller sand, redskap och verktyg, stafflier med färgburkar och penslar beskrivs som ”signalstarka” och ”heta” material som fångar uppmärksamhet. Här har även placering och exponering av materialet en betydelse. De engelska pedagogerna som studerats använder sig av en ”störtexponering” av material för att överraska och väcka intresse hos eleverna att utforska materialet – mycket stora mängder av samma material som exempelvis tyg eller garn placeras oväntat i rummet.

Nordin-Hultman (2004) väljer att undersöka förskolemiljöerna ur två aspekter – dels materialet som miljöerna är utrustade med, dels hur materialet, rummet och tiden är reglerat och därmed påverkar barnens tillgång till och användande av det. I studien observeras vilket material som finns och hur det är placerat i miljön – tillgängligt för barnen eller ej gällande exempelvis höjd, centralt i rummet eller undanskymt och hur rummen har strukturerats för funktioner och aktiviteter – hur de är möblerade och inredda. Observationerna visar att de engelska förskolorna och även skolorna för äldre elever i

högre grad erbjuder material som i den svenska kontexten anses vara för ”smutsigt” och hålls på avskilda platser – som vatten, lera och sand – istället presenteras centralt i rummet och fullt tillgängligt för eleverna att utforska.

2.3 Arkitektur & nya miljöer för lärande

Boström, Hörnell & Fryklunds enkätstudie (2015) visar på en stor variation kring de byggnader och fysiska miljöer fritidshemmen har att tillgå. Spannet löper mellan mycket nedslitna, äldre byggnader till flexibla och avskalade nybyggnationer med genomarbetade torgfunktioner.

Som tidigare nämnts i texten pågår ett reformarbete där den fysiska miljöns påverkan på människors lärande utforskas och diskuteras. De nyproduktioner av skolbyggnader som uppförs skiljer sig till stora delar från sina äldre och mer traditionellt uppbyggda föregångare. Den tidigare nämnda rapporten, en förstudie utförd på uppdrag av Ifous rörande skolmiljöer (De Laval, Frelin och Grannäs, 2019), där nio skolmiljöer har dokumenterats i detalj, poängterar vikten att bygga för flexibilitet och att redan i förstadiet till nybyggnationer planera för förvaringsmöjligheter och hantering av visuella intryck och ljud för en fungerande och inkluderande miljö. I de nybyggnationer som undersökts har exempelvis glasade partier – vilket är vanligt i moderna skolbyggnader i syfte att skapa en öppen miljö – visat sig skapa visuellt störande moment för många elever med följderna att lärare ofta täcker för glasen på olika sätt.

Nybyggnationer beskrivs ofta i mycket positiva ordalag med avseende att de i högre grad än de äldre i grunden byggts upp för en mer modern pedagogik och forskning kring lärande. Det finns dock anledning att inta en kritisk hållning till att nybyggnationer alltid är det bästa. Nya miljöer kan försvåra för pedagogerna och i förlängningen eleverna att fullt ut arbeta kreativt eftersom miljön anses vara för fin och inte får skadas, vilket gör att vissa material som anses smutsa ner inte kan användas, exempelvis sand, färg och vatten. Detta fenomen påvisas även i forskning. (Nordin-Hultman, 2004)

2.3.1 Det delade rummet – om fysisk integration mellan skola och fritidshem

En påverkansfaktor som är i det närmsta omöjligt att undgå vid studier av fritidshemmets inomhusmiljö är den lokalmässiga integrationen med skola och förskoleklass. Att skolan och fritidshemmet är integrerade och delar lokaler och hur detta påverkar fritidslärares

uppdrag beskrivs i litteratur och visas i flera studier (Hippinen, 2011; Lago, 2017; Boström, Hörnell & Frykland, 2015). Genom studierna framträder en bild av att tyngdpunkt och status i hög grad läggs vid att lokalerna i materialval och möblering anpassas efter skolans verksamhet och att inställningen ofta är att fritidshemmet lånar skolans lokaler eller delar av dem – lokalerna har ofta många bord och sittplatser men är inte alls anpassade för lek och kreativt arbete.

Som en konsekvens av integrationen, vilket av pedagogerna i fritidshemmen betraktas som försvårande för uppdraget, är även att pågående kreativa arbeten och lekmaterial inte kan lämnas framme för att återupptas vid en senare tidpunkt. Den tidigare nämnda problematiken med lokaler som upplevs ”för fina” och därmed inte lämpliga för kreativt användande av material som upplevs smutsiga kan även appliceras här – när en miljö delas måste hänsyn tas till andra verksamheters art.

Boström, Hörnell och Fryklands tidigare nämnda studie (2015) visar att de pedagoger som var mest positivt inställda var de som arbetade i fritidshem med separata fysiska miljöer. Att arbeta i klassrum anpassade för skolans verksamhet upplevs av studiens respondenter som svårt. De separata fysiska miljöerna möjliggjorde i högre grad än för de skolintegrerade verksamheterna att de kunde erbjuda eleverna vad de upplevde vara en god lärandemiljö som stämde överens med fritidshemmets uppdrag.

Lago (2017) belyser i sin studie de övergångar som sker mellan fritidshem och skola i lokaler som delas – samma lokal är under dagen skola och övergår till att vara fritidshem. Studien visar även att barn och pedagoger har olika uppfattningar om skillnaden mellan skola och fritids – vuxna använder klocktid som en markering för övergången medan barn tycktes lägga större vikt vid den fysiska förflyttningen mellan olika platser.

Forskning och granskning kring den lokalmässiga integrationen mellan skola och fritidshem visar överlag en negativ bild och en känsla av ett omöjligt uppdrag. Detta faktum bäddar dock för förändring och utveckling. Både Hippinen Ahlgren (2015) och Nordin-Hultman (2004) menar att en dekonstruktion – en medveten handling för att bryta ner både tankesätt kring och det faktiska innehållet – av både skolans och fritidshemmets miljö skulle göra reell samverkan med fokus på elevers lärande möjlig.

2.4 Kreativitet, fantasi och estetiska lärprocesser

Att främja elevers kreativitet och fantasi med den fysiska miljön som didaktiskt verktyg handlar många gånger om att initiera en process hos eleverna – en estetisk lärprocess. Kreativitet, fantasi och estetiska lärprocesser är komplexa begrepp och företeelser som ofta inte är mätbara då de behandlar tankar, känslor och upplevelser. Estetiska lärprocesser kan ses som en social praktik där egna upplevelser, kunskaper och erfarenheter möter, gestaltas och bearbetas genom ett medium – exempelvis en bild, ett verk eller en berättelse – i syfte att förändra föreställningar, tankegångar och handlande.

Människan kan ses som en formskapande varelse med förmågan att uttrycka både det som finns och det som inte har blivit till. ”Formens betydelse är också central i den meningen att vi aldrig kan komma åt en känsla eller tanka i sig, utan endast genom dess uttryck. Detta uttryck måste vi sin tur tolka.” (Lindstrand & Selander, 2009). Betydelse läggs vid att estetiska processer ofta kan vara kreativa, men inte omvänt – i det fallet handlar innehållet mer om funktion.

Lindström (2008) beskriver i sin modell (Lindström, 2008. s.62. *Bild 1.*) med syfte att tydliggöra vad estetiska lärprocesser är, fyra ingångar till estetiska lärandeformer som beskriver mål och medel med det estetiska lärandet: lärande *om, i, med och genom* konst och medier. Beroende på vad målet med aktiviteten är kan pedagogen anpassa innehållet – och den fysiska lärmiljö där aktiviteten tar plats.

Modellen beskriver hur målet med det estetiska arbetssättet kan vara *konvergent*; lärande med ett förutbestämt kunskapsmål – exempelvis att lära sig teckna perspektiv eller blanda färger – eller *divergent*; lärande där något nytt skapas och svaren inte är givna – exempelvis att uttrycka känslor genom att skapa en bild. Medlen som används för att nå dit kan vara *mediespecifika*; där själva materialet och tillvägagångssättet är viktigt för att uttrycka något och *medieneutrala*; där det viktiga är budskapet och det kan uppnås på flera olika sätt.

Lärande OM handlar enligt Lindström (2008) ofta om baskunskaper i bildämnet som olika tekniker och fakta om konstnärer, lärande MED om att använda bild som ett redskap för att lära sig något i andra ämnen, lärande I om att experimentera med material och tekniker för att åstadkomma en stämning eller förmedla budskap, och lärande GENOM

handlar om de nya insikter, förhållningssätt och kompetenser som kommer ur att arbeta estetiskt.

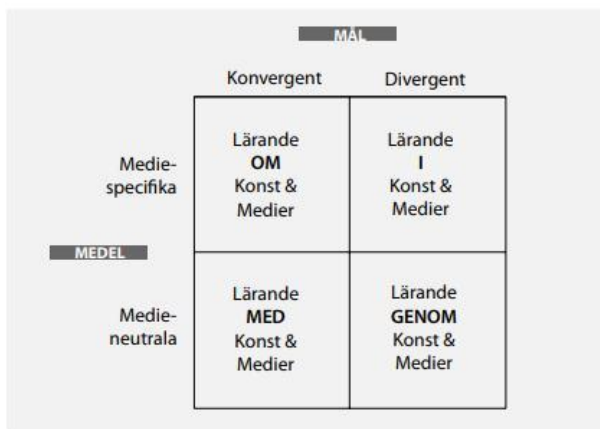


Bild 1. Modell för estetiska lärprocesser (Lindström, 2008. s.62. Publicerad med tillstånd enligt e-postkonversation 2019-12-26)

Forskning som rör estetiska lärprocesser berör en rad områden som musik, drama och bild. Ett exempel är Lind (2010) som med sin doktorsavhandling syftar till att undersöka och diskutera villkoren för bildpedagogik och estetiska lärprocesser inom formella institutioner – exempelvis skola och fritidshem. Lind poängterar betydelsen av visuell kunskap för barn och ungdomar och menar att en relationell estetisk praktik i skola och förskola skapar nya positioner för såväl elever som pedagoger – mål och metoder omförhandlas och ger nya förutsättningar och plattformar för lärande.

Studien som baseras på flera empiriska undersökningar innefattar exempelvis att låta skolelever kommunicera sin känsla av att vara just elev genom bild, men även studier gällande förskolan med förändring av den fysiska miljön som en del i processen mot nya estetiska arbetssätt. Lind (2010) beskriver behovet av en ny ordning, ny organisering av material och plats för tematiska och projektinriktade arbetsstationer och avgränsningar i rummet för att stödja och synliggöra barnens utforskande estetiska processer. Linds forskning ger en, för detta arbete, relevant ingång till vikten av att skapa förutsättningar för det oförutsägbara – en pedagogik där elevers utforskande processer står i fokus.

3. Teoretiskt perspektiv

Studiens teoretiska perspektiv utgår från ställningstagandet att fysiska rum med tillhörande fysiska objekt och artefakter *har* en påverkan på människors i allmänhet – och elevers i synnerhet – varande och lärande och bör ges betydelse i planeringen av miljöer för pedagogik. Det fysiska rum, artefakter och resurser som fritidshemmet förfogar över samt pedagogien och val som görs gällande den fysiska miljö där lärandet förväntas äga rum ses som aktiva beståndsdelar vilka har betydelse för enskilda elevers men också gruppens handlande, lärande, sociala relationer, kreativitet och fantasi.

Avsnittet syftar till att beskriva och ringa in denna utgångspunkt genom två teoribildningar – sociokulturell teori enligt Vygotskij och designteori, vilken även kallas design för lärande eller ett multimodalt perspektiv – vilka utgör en gemensam teoretisk grund för studien.

3.1 Om lärande

Tyngdpunkten i det fritidspedagogiska uppdraget ligger på det informella lärandet – undervisningen i fritidshemmet ska enligt styrdokumentet (Skolverket, 2019b) ges en vid betydelse och fokus ligger i hög grad på socialt samspel och relationer vilket gör att det sociokulturella perspektivet är en rimlig tolkning. En vid betydelse av undervisning som integrerar omsorg och lärande i en varierad sammansättning av lärmiljöer, uttrycksformer och arbetssätt ger även en bredd i möjliga redskap och metoder vilken kan fångas upp i det designteoretiska och multimodala perspektivet på lärande.

Utgångspunkten i det sociokulturella perspektivet enligt Vygotskij är att människor är sociala, kulturella, biologiska och historiska varelser, och berör hur dessa olika delar samverkar för lärande och utveckling – de påverkar varandra och kan inte separeras. Människor påverkas av den sociala kontext de befinner sig i, de idéer och redskap vi möter och genom mötet med andra tar till oss och gör till våra egna – vi *approprierar*. Det är i mötet mellan människor som etablerade kunskaper och erfarenheter blir synliga och kan delas.

3.2 Att främja fantasi och kreativitet

Vygotskij (2013) beskriver kreativitet genom två grundläggande riktningar – återskapande och kreativa handlingar. Återskapande innebär att producera något givet, medan kreativa handlingar skapar något nytt och oväntat. Vygotskij menar att det är mötet med något överraskande som gör en aktivitet kreativ.

Fantasi och kreativitet och kanske framför allt lek, är begrepp som till viss del sätter verkligheten och dess regler ur spel. Vygotskij (2013) menar dock att fantasi och det som skapas ur fantasi alltid är baserat på människors erfarenheter och av beståndsdelar som finns i verkligheten. Med detta synsätt växer fantasins rikedom med växande erfarenhet – på detta sätt kan det ses som ett sätt att främja barns fantasi och kreativitet genom att ge barnet nya erfarenheter och kunskaper.

3.3 Det aktiva barnet

Ett viktigt perspektiv i denna studie och i fritidshemmets uppdrag är barnens roll och inflytande i den fysiska miljö som studeras – barn har rätt till – det specificeras bland annat i styrdokumentet (Skolverket 2014 och 2019b) – och påverkar genom sina idéer och fantasi hur miljön utformas och gestaltas. Detta gör att även barnet ses som en aktiv part som i samspel med andra utformar sin egen lärmiljö. Pedagogerna och barnet påverkar varandra, gestaltar och utvecklar varandras idéer i och genom den fysiska miljön.

En tydlig ståndpunkt enligt en sociokulturell tradition är att barnet självt är aktivt i sin egen utveckling och som genom samspel med andra och aktivitet tar till sig erfarenheter och redskap. Vygotskij menade att språket som redskap var den nyckel som vid cirka ett års ålder gör att barn tar steget från att vara bara styrda av biologisk utveckling till att präglas av och utvecklas genom den kultur det befinner sig i. (Säljö, 2015)

Ur ett designteoretiskt perspektiv beskrivs detta av Selander & Kress (2017) som design i lärande – den lärande kan här designa sin egen väg till lärande genom att göra aktiva, individuella val.

3.4 Pedagogerna som designer och maktfaktor

Pedagogerna kan ges en aktiv roll på flera sätt i förhållande till användandet av artefakter och iscensättandet av fysisk lärmiljö. Denna aktiva roll kan bestå i att medvetet förbereda

en tillfällig eller permanent miljö i syfte att främja och iscensätta lärande på olika sätt – formellt eller informellt. Den kan också bestå i att genom att tillföra artefakter i en pågående lek- och lärandeprocess för att förstärka eller styra händelser och lärande i en önskad riktning.

Ur ett sociokulturellt perspektiv, där barnet lär i samspel med andra, kan pedagogens erfarenheter kommuniceras och tillhandahållas genom olika medier, socialt, fysiskt eller intellektuellt. Barnet får därmed tillgång till fler sociala, fysiska och intellektuella redskap att ta tillvara och göra till sina egna. Viktigt är att lägga tonvikten på just kommunikation och utveckling – barnet påverkas inte av sin omgivning utan i samspel med den. Dock, menar Vygotskij att det finns en existerande ojämlikhet i den sociokulturella gemenskapen där barn kommer in – den vuxne ses genom sina erfarenheter som mer kapabel och är den som ska stötta barnets väg till relevant kunskap. Vygotskij formulerade tanken om den proximala, eller närmaste, utvecklingszonen (ZDP) där barnet eller den lärande är i en ständig lärandeprocess som tas vidare när någon med större kunskap succesivt ger vägledning och stöttning tills den lärande står på egna ben – för att fortsätta utvecklas utifrån från denna nya kunskap. I förhållande till fysisk lärmiljö kan detta ses som att pedagogen med sin högre kunskap och erfarenhet kan arrangera stöttande ramar för fysiska situationer i syfte att utmana och stötta barnets utveckling på olika plan (Säljö, 2015).

Genom sin möjlighet att stötta barnets utveckling genom att designa miljön ges pedagogen ett visst maktövertag, vilket även Selander & Kress belyser (2017). Pedagogens val – didaktiska design – och tillgång till resurser kan sätta ramar för lärandets riktning och innehåll.

Pedagogens stöttande roll och som designer av situationer för lärande kan förstås olika i skolans respektive fritidshemmets verksamhet. För pedagogen i fritidshemmet ligger det i uppdraget att, som tidigare nämnts, förhålla sig till den fria leken och barns spontana initiativ. Undervisningen i fritidshemmet ska i högre grad vara situationsstyrt, upplevelsebaserat och grundat i barnens inflytande (Skolverket, 2019b) vilket ger pedagogen en annan roll än i en mer formell undervisningssituation som den i skolan. Pedagog kan sätta vissa ramar för olika situationer, men måste i högre grad förhålla sig

till en oförutsägbarhet kring vilka reaktioner och resultat som möjliggörs inom dessa ramar.

Uppdragets inneboende oförutsägbarhet och att lärandet och undervisningen i högre grad sker spontant kan ses som en tillgång ur en designteoretisk vinkel där lärandet ses i ett brett perspektiv – i fritidshemmets mer informella kontext kan varierade former av lärande för den enskilda eleven utvecklas.

Säljö (2015) belyser även en viktig aspekt i förhållandet mellan elev och pedagog som utvecklats i och med teknisk utveckling. Vygotskij menade att den vuxne alltid har ett kunskapsmässigt övertag och är mer kompetent än barnet – idag, kanske särskilt med tanke på den tekniska utvecklingen, är det inte alltid så, utan pedagogen måste även förhålla sig till att i vissa sammanhang vara den som lär av barnet. Detta kan i fritidshemmets kontext, där aktiviteter sker utifrån barns initiativ och intresse, i hög grad vara aktuellt och göra att maktperspektivet förskjuts.

3.5 Artefakter och redskap

Säljö (2015) beskriver hur synen på lärande avgörs i den sociokulturella traditionen då en central utgångspunkt är att människans sociala, fysiska och intellektuella förmågor inte stannar vid de fysiska egenskaperna utan dessa kan utökas och förstärkas med hjälp av redskap. Redskapen kan vara fysiska, språkliga eller intellektuella och möjliggör nya relationer till omvärlden – redskapen medierar människors handlingar – de skapar nya förutsättningar för lärande och varande som vi inte naturligt skulle klara av.

Ur detta perspektiv är människan vad Säljö (2015) kallar en hybridvarelse som lär, tänker, arbetar, leker och lever med stöd i artefakter. Säljö påpekar vidare att appropriering av fysiska redskap – inte enbart språk och begrepp – är det som gör det sociokulturella perspektivet olik andra. Att behärska fysiska redskap och att anamma ny teknik är en viktig del av det mänskliga lärandet. I de fysiska artefakter och tekniska innovationer vi använder och hur de är utformade ligger tidigare generationers kunskaper och erfarenheter inbäddade.

Ur ett designteoretiskt perspektiv påverkar de resurser och arrangemang – både fysiska och organisationsmässiga – och de val som görs kring dessa lärandet. Fysiska objekt har i sig inte en betydelse, men får en mening när de sätts i det sociala sammanhang där de

används (Selander & Kress, 2017). Genom detta perspektiv ges begreppet *multimodalitet* stor betydelse – lärande och tecken på lärande kan arrangeras och ses genom många olika medier – där även fysisk miljö och objekt ges mening.

3.6 Designteoretiska aspekter av rum

Det designteoretiska perspektivet enligt Selander & Kress (2017) beskriver olika betydelser av rum – det fysiska rummet, det sociala rummet och det ideologiska rummet.

Det fysiska rummet består av den faktiska miljö och de artefakter som bygger den, det sociala rummet beskriver förväntningar, roller och statusförhållanden och positioner medan det ideologiska rummet beskriver de förförståelser och intressen som finns i rummet och som påverkar hur det utformas och vilka aktiviteter som tar plats där. Dessa aspekter kan överlappa varandra.

4. Metod

4.1 Kvalitativ metod

Studien syftar till att belysa och fördjupa pedagogers olika och personliga tankar, erfarenheter, intentioner och metoder i relation till den miljö där de arbetar, vilket motiverar valet av en kvalitativ forskningsmetod. Kvalitativa forskningsmetoder skapar större utrymme för flexibla samtal, spontanitet, fördjupning och svar med mer substans och fyllighet än vid användning av kvantitativa metoder (Christoffersen & Johannesen, 2015).

4.1.2 Semistrukturerade intervjuer

Den semistrukturerade intervjun bygger på en intervjuguide (Bilaga 3) som sätter ramen för varje samtal och säkerställer en viss jämförbarhet, men möjliggör samtidigt fördjupning, nyans och flexibilitet i samtalet (Christoffersen & Johannesen, 2015)

Studiens syfte och frågeställningar knyter tätt samman pedagoger med den fysiska inomhusmiljön i respektive fritidshem, vilket gör det relevant att fysiskt befinna sig i den miljö som samtalet berör under intervjun. Valet faller därför på att utföra intervjuerna i form av samtalspromenader.

Den mer strukturerade delen av intervjun består av ett antal övergripande frågeställningar (Bilaga 3) som syftar till att ringa in pedagogens praktiska förutsättningar och inställning till arbetet i den aktuella fysiska inomhusmiljön. Samtalet och dess innehåll styrs under promenaden av deltagaren, vilket till viss del gör det svårt att på förhand veta utfallet. För att ge möjlighet till moderering och återkoppling till syftet om samtalet svävar iväg finns fördefinierade samtalsområden som bör beröras under promenaden.

4.1.3 Samtalspromenader

Samtalspromenader, även kallade gåturer, Walk & Talks eller walking interviews används i flera former och för olika syften, men har som gemensam nämnare att de syftar till att föra samman och undersöka sambandet och interaktionen mellan person och plats (Kinney, 2017) genom att deltagaren och forskaren gemensamt rör sig i en vald fysisk miljö under intervjun. Samtalspromenader förväntas ge en mer informell inramning vilket

kan underlätta för deltagaren att svara. Den direkta kopplingen till den fysiska miljön förväntas även ge ökad inblick och förståelse för forskaren om deltagarens resonemang – promenaden antar till viss del formen av en deltagande observation (Kinney, 2017) – och förväntas ge deltagaren ett ökat uppslag och underlag för sina resonemang.

Det planerade tillvägagångssättet i studien baseras delvis på ”The docent method” (Chang, 2017) där samtalspromenader utförs i tre steg och startar med en inledande uppvärmningsintervju i mer klassiskt intervjuformat där den strukturerade delen av intervjun kan genomföras, deltagare och forskare lära känna varandra närmare och tillsammans planerar ruten för den kommande promenaden. Sedan följer själva samtalspromenaden där deltagaren visar forskaren vägen genom den valda miljön under pågående samtal och slutligen görs en avrundande intervjudel där samtalet knyts samman. Deltagaren anses i denna metod vara experten inom sitt område och leder därför promenaden.

4.1.4 Urval

Inför datainsamlingen har en förfrågan med missivbrev (Bilaga 1) skickats ut via e-post till ett större antal kommunala grundskolor för årskurs F-6 med tillhörande fritidshem i fem geografiskt närliggande kommuner i mellersta Skåne. Förfrågan har skickats till huvudman/rektorer som i sin tur vidarebefordrat inbjudan till berörda pedagoger i fritidshemmet.

Sammanlagt har fyra pedagoger deltagit i studien.

Av de som tillfrågats enligt ovan har tre svarat positivt till att delta i studien. En av dessa tre har senare lämnat återbud på grund av tidsbrist hos aktuell pedagog. Återbudet lämnades i ett sent skede i arbetet, varför ingen ersättare kunnat hittas och studiens deltagarantal reducerats.

Då alltför få intressenter svarade på tidigare utskick och påminnelse har via externa kontakter ytterligare pedagoger tillfrågats om att delta. Av dessa tillfrågade har en pedagog deltagit i studien.

En planerad pilotstudie genomfördes på en av de tillfrågade skolorna. Då innehållet i pilotstudien visade sig vara av stort intresse för studiens diskussion, samt som en följd tidigare nämnt återbud, togs beslut i samråd med medverkande pedagog att använda resultatet i syfte att berika studien med ytterligare infallsvinklar.

Urvalet var planerat att göras med hänsyn till vilka lokaler som fritidshemmen förfogade över – delade med andra verksamheter eller separata – i syfte att kunna jämföra den påverkan som dessa aspekter har på inomhusmiljön och pedagogernas uppdrag. Då så få svarade gjordes inget ytterligare urval – alla svarande har deltagit i studien. Det har dock slumpat sig så att de lokaler fritidshemmen förfogar över ändå varierar på önskat sätt enligt den ursprungliga planen för urval.

4.1.5 Dokumentation

Samtalet under promenaden dokumenteras i form av ljudupptagning med hjälp av mobiltelefon och tillhörande applikation. Ljudupptagningen kompletteras med viss fotodokumentation av respektive fritidshems fysiska miljö.

Ljudupptagningen transkriberas i efterhand, analyseras och diskuteras.

4.1.6 Etiska ställningstaganden

Studien följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer inom humanistisk- och samhällsvetenskaplig forskning (2002), och uppfyller informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Deltagarna i studien har informerats i förväg om studiens syfte och övergripande innehåll och deltagit på frivillig basis med full rätt att när som helst avbryta eller återta sitt deltagande. Deltagarna har inför deltagande i studien gett skriftligt samtycke.

Varken deltagares faktiska identitet, fritidshemmets namn eller geografiska placering har registrerats då detta inte tillför ytterligare information av vikt för resultatet. Data redovisas i anonymiserad form och fotodokumentation publiceras inte då den kan tänkas knyta pedagogen till faktisk plats.

Då intervjun utförs i direkt anslutning till den fysiska miljön där många människor rör sig, ställs krav på att inga elever, vårdnadshavare eller annan personal som inte gett samtycke befinner sig i rummet vid intervjutillfället. Rektor informeras i förväg om studien och ger samtycke till vistelsen i den fysiska miljön.

4.1.7 Bearbetning av empiri

Det inspelade ljudmaterialet har transkriberats ordagrant och i relativt nära tidsmässig anslutning till samtalspromenadernas genomförande. Vissa ljud som inte anses ha betydelse för innehållet har uteslutits.

Det transkriberade intervjumaterialet har genomlästs och studerats ingående med utgångspunkt i fyra teman som knyter an till forskningsfrågorna. Under genomläsningen har ett antal underliggande teman identifierats.

Transkriptionen har sorterats enligt dessa teman – hur pedagogerna resonerar kring fantasi och kreativitet, pedagogens intentioner, uppdrag och roll, disponering av miljön samt artefakter och dess placering – och underliggande teman som på olika sätt ger en djupare och mer detaljerad förståelse för de deltagande pedagogernas resonemang och praktiker. Teman har färgmarkerats digitalt för att strukturera och underlätta att söka i materialet samt kompletterats med tillhörande fotodokumentation. Fotodokumentationen används av forskaren som en förstärkning av minnet och har i vissa fall kompletterats med markeringar och kommentarer för att förtydliga kopplingen till intervjuinnehållet och dess ordning.

Slutligen har det sammanfattade resultatet analyserats utifrån ett sociokulturellt samt ett designteoretiskt perspektiv i syfte att skapa en djupare förståelse för resultatet och dess innebörd.

Det designteoretiska perspektivet har under bearbetning av insamlat material delvis fungerat som ett sätt att löpande återkoppla till den fysiska och praktiska aspekten av studien, vilket inte varit självklart under hela resans gång och därför varit till stor hjälp. De yttre förutsättningar som beskrivs i studiens bakgrund och som påverkar vilka lokaler och resurser de studerade fritidshemmen har att tillgå, exempelvis organisatoriska aspekter av att dela rum med skolan eller hur verksamheten prioriteras i förhållande till andra verksamheter är inte på något sätt oväsentliga, snarare ofrånkomliga, men har stundom tagit fokus från studiens syfte och frågeställningar. Dessa aspekter tas till viss del upp i redovisningen av resultatet och analysen medan dess konsekvenser i ett större perspektiv diskuteras i den avslutande diskussionen.

4.1.8 Metodiska överväganden och kritik

Valet av samtalspromenad som intervjuform har syftat till att ge en rikare bild av vad de deltagande pedagogerna berättar genom att forskaren själv följer resonemanget på plats i miljön. Att få samma djup i bilden och insikten kring de fysiska miljöerna och pedagogernas förhållande till den på annat sätt, exempelvis genom kvantitativ metod, hade varit mycket svårt vilket motiverar valet av metod, varför samtalspromenaderna får anses ha fyllt sitt syfte.

Användandet av intervjuguiden (Bilaga 3) har fungerat som ett stöd för samtalet under promenaderna och som ett sätt för forskaren att beröra de samtalsområden som valts för studien och knyter an till forskningsfrågorna – dock har själva formen av intervju påverkat hur guiden använts. Eftersom pedagogerna under promenaden visar olika rum har frågorna i guiden fått ställas flera gånger i varje intervju och i olika ordning – i varje nytt rum återkommer frågeställningarna inbäddat i samtalet snarare än som raka frågor. Detta har gett ett mycket omfattande och stundvis svårarbetat material. Möjligheten till jämförelse har både påverkats både positivt och negativt – dels kan jämförelser göras mellan rummen inom varje fritidshem, dels mellan de olika fritidshemmen. Jämförelser av den typ som kvantitativ forskning, eller intervjumetoder där frågorna ställs en gång och ordagrant har inte kunnat göras.

Att bli intervjuad och dokumenterad kan ha en hämmande påverkan på deltagaren (Denscombe, 2017). Mobiltelefon som inspelningsutrustning för ljud har vid tester inför intervjutillfällena visat sig vara en fullt fungerande teknisk lösning. Fördelen med att använda mobiltelefonen istället för annan teknisk lösning i form av exempelvis diktafon är även att telefonen för de flesta är ett vardagsföremål som smälter in och inte stör samtalet avsevärt.

Krav har vid intervjutillfällena ställts på att aktuell lokal ska vara ledig, i betydelsen utan elever, annan personal och vårdnadshavare, vid intervjutillfället dels med hänsyn till gällande etik och regler för personuppgiftsinsamling samt för att möjliggöra ett koncentrerat samtal utan yttre störningsmoment. Intervjutillfällena har därför bokats in efter att fritidsverksamheten stängt för dagen, eller i tidsmässigt nära anslutning till detta då kvarvarande elever och personal enligt gängse stängningsrutiner samlats på en gemensam plats. Det har vid några tillfällen uppstått situationer då elever, personal eller

vårdnadshavare kommit in i rummet under intervjun. Ljudinspelningen har då pausats och följden av detta möte har diskuterats med deltagaren då det – särskilt då det gäller en kollega – kan innebära att deltagandet i intervjun uppmärksammas på ett för deltagaren icke önskvärt sätt.

Det låga antalet intervjuer som ligger till grund för resultatet gör att det inte kan ses som representativt för alla fritidshem. Dock visar resultatet på tydliga likheter med existerande forskning, vilket ökar dess trovärdighet. Det låga antalet deltagare beror dels på arbetets omfattning och tidsram, dels kan möjligheten att boka in intervjuer kan tolkas som en direkt följd av metodvalet som kräver tillgång till lokalerna då de är tomma på elever. Detta kan ofta endast ordnas utanför ordinarie arbetstid. I fritidshemmets kontext innebär det ofta kvällstid, vilket inte lockar.

Då jag till vardags arbetar vid ett fritidshem i en av de tillfrågade kommunerna har det i vissa fall inneburit att deltagande pedagoger är bekanta från andra arbets- och studierelaterade sammanhang, vilket kan påverka både positivt och negativt vid intervjutillfället. Att vi har samma profession och i den meningen är jämbördiga erfarenhetsmässigt kan ses som en fördel då samtalet kring miljön får en gemensam nivå och ingång. På samma sätt kan det vara negativt då både jag och deltagaren kan ha förutfattade meningar kring våra respektive personer, roller eller verksamheter som påverkar utgången av samtalet.

Vid ett av intervjutillfällena, pilotstudien, är den fysiska inomhusmiljön bekant för mig sedan tidigare. Detta kan påverka resultatet i den meningen att vissa mellan mig och den medverkandes gemensamma förgivet taganden kring hur miljön är uppbyggd och hur rutinerna fungerar kan göra innehållet mindre objektivt och rikt – eller det motsatta eftersom vi har en gemensam utgångspunkt och kan starta diskussionen på en annan nivå. Att orientera sig i miljön och hitta struktur har tagit mer energi i övriga intervjuer. Inför denna intervju valdes dock en avdelning som både lokal-, personal- och elevåldersmässigt skiljer sig från tidigare egen erfarenhet för att ge ökat objektivitet. Tidsramen sedan tidigare erfarenhet har även gett en större möjlighet till objektivitet då nya rutiner och elevgrupper hunnit införlivas i verksamheten.

5. Resultat

Barns fantasi och kreativitet är som tidigare nämnts en högst tolkningsbar och mångfacetterad fråga – liksom hur främjandet av dessa yttrar sig praktiskt i och genom fritidshemmets inomhusmiljö. De fyra deltagande pedagogerna visar på en rad olika områden och tillämpningar kring hur inomhusmiljön används i främjandet av elevers fantasi och kreativitet. Inomhusmiljön är i sig en komplex sammansättning av fysiska objekt och förutsättningar som alla har olika egenskaper vilka pedagogerna medvetet eller omedvetet använder i sin vardag på fritidshemmet.

Intervjumaterialet har, vilket även beskrivs i metodavsnittet, sorterats och analyserats utifrån fyra huvudteman som på olika sätt knyter an till forskningsfrågorna och i förhållande till den fysiska inomhusmiljön; pedagogernas syn på barns kreativitet och fantasi, pedagogernas intentioner och uppdrag, artefakter samt pedagogernas praktiker – hur artefakter presenteras.

Följande avsnitt inleds med en kort och övergripande beskrivning av de fyra fritidshemmets förutsättningar i form av elevgrupper, åldersintervall och besökta inomhusmiljöer. Därefter följer beskrivningar av resultatet under de fyra huvudtemana med underrubriker som fördjupar respektive tema.

Därefter följer en redovisning av vad som framkommit i intervjuerna uppdelat under två övergripande teman som knyter an till forskningsfrågorna – pedagogernas intentioner och deras upplevda roll och uppdrag i förhållande till inomhusmiljön respektive hur detta ter sig fysiskt i inomhusmiljön; vilka artefakter och används för att främja kreativitet och fantasi samt på vilket sätt dessa presenteras för eleverna.

I avsnittet används *pedagogerna* för att benämna deltagande pedagoger i studien, samt *fritidshemmen* för deras respektive verksamheter.

5.1 Beskrivning av fritidshemmen

De fyra fritidshemmen, som alla är kommunala enheter och belägna i Skåne, benämns här *Björken*, *Boken*, *Eken* och *Lönnen*. Pedagogerna visar och beskriver i huvudsak den avdelning där de själva arbetar, varför de valda namnen avser dessa avdelningar med tillhörande lokaler. I vissa fall har pedagogerna även valt att nämna och visa upp andra

avdelningar inom samma verksamhet, vilket redovisas där en jämförelse eller iakttagelse är intressant och relevant för studiens syfte.

Alla fritidshemmen har utöver de huvudsakliga lokalerna tillgång till vissa biytor, exempelvis kapprum och korridorer, vilka i varierande utsträckning används i pedagogiskt syfte. De har även tids- och aktivitetsbegränsad tillgång till gemensamma lokaler som till exempel bibliotek, matsal och idrottshall.

Björken har elever i årskurs 2-3 och disponerar huvudsakligen över två större rum varav det ena med kök samt ett mindre med tillgång till vask. Rummen används under skoltid i skolans verksamhet men inte som klassrum. Avdelningen har viss begränsad tillgång till klassrum och grupprum i mån av ledighet under eftermiddagstid.

Boken har elever i årskurs F-1 och disponerar huvudsakligen över två klassrum med tillhörande loft och grupprum – lokalerna används fullt ut av skolan dagtid. Avdelningen har viss tillgång till en annan avdelning med separata lokaler och kök vid planerade aktiviteter samt vid öppning- och stängning och delad förvaring – lokalen visas vid samtalspromenaden.

Eken har elever i årskurs F-1 och disponerar över en länga med tre klassrum – två mindre och ett större – och ett antal tillhörande grupprum samt kök. I samma verksamhet finns två andra avdelningar varav en med separata lokaler som visas under samtalspromenaden.

Lönnen har elever i årskurs 2-3 och disponerar över två större rum på olika våningar, det ena med tillgång till vask och det andra med pentry samt ett mindre rum. Lokalerna är separata för fritidshemmets verksamhet men används av pedagogerna i den egna undervisningen dagtid.

5.2 Pedagogernas syn på kreativitet och fantasi

Begreppet *kreativitet* i förhållande till aktiviteter och miljöer inomhus på fritidshemmet används av pedagogerna på flera nivåer – både som ett förhållningssätt som genomsyrar verksamheten till att riktas mot särskilda kategorier av aktiviteter.

Initialt nämns kreativitet av pedagogerna i sammanhang där skapande, i meningen konstnärligt inriktade aktiviteter med inriktning främst mot bild och form förekommer.

Dessa aktiviteter kan både vara schemalagda, initierade och planerade av pedagogerna, men det finns även en stark vilja att kontinuerligt erbjuda och presentera plats och material för ett fritt skapande där elevernas egna idéer och experimenterande i färg och form uppmuntras.

Kreativitet används även med stark koppling till de bygg- och konstruktionsmaterial som på tre av de fyra fritidshemmen har tilldelats en specifik plats i inomhusmiljön.

– Där tänker jag på det jag kallar för skapande. Aktiviteten där det fria skapandet får utrymme och barnen får kladda och måla utan en tydlig slutdestination. Där barnen istället utmanas i processen mot slutprodukten. Även aktiviteter som lyfter fram barnens konstruktionsförmåga såsom lego, tornbygge, plusplus. (*Pedagog på Eken*)

Elevernas egna idéer och drivkraft lyfts som ett karaktäriserande drag för de aktiviteter som kopplas till kreativitet. Pedagogerna menar att även att främjandet av sociala processer och kringaktiviteter – konflikthantering, lekar och att göras delaktig i verksamhetens planering – är utvecklande för elevernas kreativa förmåga.

– Det mesta eleverna gör inomhus är kreativt. Eget initiativ från eleverna till lek eller aktivitet kan vara kreativitet. Framför allt tänker jag kreativitet som något eleverna gör utefter sina egna tankar. Alltså inte när de ”kopierar” det vi pedagoger visat. Tänker på skapande aktiviteter där jag som pedagog visat ett exempel. (*Pedagog på Boken*)

– Jag tänker också att om barnen är delaktiga i hur och vad man arbetar med så får ju barnen träna sin kreativitet kring planerandet och utförandet av många aktiviteter. (*Pedagog på Björken*)

– Konflikthantering är kanske inte en aktivitet i sig självt men genom att lösa konflikter använder barnen sig av problemlösningar som i sin tur främjar kreativiteten att se andra perspektiv och lösningar. (*Pedagog på Eken*)

Även begreppet *fantasi* är starkt sammankopplat med skapande aktiviteter – pedagogerna uttrycker tankar om att eleverna genom det praktiska skapandet gestaltar och utvecklar sin fantasi.

Medan begreppet kreativitet används i mer praktiska sammanhang ges dock fantasi en mer inre och subjektiv betoning. En tydlig skillnad är även att pedagogerna lyfter leken, med stark betoning på det pedagogerna benämner som rollekar – fria lekar där eleverna ofta samspelar socialt och antar olika imaginära roller med eller utan hjälp av artefakter. Även berättande i olika former ses som en viktig del för främjandet av elevernas fantasi. I samband med begreppet fantasi nämns också att föreställa sig och gestalta något som inte finns i verkligheten.

– Fantasi tänker jag är något inte är som verkligheten. När eleverna bygger ”konstiga” hus eller när eleverna skapar varelser och världar som inte finns i verkligheten. Det fria skapandet/pyssel är ofta utifrån elevernas fantasi. Samma sak när de leker rollekar så kan fantasin ändra konceptet till ex en skola för kaniner där ugglan är lärare. Fantasi och kreativitet gå nog mycket hand i hand. Båda används nog samtidigt i elevernas lekar. (*Pedagog på Boken*)

– [...] rollekar med antingen sig själva som redskap eller med hjälp av figurer, lego eller egna kreationer. Även sagostund/sagoberättande utvecklar barnens förmåga att utveckla sin fantasi. Film, klipp och spel ger de en möjlighet att träna upp fantasin och ge dem fler anknytningar att falla tillbaka på/bygga vidare på. (*Pedagog på Eken*)

Sammanfattningsvis konstateras att kreativitet och fantasi är begrepp som ofta tangerar varandra i fritidshemmets verksamhet och därför kan vara svåra att skilja på, vilket också poängteras av pedagogerna.

– De går ju verkligen in i varandra. Men aktiviteter inomhus som främjar både kreativitet och fantasi tänker jag är olika lekar, byggaktiviteter, programmering och arbete i olika foto/ filmappar. Skapandeprojekt av olika slag. (*Pedagog på Björken*)

–Vi kopplar alla aktiviteter till kreativitet på olika sätt. Man får vara kreativ i sitt skapande, i rollekar, att hitta lösningar i kreativt tänk när man spelar spel som tex schack och framför allt i den fria leken. Vi upplever att fantasi och kreativitet går hand i hand. Det ena kan inte existera utan det andra. (*Pedagog på Lönnen*)

5.3 Pedagogernas intentioner och uppdrag

Studiens syfte innefattar att belysa pedagogernas intentioner att använda och iscensätta inomhusmiljön som en del i sitt pedagogiska uppdrag för att främja elevers kreativitet och fantasi.

Som tidigare nämnts finns pedagogernas roll och uppdrag när det kommer till den fysiska inomhusmiljön inte närmare specificerat i styrdokumenterna som reglerar fritidshemmets verksamhet utöver att en ändamålsenlig och god miljö ska tillhandahållas eleverna (Skolverket, 2018. Skolverket, 2014. SFS 2010:800 m. fl.)

De deltagande pedagogerna har i den inledande intervjudelen tillfrågats direkt kring huruvida inomhusmiljön är en del av deras uppdrag. Under intervjuernas gång synliggörs även ett antal aspekter och situationer där det kan tolkas som att inomhusmiljön påverkar pedagogernas uppdrag och vice versa.

5.3.1 Det ospecificerade uppdraget

I samtalen med de intervjuade pedagogerna uttrycker tre av fyra att planering för inomhusmiljön är en del av deras uppdrag, men att det inte alltid är uttalat, specificerat eller prioriterat.

– Inte uttalat att det ska det, men när man inreder ett klassrum – nu flyttade vi från ett annat klassrum in hit när terminen började och då gör man ju det. Jag som fritidspedagog tänker ju utifrån fritidsrollen och fritidsverksamheten när jag hjälper till att fixa här inne. (*Pedagog på Boken*)

– Ja, det tycker jag. Sen är det en väldigt svår grej att få till. Jag känner att om man tar upp det till ledningen måste det vara väldigt förankrat i HUR man ska göra det, alltså vad man ska gå vidare med i planeringen.

Hur man ska gå tillväga med planeringen och vad det ska planeras i lärmiljön. Och vilka lärdomar ska barnen ta av miljön när den är färdig? Så det pedagogiska i den. Sen tror jag inte att den är riktigt prioriterad, det tycker jag inte. *(Pedagog på Eken)*

Den fjärde pedagogen uttrycker initialt att det inte är en del av uppdraget, men att det borde vara det. Bidragande faktorer till varför planeringen av inomhusmiljön inte är en prioriterad del av uppdraget beskrivs vara tiden och att andra delar av uppdraget tar större plats.

– Det ingår bara. Sen är ju tiden vad den är. *(Pedagog på Lönnen)*

– Och det är ju egentligen mitt intresse också. Det är mer att de andra kraven från läroplan och får ledning... resultatriktningen tar för mycket. Så man hinner liksom inte göra lärmiljöerna som man vill. *(Pedagog på Eken)*

– Tid. Man prioriterar inte det liksom. Det är stora barngrupper och det händer saker så att... Ja, det är ibland på loven som man känner att nu... Men då blir det mer rensning, kasta, städa... det där liksom. *(Pedagog på Björken)*

– Ja, och sen kan jag ju känna att... ja, jag kan förändra det. Jag kan sätta upp ett jättestort träd som lutar neråt eller skapa en bokhörna på nåt sätt.. eller någon annan liten rollek. Att man har en... ja en annan värld. Men det krävs tid för det. Tid och planering och att bortprioritera andra administrativa saker som ska göras... för det är mycket administrativt. *(Pedagog på Eken)*

Samtliga pedagoger uttrycker på olika sätt – direkt på fråga eller indirekt genom hur de berättar om sina praktiker – att de upplever att de kan och har intentionen att påverka elevers kreativitet och fantasi genom hur de använder miljön och artefakter som en del av det pedagogiska uppdraget.

– Det är ju deras miljö, det är ju de som lär sig. Sen är ju vi redskapen till att hjälpa dem. Men ja, absolut. Vi vuxna påverkar dem väldigt

mycket i deras lärande och hur de tar sig an nya... uppgifter och insikter.
Även om man inte vill tro det själv så kan man både hjälpa och stjälpas.
En elev. I hur miljön ser ut. Hur jag är, och min inställning till miljön.
(*Pedagog på Eken*)

5.3.2 Separat eller delad miljö

Alla pedagogerna resonerar löpande under intervjuernas gång kring olika aspekter av att dela rum med skolan. Tre av fritidshemmen delar lokaler med skolan där undervisningen leds av klasslärare. Att ha separata lokaler uttrycks som positivt eftersom det möjliggör full kontroll över planering och form.

Pedagogerna uppger att det finns svårigheter i att dela främst på grund av att möbleringen inte fungerar för fritidshemmets verksamhet, att det inte är möjligt att ha material framme och fortsätta arbete eller lek, samt att rummen anpassas efter klasslärarens intressen och didaktik.

Pedagogen på ett av fritidshemmen, Lönnen, sticker ut i sitt sätt att definiera sin pedagogiska roll i form av ett ägande av inomhusmiljön. Fritidshemmet Lönnen har separata lokaler som ligger avskilt, men i samma byggnad som klassrummen.

– Jag jobbar med en fantastisk... vi har jobbat tillsammans... samverkat med en lärare under många år. Just nu är det i en årskurs 3 under för- och eftermiddagstid där jag undervisar i bild och musik. Jag har även matte... vi delar... jag vill gärna vara själv. Inte alltid, ibland är vi ju i storklass, men bättre med smågrupper så då tar jag hit elever här och så jobbar vi med matte här. (*Pedagog på Lönnen*)

Pedagogerna på fritidshemmet, den deltagande pedagogen och en kollega undervisar i klass under skoltid och använder då fritids lokaler för undervisningen.

Pedagogen på Eken i beskrivningen av situationen för elever och pedagoger på en av de andra fritidshemsavdelningarna i samma verksamhet som har separata lokaler.

– Vi har ju fyra avdelningar och en avdelning har helt egna lokaler som är till fritids förfogande. Sen nyttjas de ibland av skolan, men det är inte ofta. Så att den verksamheten där uppe på den avdelningen - [namn] -

det är ju mer som en hem... alltså ett hem. De har ju skapat det som en liten familjär miljö för barnen, så att de känner sig trygga. *Pedagog på Eken.*

– Ja, det nyttjades inte som ett klassrum och då fick vi fritids möjligheten att ta över det. Det är nästan så att huset glöms ju bort lite grann... Utanför lite grann, ja. Och det har ju gett en skön känsla för de eleverna och pedagogerna som är här. Det blir liksom ett eget krypin. (*Pedagog på Eken*)

Pedagogen på Eken beskriver även hur situationen på den egna avdelningen förändrats över tid då det som tidigare var separata lokaler för fritids räkning på grund av platsbrist omvandlades till klassrum, vilket påverkat uppdraget och planeringen kring inomhusmiljön. Två av pedagogerna beskriver hur de är tilldelade vissa ytor, möbler eller delar av rum som kan anpassas efter fritidshemmets verksamhet.

5.3.3 Att agera startmotor för att inspirera och aktivera

I sin strävan och sitt uppdrag att skapa miljöer och presentera artefakter som främjar kreativitet och fantasi betonar flera pedagoger sin egen aktiva roll kring att *initiera* aktiviteter. Antingen genom att själva vara deltagande i uppstartsfasen av en aktivitet, genom att visa nya artefakter eller genom att visa praktiska exempel och mallar fungerar som en startmotor för elevernas kreativa process.

– Ja, om jag själv också är lite delaktig i början. Om jag bara ställer fram saker, så är det vissa elever som går dit och känner att det här är något nytt. Men om jag själv står där och bjuder in, då fångar jag fler. (*Pedagog på Eken*)

– Ja, både hur rummet är upplagt och hur vi agerar faktiskt. Att man deltar. (*Pedagog på Lönnen*)

Det ges även exempel på hur detta används i samspel med andra elever. Pedagogen på Eken använder begreppet ”dragarbarn” för att beskriva hur en elev genom sin inställning och nyfikenhet kan påverka andra elevers lust att utforska en miljö där nytt och för eleverna oväntat innehåll tillförts.

– De hade nog blivit chockerade tror jag. Lite liksom så – oj. Nu har det vi är vana vid förändrats – hur ska vi hantera det? Och sen om man då hade gjort lite själv eller fått ett "dragarbarn" eller ett barn som är liksom kapabel att; – Wow! Kolla möjligheten! Och sätta sig med det. Då hade det här rummet kanske blivit ett slags kreativt, härligt rum – istället för ett... skrikrum. Alltså konstruktion, skrik, leka bilar... så ja. Jag kan nog förändra ganska mycket... om jag får med alla på det. (*Pedagog på Eken*)

5.3.4 Pedagogens intressen och inställning till miljön

Pedagogernas personliga intressen och erfarenheter återspeglas i den inomhusmiljö och de aktiviteter som erbjuds eleverna. Studien av fritidshemmet Eken synliggör detta då pedagogen under samtalspromenaden visar de olika avdelningarna på vilka pedagogernas personliga intressen visar sig i både inomhusmiljö och vilka aktiviteter som erbjuds. På den ena avdelningen består inomhusmiljön av ett större rum som till viss del delas av skolan. Den deltagande pedagogen arbetar inte själv på denna avdelning, och kan därför inte ge en detaljerad bild av planeringen för inomhusmiljön – dock uttrycker hon att inomhusmiljön inte är så utvecklad eftersom den aktuella elevgruppen oftast vistas utomhus.

En av de andra avdelningarna har separata lokaler där skapande verksamhet är ett tydligt inslag i inomhusmiljön. I jämförelsen av de båda avdelningarna ses både pedagogens påverkan – den ena gruppen vistas utomhus och spelar fotboll, den andra inomhus i skapande aktiviteter och den påverkan som separata lokaler ger (Se 5.3.2)

– Så du tänker att pedagogernas inställning och intresse speglar sig i gruppen? (*Forskaren*)

– Ja, det tror jag absolut. Den formar ju på något sätt hur de blir... tillsammans med lärmiljön... För är det en inbjudande lärmiljö och pedagoger som är inställda och har intressen i... ja, skapande till exempel, eller om man har intresse i fotboll så leder det till mer utevistelse... så absolut. (*Pedagog på Eken*)

Som tidigare nämnts påverkar även klasslärares intressen hur rummet utformas.

5.4 Artefakter

Det finns stora likheter hos de besökta fritidshemmen i utbudet av artefakter som anses främja fantasi och kreativitet. Vid samtalspromenaderna och den efterföljande analysen av intervjumaterialet synliggörs tydliga kategoriseringar av artefakter som pedagogerna gör. De tre första kategorierna syns på ett mycket tydligt sätt i inomhusmiljön, vilket redovisas vidare under rubrik 5.5.1.

Följande rubriker beskriver de mest tydliga kategoriseringarna, vilka är gemensamma för de fyra fritidshemmen samt vilket utbud av artefakter som kopplas till dem.

5.4.1 Material för skapande

Den kanske mest tydliga kategoriseringen av artefakter gäller material för skapande verksamhet med betoning på bild och form.

De artefakter som placeras på platserna för skapande består övervägande av ospecificerade material: olika typer av pennor, kritor och färger, papper och kartong i olika kvalitet och format, gips, lera, lim av olika typ, glitter, paljetter, återvunnet material som till exempel toarullar och glasburkar samt vissa textila material som garn, knappor, tråd och tyg. Visst semispecificerat material finns även, som exempelvis ”loombands” (Gummisnoddar för tillverkning av armband et c enligt vissa tekniker), eller annat material för smycketillverkning och pärlplattor med tillhörande plastpärlor.

5.4.2 Material för bygg- och konstruktion

De artefakter som av pedagogerna kategoriseras som material för bygg- och konstruktion består övervägande av lego, kaplastavar, plusplus, stora mjuka klossar, träklossar, kulbanor och magnetiska byggsystem (Ex. GeoMag).

I flera fall har mindre leksaksbilar placerats tillsammans med dessa artefakter, i ett fall dockor av viss typ (Ex. Barbie).

5.4.3 Material för rollek

Rollekens betydelse för att främja elevernas fantasi betonas av alla pedagogerna.

Utbudet av artefakter som anses främja elevernas fantasi genom rollek består i tre av fritidshemmen övervägande av specificerade material – i meningen att det finns en tydlig

förväntan på hur de ska användas även om innehållet i själva leken inte är förutbestämt – i form av utklädningskläder, olika typer av dockor med tillbehör, leksakskök med tillhörande attiraljer samt andra vardagsföremål tex mobiltelefoner och frisörverktyg för lek.

I denna kategori har även möblerna en annan betydelse än i övriga kategorier då de i tre av fritidshemmen är låga och anpassade för lek.

Ett av fritidshemmen, Björken, saknar helt dessa artefakter för rollek, men pedagogen nämner att eleverna ändå leker rollekar.

5.4.4 Möbler

Artefakter i form av möbler ges här ett eget avsnitt för att användningen av dessa skiljer sig från andra artefakter. Möbler – deras funktion och placering – är en central och påtaglig del i de fritidshemsmiljöer som besökts. Möblerna i fritidshemmen består till övervägande delen av bord och stolar samt förvaringsmöbler i form av skåp och hyllor. På varje fritidshem finns även någon form av stoppade sittmöbler – soffa och/eller fåtöljer som används av eleverna att läsa, vila och umgås i.

Pedagogerna uttrycker ett ambivalent förhållande till möbler – och särskilt de möbler som är anpassade och används för skolans verksamhet – främst bord och stolar. Bord och stolar i större antal anses ta plats från aktiviteter som lek, rörelse och skapande – alla aktiviteter som anses främja elevernas kreativitet och fantasi.

Hur bord och stolar är placerade uttrycks också som en viktig faktor för hur väl de kan användas i fritidshemmets verksamhet. Pedagogerna på Boken, som driver verksamheten i klassrum beskriver:

– Ja, just för att vi ska kombinera det, så måste man tänka till hur man gör det. Vi har ju valt att ha bord så här i grupper, dels för att det passar skolan också med det arbetssättet med den läraren som är just här, men det underlättar för fritids att inte sitta i raka rader och ha ryggarna emot varandra. Man kan jobba i grupper eller ha olika stationer även på fritidstid. (*Pedagog på Boken*)

Även de verksamheter som har lokaler som inte används som klassrum uttrycker att det är svårt att fullt ut anpassa inomhusmiljön enligt fritidspedagogiska önskemål då det ofta finns förväntan om dubbla funktioner – bord och stolar behövs för halvklasser och annan verksamhet under dagtid.

Vissa typer av förvaringsmöbler som fristående hyllor och skåp används på flera av fritidshemmen som rumsavdelare. För detta ändamål används även olika typer av flyttbara skärmväggar mer eller mindre stationärt placerade. På fritidshemmet Björken ger de flyttbara skärmväggarna möjlighet för eleverna att till viss del själva anpassa rummet efter vald aktivitet, medan skärmväggarna på Lönnen är stationärt placerade av pedagogerna för att dela upp rummet efter aktivitetstyp.

Pedagogerna visar på flera sätt hur möbler genom uttalade eller tysta överenskommelser kan ges olika innebörd och funktion. Kanske mest påtagligt blir det i fritidshemmen som fullt ut delar lokal med skolan.

För eleverna på fritidshemmet Boken, som är helt integrerat med skolan har en hurts med gröna lådor en särskild innebörd.

– (...) Vi har de gröna lådorna till exempel – alla avdelningar har de gröna lådorna just och i dom är det fritids saker. Och alla barn vet att ska man ha någonting så får man lov att röra de sakerna hur mycket man vill. (*Pedagog på Boken*)

Genom att använda en färgkod ges en överenskommen tillåtelse att fritt använda innehållet i lådorna – oavsett vilket rum de återfinns i. Förvaringsmöbler används även i flera fall för att markera vilken verksamhet som äger innehållet – skolans verksamhet har egna skåp och hyllor medan fritidshemmet har andra.

– Ja, sen har vi även den lilla hyllan som de också vet är saker man får lov att leka med, eller så här [paus] använda även på fritidstid. (*Pedagog på Boken*)

5.4.5 Digitala artefakter

Alla pedagogerna nämner att de i någon mån använder digitala artefakter i form av Ipads, laptop, smartboard och projektor, men att användandet är begränsat på grund av

tillgången på teknik men även av brist på kunskap hos pedagogerna eller ointresse från elevernas sida.

5.4.6 Övrigt

I samtliga fritidshem finns utöver ovan nämnda artefakter sällskapsspel, pussel och böcker, vilka inte sorteras in under en kategori av pedagogerna, men kopplas samman med rekreation och lugn aktivitet.

5.5 Pedagogernas praktiker - hur artefakter presenteras

Praktikerna – hur pedagogernas intentioner att främja kreativitet och fantasi genom och i fritidshemmets inomhusmiljö ter sig praktiskt – löper från övergripande tankar om fritidshemmets lokaler som helhet och att kategorisera aktiviteter för att disponera hela och delar av rum till att mer på detaljnivå strategiskt placera och sortera artefakter som möbler, leksaker och kreativt material. Det finns stora likheter hos de besökta fritidshemmen hur pedagogerna organiserar den fysiska inomhusmiljön.

Följande avsnitt behandlar ett antal av de mest tydligt framträdande kategoriseringarna av aktiviteter och tillhörande fysisk plats och artefakter. Slutligen beskrivs ett antal aspekter av att den fysiska inomhusmiljön – och metoder – som i sig inte är knutet till specifika aktiviteter, men som används aktivt av de deltagande pedagogerna i pedagogiskt syfte.

I avsnittet används ordet *rum* för att beskriva det faktiska rummet och ordet *plats* för en medvetet avgränsad del av rummet. *Kategorisering* som begrepp används för att beskriva samlandet av artefakter och aktiviteter som pedagogerna ger olika innebörd eller tematisk betydelse.

5.5.1 Att skapa plats för aktivitet eller plats för artefakter

Gemensamt för alla deltagande pedagoger är att de nämner och visar exempel på hur de i någon form kategoriserar aktiviteter och skapar specifika fysiska platser där dessa aktiviteter kan utövas. Aktiviteterna definieras i vissa fall av artefakterna och deras funktion i sig – exempelvis Lego att bygga fritt med, medan det i andra fall är själva temat eller innehållet för aktiviteten som styr vilka artefakter som placeras på platsen – exempelvis dockor och utklädningskläder för rollek.

Pedagogerna nämner att de skapat ”rum i rummet” eller använder separata rum för olika aktiviteter och ändamål. Beroende på vilka lokaler – antal rum, delade eller separata – fritidshemmen disponerar över, ser detta lite olika ut.

Den tydligaste kategoriseringen gäller praktiskt skapande, konstnärliga aktiviteter med inriktning mot bild och form. Andra tydliga kategoriseringar som nämns är avdelningar för bygg- och konstruktionsaktiviteter och rollekar. Platserna för respektive aktivitet delas av mer eller mindre tydligt – inom fysiska väggar, med flyttbara skärmväggar eller möblering – och markeras genom de artefakter som placeras där. I något fall informeras om rummets funktion och innehåll i text och kompletterande bildstöd.

– Vi har ett rum där nere och vi har detta rummet, där vi har delat upp det i spel, läs, lugn och ro, rita. Där nere har vi ett rum som vi har gjort... skärmat av med skärmar. Där det är en... där vi har leklådor... som ingen har städad men. De plockar från alla grejer där det finns möjligheter... det finns utklädningskläder som är väldigt... höglackade skor och sånt... dockor och ja, den typen av lek. Och den andra delen som vi har byggt upp är byggkreativitet där vi har kaplastavar, lego, geomag och sånt. Vi har fått dela upp det i två rum för att inte det ska störa.. de är väldigt pyttiga. Men sen har vi en skapande där de ska få... träna det skapande. Men det används även i leken. (*Pedagog på Lönnen*)

5.5.2 Plats för skapande

Tre av de fyra fritidshemmen har synligt markerade rum eller delar av rum som används för just de skapande aktiviteterna främst med inriktning mot bild och form. Platserna benämns som ”ateljén” eller ”bildrummet”.

Närheten till praktiska funktioner som vatten och vask med möjlighet till rengöring av penslar och annat material, samt tillgång till oömma ytor avgör i vilket rum eller på vilken plats denna avdelning är placerad.

– Det är ju ingen ateljé på det viset men där är en vask, ja. (*Pedagog på Björken*)

Skapande har vi på det vi kallar storfritids för där finns vask och ugn och lite mer yta för fritids om man säger så. Där har vi också all förvaring till fritidsmaterial och skapandematerial. Det är där oftast.

Pedagog på Boken

En återkommande tankegång kring de skapande aktiviteterna hos pedagogerna är huruvida eleverna ska erbjudas fri tillgång till materialet eller ej. Den övervägande inställningen hos pedagogerna är att de skulle vilja erbjuda material för skapande mer fritt då det främjar elevernas kreativitet, men att det finns vissa hinder för att göra detta möjligt.

– I vissa rum är det väldigt mer öppet – där kan barnen ta vad de vill och vara kreativa. Och det är främst här nere i mittenrummet, på [avdelningsnamn]. Då är det lite mer som en ateljé, fast ett ateljéhörn. Och där får barnen lov att plocka och skapa och vara kreativa. Sen är väl förutsättningarna att det blir mycket styrt, för att materialet ska plockas fram – och sen plockas det bort. Så det får aldrig stå framme ju, utan när de väl skapar så ska det städas undan direkt. Så det är lite synd. Innan var väl lokalerna lite mer öppna – alltså materialet var framme. Man kunde gå och ta och man kunde skapa. Men nu har vi låst in det lite mer. (*Pedagog på Eken*)

En aspekt som enligt pedagogen på Eken talar mot att fritt erbjuda material är hållbarhet ur ett miljö-och ekonomiskt perspektiv, men inställningen visar även på pedagogens vilja att bidra till elevernas förmåga att arbeta mer tålmodigt och noggrant – att jobba för kvalitet.

– Jag tror att det... Ja, det togs för mycket material... det blev ingen hållbarhet av det, utan det slängdes mycket. Det var mer kvantitativt än kvalitativt, det dom skapade. Så det var mer... - Oh, jag tar ett papper - och kastar det! Jag tar ett nytt - jag kastar det! Så det var typ tio papper på typ tre minuter. (*Pedagog på Eken*)

En annan aspekt av att erbjuda materialet fritt är att detta anses gynna elevernas autonomi – genom att undvika väntetid för att be en pedagog om lov kortas vägen mellan idé och resultat.

– Jag tar något i skåpet. Så säger vi: – Ja, gör du det. Så här till exempel har vi ju då skåp med... här är pärlor och garn och lite pysselmaterial i detta. Och det är väl... min tanke är att det ska vara till barnen och de ska kunna gå och hämta. Sen blir det stökigt och vi får städa, men hellre det att de får lov att hämta och känner att -Det här kan jag fixa själv. Än att de hela tiden ska be om hjälp med allting och inte kunna starta upp grejer förrän en vuxen har kunnat hjälpa dem. Det blir så mycket väntetid för dem ... och ja, det kan ju vara så att det står tio barn på kö för att ha någonting som de egentligen kan hämta själva. Sen blir det ju lite rörigt. *(Pedagog på Björken)*

Frågan om materialet ska erbjudas eleverna fritt eller ej kopplas även samman med hur materialet presenteras för eleverna. Flera av pedagogerna uttrycker en önskan att kunna ha materialet stående framme och öppet för eleverna i syfte att synliggöra vilka möjligheter som finns och inspirera till skapande.

– Nej, vi måste ju gå och hämta in det hit. Och då är det ju också att det blir så begränsat - även om vi tycker att ni får skapa fritt: - Vad vill ni ha? Så vet de ju inte vad som finns, för att de kan ju inte se det. Utan då får jag stå och fundera: -Vad skulle de vilja ha? -Vad kan jag ta in? Jag kan ju inte tömma hela förrådet liksom och ta med hit, så det får ju blir ett begränsat urval, så önskar de någonting så får jag springa iväg och hämta och då är det där springandet mellan klassrum. *(Pedagog på Boken)*

–Ja, för då är det mer tillgängligt och mer i stunden att: – Oh, här är den här toarullen och allt man kan skapa med! Nu är allt så i lådor hela tiden – om det finns ens. *(Pedagog på Boken)*

Även att kunna spara pågående arbeten framme är något pedagogerna uttrycker har en påverkan på elevernas kreativa och skapande process, då tiden inte alltid räcker till att

färdigställa arbetet. Att de inte kan ha det uttrycks vara en följd av att dela lokal med andra verksamheter.

– Ja, men även om det inte hade varit separat lokal – det är ju högsta önskan – men även om det inte hade funnits så hade man önskat ett sånt där utrymme där man kan låta stå, just för att ha saker framme. Det är så lätt att göra, så plockar man undan det – och så glömmer man bort det igen och så blir det aldrig färdigt för att alla har det i sina lådor halvklart.

(Pedagog på Boken)

5.5.3 Plats för bygg- och konstruktion

Artefakterna under kategorin bygg- och konstruktion har i tre av de fyra fritidshemmen tilldelats en specifik plats i rummet – denna plats kallas av flera pedagoger ”bygggrummet” och karaktäriseras i flera fall av en öppen golvyta med matta att sitta på samt praktisk förvaring i backar, lågt placerade på öppna hyllor eller på golvet med syfte att vara tillgängliga, där de olika systemen finns sorterade. På det fjärde fritidshemmet finns bygg- och konstruktionsmaterialet placerat på olika platser i samma rum – i ett skåp och ett annat i backar på golvet.

Ett av fritidshemmen, *Lönnen*, sticker ut då de tagit sorteringen ytterligare ett steg och aktivt valt att dela upp vissa byggsystem i färg för att främja elevernas kreativitet och fantasi.

– Det var i fredags då var det ett sånt berg – vi brukar säga att vi ska riva en gång i veckan men då är det ju väldigt så att – Nääej! Men då har vi väntat så i fredags så körde vi en sortering – och det blir ju roligare när det är sorterat. Innan hade vi allt. DET främjar! *(Pedagog på Lönnen)*

Pedagogen menar att det underlättar för eleverna att materialet är sorterat i färg.

–Ja, jag tror det. Om man vill bygga ett rött hus och du har det i ditt huvud och det är rent blandat allting, då tar det ju... du blir ju inte klar på den här veckan när vi ska riva och sortera bara. Utan nu så har man möjlighet. Och sen kan det ju se ut att vara blandat absolut... i fredags körde vi en samarbets-... alla hjälpte till och rev allt och sortera och satt

och samtalade om det... och sen började de bygga direkt och vi bara...

(Pedagog på Lönnen)

5.5.4 Plats för rollek

På fritidshemmet *Boken* finns en avskild plats på ett loft i anslutning till förskoleklassens rum, för rollek med dockor, utklädningskläder och husgeråd. Fritidshemmet *Lönnen* har i sin tur delat av ett större rum med flyttbara skärmar där de ovan nämnda artefakterna finns placerade i en av avdelningarna.

Ett av fritidshemmen, *Eken*, sticker ut något genom att avdelningen där dessa artefakter för rollekar placerats fått en annan mer tematisk benämning. Pedagogen på Eken visar hur två separata rum inretts till vad som benämns *café* i syfte att utveckla det sociala samspelet i rolleken, men också annat, som exempelvis matematisk förmåga då caféverksamheten förväntas innehålla matematiska inslag i form av pengar, antal och så vidare.

Fritidshemmet *Björken* har som tidigare nämnts inte artefakter eller en avskild plats ämnad specifikt för rollek. I ett av rummen finns en form av plattor ämnade att sitta på, som eleverna i kombination med en soffa, flyttbara skärmväggar och stolar använder för att bygga kojor. Pedagogen på Björken berättar att det i dessa kojor leks rollekar men nämner inga artefakter som används i lekarna. Kojbyggandet har uppstått spontant och utan att initieras av pedagogerna. På en annan avdelning i samma verksamhet för elever i årskurs F-1 går finns vad som kallas en ”lägenhet” med dockor, husgeråd och utklädningskläder.

5.5.5 Plats för digitala praktiker

De digitala artefakter som används är främst av mobil typ, det vill säga surfplattor och laptops, och kan användas och placeras i olika delar av inomhusmiljön. I tre av fritidshemmen finns fast placerad smartboard och projektor, i ett finns enbart projektor.

Pedagogerna nämner att eleverna främst använder surfplattor för att spela spel, vilket anses utvecklande för elevernas kreativitet. Några av pedagogerna nämner att de använt surfplattor för planerade aktiviteter med kreativ inriktning, exempelvis stopmotion-

animation. Projektor och smartboard används främst för visning av film och olika klipp som exempelvis Just Dance.

En av pedagogerna nämner att planer finns på att placera QR-koder (Quick Response; tvådimensionell bildkod för optisk avläsning) i den fysiska miljön för att inspirera till aktivitet genom sitt innehåll som läses av via surfplatta.

5.5.6 Övrigt

Böcker och sällskapsspel finns ofta placerade i anslutning till de stoppade sittmöblerna.

5.5.7 Rummets ytor

Rummets fasta ytor, främst väggar och hur de disponeras i främjandet av elevers kreativitet och fantasi är återkommande i pedagogernas resonemang.

Väggar nämns i samtliga intervjuer. Pedagogerna nämner att de använder väggytan för att ge information till elever och vårdnadshavare, men även för att presentera elevers arbeten – främst tematiska arbeten och kreativt skapande i form av bild. Någon använder väggytan för att placera text- och bildmaterial i syfte att inspirera eleverna till olika aktiviteter.

Flera pedagoger nämner att de saknar väggyta och önskar mer.

– Ja, vi har just nu inte så mycket grejer – det är inte så mycket väggar i de här klassrummen. I och med att vi har fönster överallt. Och sen har vi de här som ska vara ljudisolerande – de får vi inte sätta upp grejer på. Så då har vi sådana här vajrar och vi har köpt en ny också som vi ska ha, för att kunna sätta upp. Så att där brukar hänga grejer på den. Det är nog så där varje vecka som vi har gjort något eller de har gjort sina små böcker som de gjort ofta som vi sätter upp. *(Pedagog på Boken)*

– Ja, väggar hade jag gärna velat ha. Det är ju det som saknas. Jag tror att i huvudet på en så är det lättare att ha plana väggar att arbeta med, för då är det en vit duk. Då kan man liksom ge järnet. Nu måste man ju fundera hur jag ska arbeta med alla fönster. *(Pedagog på Eken)*

Flera av pedagogerna visar att golvytan i korridorer, kapprum och andra rum som benämns som genomgångsrum används för att på olika sätt kontrollera eller inspirera till en annan aktivitet än den förväntade. På fritidshemmet Boken har fotsteg tejpats på golvet i en korridor för att eleverna ska uppmuntras att röra sig mer kreativt. Här har även rutor för spel (Luffarschack) tejpats och väggarna målats med griffeltavlefärg där eleverna kan rita med kriter. Även pedagogerna på Eken och Björken nämner att de har planer för liknande projekt i syfte att utnyttja oanvända ytor eller att ändra elevernas invanda rörelsemönster.

5.5.8 Synintryck – att reducera eller inspirera?

Väggar anges av vissa av pedagogerna som en resurs när det kommer till att iscensätta inomhusmiljön. En återkommande aspekt som tas upp av pedagogerna är huruvida artefakter och elevarbeten samt informationsmaterial ska finnas synligt placerat i inomhusmiljön – främst på väggar och i öppna hyllor. Alla pedagogerna resonerar i någon form kring att hålla mängden synliga artefakter nere för att minska synintryck och göra miljön mer neutral och tillgänglig.

Samtliga uttrycker dock en viss ambivalens kring detta eftersom de anser att eleverna behöver se vad som finns för att få inspiration till aktiviteter och nya idéer – samtidigt som nyttan med ett lugnt rumsligt intryck väger tungt. Anledningen till att hålla sinnesintrycken nere i miljön anges främst vara specialpedagogiska behov i elevgruppen – att reducera synintryck kan vara en anpassning för elever med exempelvis neuropsykiatrisk funktionsnedsättning.

Fritidshemmet Björken sticker ut något i sammanhanget då pedagogen berättar att det som här benämns som ”NPF-säkring” – av inomhusmiljön är ett övergripande grepp som hela skolan arbetar med. Alla utrymmen reduceras på synliga artefakter genom ny placering i stängda skåp eller övertäckning av öppna hyllor samt att väggarna rensas från visuellt ”bullrigt” material. Pedagogen upplever detta arbete både som hämmande i den fritidspedagogiska rollen men att det även ger en viss utmaning till nya arbetssätt.

–Ja, typ. När vi städar undan under sommaren så kan man kanske tänka att vi skulle kunna göra på något annat sätt eller så. Sen har vi ju haft ett arbete med att NPF-säkra lokalerna, vilket innebär att de ska vara så

avskalade som möjligt. Det ska helst inte finnas några... synintryck för att störa, vilket i mångt och mycket känns... [paus]... helt avigt med tanke på att som fritidspedagog vill man inspirera och man vill att barnen ska få egna tankar och dom ska vara kreativa och dom ska vara... Men det finns ingenting framme. (*Pedagog på Björken*)

Övriga pedagoger uttrycker att frågan är något som är avhängigt den ansvariga pedagogens intresse och pedagogik – variationen är stor mellan de olika klassrummen. Elevernas eget intresse att visa upp bilder och arbeten genom att sätta dem på väggarna påverkar också till viss del.

5.8 Sammanfattning av resultat

Resultatet av studien visar sammanfattningsvis en i stora drag samstämmig bild av de fyra fritidshemmen, både gällande hur pedagogerna resonerar kring kreativitet och fantasi, deras intentioner och uppdrag, vilket utbud av artefakter som finns och hur de kategoriseras och presenteras i den fysiska inomhusmiljön.

Pedagogerna konstaterar att fantasi och kreativitet hänger tätt samman och ibland kan vara svåra att hålla isär. Kreativitet används dock mer övergripande – de flesta aktiviteter – både planerade, oplanerade och kringaktiviteter som exempelvis konflikthantering anses främja elevernas kreativitet. Både fantasi och kreativitet används kopplat till skapande aktiviteter, kreativitet även till konstruktion och fantasi till rollekar.

Pedagogerna anser att de aktivt främjar elevers kreativitet och fantasi genom hur de planerar miljön, men upplever att det inte finns specificerat eller alltid är en prioriterad del av uppdraget. Att dela inomhusmiljö med skolan beskrivs som försvårande för att anpassa och använda miljön i önskad utsträckning.

Pedagogerna betonar att de själva har en roll i att initiera aktiviteter genom deltagande eller presentation av nya artefakter. De uttrycker att de använder inomhusmiljön för att inspirera till aktivitet och främja fantasi och kreativitet genom hur de placerar och presenterar artefakter – det anses viktigt att eleverna ser vilka möjligheter som finns och att material finns tillgängligt att hämta själv.

Möblerna i fritidshemmen består till största delen av stolar och bord, vilket ibland upplevs problematiskt eftersom de är skrymmande. Dessa används dock för skapande aktiviteter. Det finns även någon form av stoppade sittmöbler på varje fritidshem som används för rekreation, social samvaro eller läsning. Fristående hyllor, hurtsar och skåp används för förvaring och exponering av artefakter, samt för att dela upp rummet i mindre delar baserat på aktivitets- eller artefakttyp.

Rummets ytor, med stort fokus på väggar, används för information, inspiration och för att presentera elevernas arbeten. På golven placeras i vissa utrymmen markörer som syftar till att uppmuntra till rörelse eller ett nytt sätt att passera rummet. I övrigt används golven till lek och samlingar. Pedagogerna uttrycker att de saknar både vägg- och golvyta att använda i arbetet.

Pedagogerna resonerar kring mängden material som bör finnas framme i rummet – det finns en viss motsättning i att vilja inspirera genom att eleverna ser utbudet samtidigt som de visuella intrycken ska hållas nere för att skapa en lugnare miljö.

Digitala artefakter används främst för spel och filmvisning samt i begränsad utsträckning för skapande verksamhet.

6. Analys

Syftet med studien, som riktar fokus mot fritidshemmets fysiska inomhusmiljö och de artefakter som bygger upp och används i den, ger ingångar för analys av både väldigt konkreta, fysiska detaljer men också den mening och de betydelser som knyts till dem. Då syftet även innefattar att undersöka pedagogernas intentioner och uppdrag kring att använda inomhusmiljön ger underlag för analys av sociala processer.

Det sociokulturella perspektivet, främst med utgångspunkt i Vygotskijs teorier om barns lärande, kreativitet och fantasi samt ståndpunkten att barn ständigt utvecklas socialt ligger tillsammans med ett designteoretiskt perspektiv till grund för analysen i följande avsnitt. Designteori, även kallat ett multimodalt perspektiv eller design för lärande, är som tidigare nämnts till viss del baserat på men med en önskan om utveckling av Vygotskijs teorier (Selander, 2017). Båda perspektiven tar fasta på fysiska aspekter – miljö och artefakter – och hur de påverkar lärandet. Designteori fokuserar dock ytterligare på just iscensättandet av miljöer som ett aktivt pedagogiskt redskap – design för lärande.

Följande avsnitt beskriver analysen av resultatet – som visar en relativt samstämmig bild de fyra fritidshemmen emellan – fördelat under de temarubriker som använts i resultatredovisningen; pedagogernas syn på kreativitet och fantasi, pedagogernas intentioner och uppdrag, artefakter och pedagogernas praktiker; hur artefakter presenteras. Till de fyra temarubrikerna har ytterligare en tillkommit – fritidshemmets förutsättningar och inramning – då resultatet visar att vissa yttre aspekter i hög grad påverkar pedagogernas möjligheter att främja kreativitet och fantasi genom inomhusmiljön.

6.1 Fritidshemmets förutsättningar och inramning

Resultatet visar att pedagogerna i hög grad behöver förhålla sig till de yttre rumsliga och strukturella förutsättningar som fritidshemmet befinner sig nära eller inom. En ofrånkomlig påverkansfaktor är som tidigare nämnts den lokal- och verksamhetsmässiga integreringen med skolan vilken även tas upp i både forskning och granskningar.

6.1.1 Informell aktivitet i formell miljö

Denna studie fokuserar på fritidshemmets inomhusmiljö, vilket i sig ger en viss formell inramning eftersom fritidshemmet i de flesta fall är helt eller delvis lokalintegrerat med skolan, så även de studerade fritidshemmen. Den fysiska skolmiljön och undervisningen som tar plats i den står traditionellt för en formell inriktning, vilket ger vissa förväntningar och föreställningar om hur miljön ska se ut och utstråla. Selander & Kress (2017) beskriver detta som institutionella mönster – normer och regler som påverkas av de resurser som finns i rummet i form av artefakter.

Fritidshemmets verksamhet skiljer sig från skolans genom att den i högre grad ska vara situationsstyrd och integrera lärande och omsorg, vilket även gäller miljön (Skolverket, 2019b).

Pedagogerna i studien ger uttryck för hur de iscensätter miljöer för planerade aktiviteter, vilket kan ses som mer formell undervisning även om själva innehållet ofta har en kreativ eller fantasibetonad inriktning, exempelvis bildskapande. Samtidigt skapas plats för elevernas egna initiativ och lek – det mer fria förhållningssättet till miljön som nämns tidigare i texten, där målet eller aktiviteten inte är specificerat. Dessutom ser pedagogerna kringaktiviteterna som utvecklande för eleverna, vilket kan tolkas som informella lärsituationer.

Detta kan tolkas som att miljön i fritidshemmet pendlar mellan att vara informell och formell. Aktiviteten i sig och hur pedagogen iscensätter miljön för den avgör graden av formalitet.

6.1.2 Vikten av att äga sin miljö

Resultatet visar skillnader i hur pedagogerna resonerar kring inomhusmiljön beroende på om de lokaler de disponerar är delade med skolan eller inte. De flesta pedagoger i fritidshem har pedagogiska uppdrag även under skoltid, med eller utan fritidspedagogisk inriktning. Verksamheternas gemensamma eller separata lokaler används i både skolans och fritidshemmets regi – där skolans verksamhet ofta får högst prioritet både innehålls- och lokalmässigt (Skolinspektionen, 2010). Detta påverkar även i vilket grad pedagogerna känner att det har möjlighet och mandat att förändra och använda inomhusmiljön i pedagogiskt syfte.

Ur ett designteoretiskt perspektiv är det viktigt att uppmärksamma hur de förväntningar som knyts till en miljö kan påverka maktförhållandet mellan de som använder den. Selander & Kress (2017) beskriver detta som ideologiska rum – där en förståelse kring hur rummet ska användas finns. I fallet skola och fritidshem finns skillnader i uppdraget och didaktiken – även om det i stort är gemensamt och innefattar samma elever – vilket ger en skillnad i vad som förväntas av både elever och pedagoger. Pedagogerna i skolan och i fritidshemmet befinner sig i samma fysiska rum men i olika ideologiska rum, vilket skapar en krock, enkelt uttryckt.

Den av pedagogerna som förfogar över helt separata lokaler är den som uppvisar störst trygghet i förhållande till miljön. Lokalerna används förvisso på skoltid, men enbart under ledning av fritidshemmets pedagoger själva i fritidspedagogisk och estetisk-praktisk undervisning, vilket tolkas utgöra en trygghet både i yrkesrollen och för eleverna. I den egna miljön finns gemensamma förväntningar och normer – det fysiska och ideologiska rummet är samma.

Pedagogen beskriver förändringar som gjorts i miljön över tid och även planerade förändringar som med god grund i elevernas aktuella intressen och uppdraget genom styrdokumentet (Skolverket, 2019b). Pedagogen beskriver hur de i arbetslaget gör research inför förändringsarbetet och resonerar kring olika tillämpningar i miljön och vilken påverkan dessa kan ha på andra aktiviteter och delar av rummet. Detta utgör en skillnad mot intrycket av övriga pedagoger, som tolkas ha en ständig önskan om förändring i miljön som aldrig riktigt realiseras – planeringen för miljön upplevs flyktig och osäker.

Sammanfattningsvis tolkas detta som att en känsla av att äga den fysiska miljön förstärker pedagogernas mandat och möjligheter att planera för, och iscensätta miljöer och aktiviteter som främjar kreativitet och fantasi.

6.2 Pedagogernas syn på kreativitet och fantasi

Pedagogerna beskriver elevernas kreativitet som något som utvecklas ständigt och i många olika situationer. Kreativitet kopplas till elevernas egen drivkraft, nya idéer och oväntade lösningar. Fantasi beskrivs som att kunna föreställa sig och gestalta det som inte finns i verkligheten – att anta andra roller och hänge sig i leken.

Vygotskij (2013) menar att det är i det teatraliska skapandet som fantasin utvecklas som allra mest. Barnet hämtar in yttre intryck, bearbetar dem och återför dem i sin gestaltning till verkligheten. Vygotskij poängterar även den starka koppling som dramatiserandet har till leken. I teatern och leken kan även andra estetiska processer initieras, till exempel genom tillverkning av rekvisita. Detta förhållningssätt rimmar väl med fritidshemmets uppdrag – lärande uppmärksammas i alla situationer.

6.3 Pedagogernas intentioner och uppdrag

Analysen av intervjumaterialet visar samstämmigt att pedagogerna var för sig besitter delvis gemensam men även individuell kunskap kring praktiska metoder och framför allt tankegångar gällande hur de använder och önskar använda inomhusmiljön i sitt pedagogiska uppdrag. Det besvarar delvis den första av forskningsfrågorna – intentionen att använda och i någon mån iscensätta den fysiska inomhusmiljön existerar.

6.3.1 Ett gemensamt förhållningssätt

Gemensamt är pedagogernas övergripande förhållningssätt som genomsyrar verksamheten, där de ger uttryck för att praktiskt vilja skapa förutsättningar för, initiera och uppmuntra elevernas egna processer – resultatet är inte nödvändigtvis specificerat utan syftet är att trigga aktiviteter vilka i sin tur leder till elevernas utveckling. Förhållningssättet knyter tätt an till fritidshemmets uppdrag och art – undervisningen ska vara informell, situationsstyrd och fokusera på undersökande arbetssätt (Skolverket, 2019b)

Ur ett designteoretiskt perspektiv kan detta ses som ett tecken på att pedagogerna ser lärandet i många olika situationer – i det som Selander & Kress (2017) beskriver som mikrosituationer och lärsekvenser – och uppmärksammar de möjligheter som användandet av multimodala resurser för att främja kreativitet ger.

6.3.2 Agera startmotor och initiera aktiviteter

Resultatet visar att pedagogerna är medvetna om, och ser sin egen roll i att initiera aktivitet genom introduktion av för eleverna nya artefakter. En av pedagogerna beskriver att det är nödvändigt att själv i en uppstartsfas använda nya material för att väcka

elevernas intresse – vissa elever har ett inneboende driv att utforska nya saker medan andra behöver mer stöd i uppstartsfasen.

Här kan dras en tydlig koppling till det sociokulturella perspektivet och tanken om appropriering – eleverna tar in kunskap i det sociala samspelet med pedagogen och lär sig använda en artefakt eller ett redskap. På samma sätt kan eleverna få introduktion till nya artefakter och användningsområden och inspireras till nya idéer i samspelet med andra elever. Även Vygotskijs tanke om den proximala – möjliga – utvecklingszonen är applicerbar då eleverna utvecklas i mötet med andra som har större kunskap (Säljö, 2015).

Pedagogernas medvetenhet om sin egen roll tar elevernas lärande och utforskande vidare och skapar möjlighet till att utveckla kreativitet och fantasi. Medvetenheten gör även att de har möjligheten att designa lärsituationen genom den fysiska miljön genom att välja hur artefakten placeras och presenteras.

6.3.3 Vardag som främjar kreativitet och fantasi

Undervisningen i fritidshemmet ska ta avstamp i elevernas intressen och erfarenheter, men också utmana och inspirera till nya upptäckter och utveckla elevernas fantasi genom praktiska och utforskande arbetssätt (Skolverket, 2018). Pedagogerna i studien ger uttryck för att de genom att göra eleverna delaktiga i och att även uppmärksamma *kringaktiviteterna* – i bemärkelsen de aktiviteter som inte alltid är planerade av pedagogen eller betraktas som planerad aktivitet – konflikthantering, verksamhetens planering, förberedelser och praktiska göromål – bidrar till att utveckla elevernas kreativitet.

– Jag tänker också att om barnen är delaktiga i hur och vad man arbetar med så får ju barnen träna sin kreativitet kring planerandet och utförandet av många aktiviteter. (*Pedagog på Björken*)

– Konflikthantering är kanske inte en aktivitet i sig självt men genom att lösa konflikter använder barnen sig av problemlösningar som i sin tur främjar kreativiteten att se andra perspektiv och lösningar. (*Pedagog på Eken*)

Vygotskij (2013) menar att fantasi och kreativitet alltid tar sin start i de erfarenheter en människa bär på. Alla erfarenheter – även i hög grad de vardagliga – ger material som

kan användas i gestaltningen av den egna fantasin. Ju fler erfarenheter en människa samlar, desto rikare blir fantasin.

Genom att låta eleverna delta i en stor variation av sammanhang och situationer – vilket är en viktig del av fritidshemmets uppdrag – skapas nya erfarenheter. Erfarenheten och lärandet ökar också ur ett sociokulturellt perspektiv genom samspelet mellan elever och pedagoger i alla möten – oplanerade som planerade. Eleven approprierar – tar till sig – kunskap, normer och tankar att göra till sina egna.

Ur ett designteoretiskt perspektiv tolkas detta som *design i lärande*, där fokus ligger på den lärandes *egen* vilja och möjlighet att påverka lärandet (Selander & Kress, 2017). Genom att låta eleverna delta i många olika aktiviteter som i sig kombinerar multimodala resurser skapas förutsättningar för lärande och utveckling.

6.4 Artefakter

Forskningsfrågan som rör vilka artefakter pedagogerna använder för att främja elevers kreativitet och fantasi får sitt svar ur flera aspekter. Studiens resultat visar som tidigare nämnt att ett relativt likartat utbud av artefakter i form av möbler, leksaker och pedagogiskt material används i de fyra fritidshemmen, med få artefakter som sticker ut i särskild mening.

Pedagogerna använder sig av termer av ”basutbud”, och det tycks finnas rådande konventioner kring vilket utbud som bör presenteras gällande alla kategorier av aktiviteter – artefakter för konstnärligt bild- och formskapande, bygg- och konstruktion, rollekar, spel och fri lek. Artefakterna som presenteras på de fyra fritidshemmen är i det närmsta identiska till både funktion, utformning och förväntat användningsområde. Viss variation finns, men får anses vara marginell. Artefakterna kategoriseras och placeras dessutom på ett likartat sätt på de fyra fritidshemmen.

Anledningen till denna likriktning tolkas som en produkt av tradition, med stark koppling till förskolans tidigare utvecklingspsykologiska tradition där ett visst utbud av material för skapande anses behöva finnas för att utveckla motoriska, visuella och taktila färdigheter (Emriksson & Swahn, 2017). Det kan även tolkas som en produkt av brist på tid, kunskap eller intresse hos personalen, men kan även tänkas delvis vara en följd av

kommunala upphandlingsavtal – det finns helt enkelt inte ekonomisk möjlighet att införskaffa annat material.

6.4.1 Ett likriktat utbud – främjar det kreativitet?

Det likriktade utbudet av artefakter och dess placering i inomhusmiljön som resultatet visar gör att frågan om huruvida dessa verkligen främjar elevernas kreativitet och fantasi behöver ställas.

Ur Vygotskijs perspektiv (2013) har barnets möte med oväntade material och artefakter stor betydelse för det kreativa lärandet – det är i överraskningsmomentet något händer som väcker fantasin och den kreativa förmågan. Emriksson och Swahn (2017) beskriver på ett enkelt sätt detta oväntade möte genom att ge Marcel Duchamps ready-mades som exempel. Genom att flytta en artefakt med vissa förväntningar om betydelse och användningsområde till en ny miljö skapas möjlighet till kreativitet. I det nya sammanhanget tappar den sin ursprungliga betydelse och skapar möjligheter till nya idéer och tolkningar. Detta tillvägagångssätt är högst applicerbart i en pedagogisk kontext som fritidshemmet för att främja kreativitet.

6.4.2 Artefakter som både främjar och hämmar

Ett exempel på hur artefakter både kan främja och hämma elevernas kreativa process är de som används för skapande aktiviteter. Skapande aktiviteter beskrivs som viktiga för att främja elevernas kreativitet och fantasi, men även det material som erbjuds för skapande aktiviteter är i högsta grad likriktat. Materialet är övervägande neutralt, eller ospecificerat – det har inget förutbestämt slutresultat. Pedagogerna beskriver även hur de utöver utbudet av papper, färg et c använder återvunnet material exempelvis i form av äggkartonger och pappersrullar.

Tolkningen är att pedagogerna anser att de främjar – eller skulle vilja främja; detta är inte alltid praktiskt möjligt – elevernas kreativitet genom utbudet av neutralt, ospecificerat material, men också genom att placera eller erbjuda materialet synligt och fritt för eleverna att hämta. Å ena sidan kan detta tolkas som riktigt enligt Vygotskij (2013) i meningen att materialet på ett sätt är oväntat och ger möjlighet till omtolkning och kreativa handlingar. Materialen ses som redskap som möjliggör – *medierar* – elevernas gestaltning av egna idéer. Ur ett designteoretiskt perspektiv läggs istället fokus vid den

medvetna placeringen av materialet – iscensättningen av miljön – som skapar förutsättningar för aktivitet och utveckling.

Å andra sidan tolkas materialet som mycket traditionellt i förskole- och fritidshemskontext, vilket ger en förväntan på till vad, och hur materialet ska användas – hos pedagoger såväl som elever. Pappersrullar och äggkartonger kan förvisso tolkas som oväntade material, men då de används frekvent och som en del av basutbudet under lång tid förlorar de sin överraskande effekt. Att det som flera av pedagogerna uttrycker inte är möjligt att erbjuda eleverna fri tillgång till materialet med hänsyn till platsbrist eller andra förutsättningar gör att det, vilket flera av pedagogerna bekräftar, blir nödvändigt att i högre grad använda mallar och i förväg planerade projekt med en tydlig slutprodukt. Om de material som anses vara öppna används till mallar och färdiga exempel skapas färdiga bilder av hur de ska användas.

Enligt Vygotskij (2013) uppstår inget nytt och kreativt i de aktiviteter som är förutbestämda – eleverna återskapar endast något givet, vilket i sig kan vara utvecklande och främja andra färdigheter, exempelvis motoriskt, men inte kreativt.

Resultatet av studien visar dock att pedagogerna anser att det ibland är nödvändigt att använda mallar och färdiga exempel för att starta kreativa processer hos elever som inte har ett eget driv – i den meningen blir tillvägagångssättet positivt.

6.4.3 Möbler

I studiens resultat tas upp att just möbler, med särskild betoning på bord och stolar, påverkar hur pedagogerna kan använda inomhusmiljön i sin strävan att främja kreativitet och fantasi. Pedagogerna uttrycker att de bord och stolar som används främst under skoldagen tar upp plats som istället skulle kunna användas för lek och andra aktiviteter. Detta kan tolkas som en krock mellan de tidigare nämnda ideologiska rummen som tas upp i det designteoretiska perspektivet (Selander & Kress, 2017) och som skolan och fritidshemmet utgör och i sin tur påverkar hur pedagogerna utformar det fysiska rummet. Ur lärarens perspektiv och förförståelse för vilka aktiviteter rummet ska användas för är bord och stolar kanske en självklarhet, medan det för pedagogen i fritidshemmet blir ett mycket konkret hinder i uppdraget.

Hur klasslärare respektive pedagoger i fritidshem eller förskola väljer att möblera kan förklaras med sättet att vilja skapa interaktion mellan elever och mellan lärare/elev. Skillnaden mellan dessa olika möbleringar beskrivs i Elm Fristorps forskning (2012) Studien visar att lärare i skolan föredrar att kommunicera med eleverna i sin egen höjd – då används högre stolar och bord – och att eleverna ska kunna se läraren längst fram i rummet och höra det som sägs. Förskollärarna, vilket även kan antas gälla för pedagoger i fritidshem med utgångspunkt i resultatet, interagerar mer ofta med eleverna genom att både pedagogen och elevgruppen sitter på golvet.

6.5 Pedagogernas praktiker – hur artefakter presenteras

Resultatet visar att pedagogerna på liknande sätt kategoriserar artefakter och sorterar dem i rummet. I vissa fall används olika rum för att sortera artefakterna, men mer vanligt är att dela in ett större rum i mindre delar, antingen med hjälp av skärmväggar eller förvaringsmöbler. På samma sätt som utbudet av artefakter, kan de kategoriseringar av artefakter och aktiviteter pedagogerna samlar på olika platser ses som traditionellt och kanske till viss del förgivettaget. Selander & Kress (2017) beskriver hur rum skapas för aktiviteter. Rummet i sig har inte en betydelse, utan det är med utgångspunkt i de aktiviteter som det skapas för som det får en mening.

Frågan om hur dessa kategoriseringar i rummet främjar eller inte främjar elevernas kreativitet och fantasi behöver ställas. För att utgå från Vygotskijs (2013) idé om att barns kreativa förmåga utvecklas genom mötet med det oväntade kan samlandet av artefakter enligt en viss typ ses som hämmande. Pedagogerna berättar att det finns möjligheter för eleverna att flytta artefakter mellan de olika platserna, men att det sällan görs. Kanske skulle en blandning av exempelvis byggmaterial och dockor skapa fler tillfällen för eleverna att utvecklas kreativt genom möjligheten att kombinera material.

Kategoriseringen kan ses positivt i bemärkelsen att eleverna kan fokusera på enskilda aktiviteter utan att bli störda. Det är även möjligt att i högre grad anpassa och formge rummet med hänsyn till vilken aktivitet som ska utföras där.

7. Diskussion

Resultatet av denna studie visar att det finns en potential av förvärvad kunskap hos pedagoger i svenska fritidshem kring hur den fysiska inomhusmiljön påverkar och kan användas för att främja elevers kreativitet, fantasi och lärande. Det finns en medvetenhet kring hur artefakter bör placeras och presenteras samt hur rummet bör disponeras. I motsats till den medvetenhet som upplevs när pedagogerna berättar, visar resultatet på en utformning av miljöer och ett utbud av artefakter som ger få överraskningar – mycket av material, utbildningsinnehåll och praktiker för att främja elevers kreativitet och fantasi känns en smula förgivettagna. Det finns ett upplevt glapp mellan pedagogernas intention kring och den faktiska utformningen av miljön som bör uppmärksammas i utvecklingssyfte.

För att på något sätt förklara dessa fenomen behövs en viss historisk tillbakablick – kanske hittar vi en del av kärnan där – men samtidigt en aktiv, konstruktivt kritisk och lösningsfokuserad blick framåt.

I följande avsnitt diskuteras ett antal övergripande och viktiga aspekter av resultatet som på olika sätt sammanför studiens olika delar – pedagogernas intentioner, uppdrag och syn på kreativitet och fantasi, artefakterna i fritidshemmet och hur de presenteras för eleverna i miljön. Slutligen presenteras förslag på vidare forskning och en avslutande reflektion.

7.1 Fritidshemmets miljöer – bättre förr och bättre sen?

– Jag kan inte svara för de andra avdelningarna, men hos oss hos de yngre så vill vi ju... ha det lite mer som en förskola. Alltså lite mer rum i rummen... Och jag vet att många förskolor har liksom kuber, de skapar naturlandskap i kuber eller dom ställer fram levande material... med vatten eller. Att liksom.. det ska bli lite mer tillgängligt och inspirerande. Det är svårt att... jag har bilder i huvudet, men jag har svårt att få ut det - just att det inte ska vara så skolifierat - det är ju ändå förskoleklassen. Men det är väldigt små lokaler... Och att få plats med bänkar och bord...
(Pedagog på Eken)

Pedagogernas resonemang och tankegångar kring artefakter och praktiker som används för att främja kreativitet och fantasi har många beröringspunkter med förskolepedagogik och förskolemiljö. Det tycks finnas en stark vilja att luckra upp det i miljön som upplevs statiskt och att använda miljön på ett mer lekfullt, flexibelt och experimentellt sätt – att ta in andra, mer oömma material och att använda golv och väggytor på nya sätt.

Samtidigt som det pedagogiska tankesättet på många sätt knyter an till förskolans, är fritidshemmet starkt bundet till skolan – även fysiskt i och med integreringen mellan skola och fritidshem. Det har under denna studies gång varit mycket svårt, för att inte säga omöjligt, att bortse från den påverkan som integrationen med skolan har på fritidshemmets inomhusmiljö och pedagogernas möjligheter att utföra sitt uppdrag fullt ut. Tyvärr bekräftas de negativa resultaten av tidigare forskning i frågan (Boström, Hörnell & Frykland, 2015. m.fl.).

År 1974 gjorde en kommitté på uppdrag av socialdepartementet en utredning med fokus på barns fritid och fritidshem (Socialdepartementet, 1974) som ett betänkande av barnstugeutredningen som startade 1968. I utredningen definieras fritidshemsverksamhetens innehåll samt hur fritidshemmets lokaler bör utformas – men också hur en integration med skolan ska kunna göras möjlig.

Jag törs nog utan underdrift nämna att de något slitna orden ”det var bättre förr” hörs bland fritidspedagoger av den något tidigare generationen när inomhusmiljön diskuteras. Och med utgångspunkt i barnstugeutredningens rapport (Socialdepartementet, 1974) och dess rekommendationer för en prioriterad ”dialogpedagogisk” miljö – bestående av obligatoriskt separata hemvister för att skapa trygghet, allrum med stor potential för varierade kreativa arbetssätt, tätt samarbete med skolan gällande miljöerna på fritidspedagogiska premisser och med fokus på elevernas delaktighet i utformningen av den fysiska miljön – ligger de orden väldigt nära till hands.

I rapporten (Socialdepartementet, 1974) rekommenderas att den lokalmässiga integreringen mellan skola och fritidshem ska provas i större skala eftersom en sådan integration kan ses ha många förutsättningar att lyckas. Ett av huvudsyftena anges vara att prova ut hur hemvistfunktionen – den fritidspedagogiskt separata lokalen – ska tillgodoses och fungera som ett ”öppet hus” för eleverna under skoltid. Projektering för nybyggnationer anges som en potentiell lösning.

För att gå tillbaka till dagsläget kan en jämförelse göras med vad en av pedagogerna i studien berättar, om hur nybyggda inomhusmiljöer avsedda för fritidshemmets verksamhet och praktisk-estetiska ämnen efterhand gjorts om till klassrum och hur detta minimerat möjligheterna att påverka inomhusmiljön till fördel för uppdraget.

Detta bekräftar återigen det relativt väldokumenterade statusförhållandet mellan skola och fritidshem – skolans verksamhet prioriteras högre. I en idéskrift som gavs ut av Svenska Kommunförbundet (1993) som inspiration för skolor och fritidshem som skulle integreras. Där menas att det inte får finnas någon skillnad i status eller att någon verksamhet tänker i revir om en integration ska lyckas. Forskning (Hanssen, 1999) visar dock att revirtänket fortfarande existerade 1999. Flera senare forskningsrapporter visar detsamma långt in på 2000-talet (Boström, Hörnell & Frykland, 2015. m fl.) och jag vågar mena att det finns där än idag.

Hippinen Ahlgren (2015) menar att det i uppstarten av 1990-talets integration mellan skola och fritidshem diskuterades huruvida fritidshemmet skulle flyttas in i skolan eller tvärt om – i en sådan tanke finns ingen plats för status och revir. I en sådan tanke vilar något inspirerande som säger att elevernas lärande är i fokus och att miljön är ett potentiellt och gemensamt verktyg.

Att enbart konstatera att det var bättre förr är sällan konstruktivt. Genom forskning och litteratur synliggörs två möjliga vägar att gå – att återigen göra fritidshemmet mer fristående från skolan lokalmässigt och att fokusera på skillnaderna snarare än likheterna (Skolverket, 2011) – eller att som Hippinen Ahlgren (2015) och Nordin-Hultman (2004) föreslår – att dekonstruera de gemensamma miljöerna och hitta nya, gemensamma rumsliga möjligheter. Det senare visar forskningen kring arkitektur och lärande (De Laval, Frelin & Grannäs, 2019) och de nybyggnationer av pedagogiska miljöer som görs, som en uppåtgående trend. I ett sådant fall blir det relevant att istället för att fokusera på klassrum och hemvist förstå och skapa rum utifrån exempelvis Kirkebys (2017) modell: sociala rum, stämningsskapande rum, beteendestyrande rum, betydelsebärande rum och rum för handling.

7.2 Förutsägbara artefakter i fritidshemmet

När de kommer till det mycket likartade utbudet av artefakter som de intervjuade pedagogerna visar upp kan återigen kopplingar dras till barnstugeutredningens rapport (Socialdepartementet, 1974). I rapporten finns exempel på inventeringar av utvalda fritidshems inomhusmiljöer, och beskrivningen av dem är slående lika det existerande utbudet och i de studerade fritidshemmen. I rapporten beskrivs exempelvis hur bokhyllor med vävklädda baksidor används för att dela av större rum, artefakter för rollekar i form av dockor och utklädningskläder, bygg och konstruktionshörnor, avdelade platser för skapande verksamhet och stoppade möbler för avkoppling. Kort sagt – i stora drag och till viss del i detalj liknar dagens tankegångar kring miljöer och artefakter i fritidshem det som fanns 1974.

Skillnaden dag mot 1974 är, som även studiens resultat visar, att dessa artefakter och placeringen av dem praktiskt ska infogas i fysiska miljöer som har flera funktioner och ägare – de och aktiviteterna som knyts till dem ges inte samma självklara utrymme vilket skapar en känsla av osäkerhet kring huruvida de är en accepterad del av miljön. I analysen synliggörs detta som att skolan och fritidshemmet delar samma fysiska rum, men befinner sig i olika ideologiska rum (Selander & Kress, 2017), vilket skapar missförstånd och krockar. Elm Fristorp (2012) bekräftar hur detta påverkar miljön genom möblering för samma syfte, men för olika didaktik.

Konsekvenserna av ett förgivettagat utbud av artefakter kan vara att, som beskrivs i analysen, elever stagnerar i sin kreativa utveckling, men kan också innebära att pedagogerna inte utvecklar och uppdaterar sin praktik – genom att ständigt använda samma material skapas färre möjligheter till kritisk reflektion av den egna praktiken.

7.3 Estetiska uttrycksformer

I fritidshemmets uppdrag ligger att ”främja elevernas fantasi och förmåga att lära tillsammans med andra genom lek, rörelse och skapande genom estetiska uttrycksformer samt med utforskande och praktiska arbetsätt.” (Skolverket, 2019b)

Resultatet visar att de aktiviteter och artefakter som av pedagogerna kopplas till ett främjande av fantasi genom estetiska uttrycksformer har en stark betoning på bild- och formrelaterat skapande. Pedagogerna nämner att eleverna dansar till instruerande

videoklipp, men i övrigt nämns inte att något varken fysiskt eller miljömässigt utrymme skapas för musicerande, drama eller dans i friare form och i syfte att uttrycka sig estetiskt.

De estetiska ämnenas varande och prioritet i förhållande till andra ämnen är något som debatterats flitigt – de anses av vissa ta plats från andra ämnen som anses vara viktigare – som matematik eller naturvetenskap – medan andra poängterar dess betydelse för elevers utveckling och lärande inte bara inom ämnet i sig utan genom sin påverkan på kreativitet övergripande.

För att knyta an även till resultatet gällande användandet av digitala artefakter – som används i relativt liten utsträckning i de besökta fritidshemmen – synliggörs möjligheten att kombinera de båda. Bristen på exempelvis musicerande i fritidshemmet skulle kunna vara en följd av platsbrist – genom att använda digitala verktyg kan detta möjliggöras i högre grad förutsatt att digitala resurser finns tillgängliga.

I likhet med tillvägagångssättet i Linds (2010) studie där elever dokumenterar sin tanke och känsla kring att vara elev, skulle estetiska uttrycksätt kunna användas för elevers och pedagogers dokumentation av lärande och upplevelser i den informella och situationsstyrda miljö som fritidshemmet utgör.

7.4 Avslutande reflektion

Tillvägagångssättet i denna studie – samtalspromenaderna – har berikat med upplevelsen av att på ett mycket direkt och konkret sätt känna skillnader och likheter mellan det som sägs och det som finns – möjligheten till förskönande eller inlindande ord har på ett sätt dragits undan då vi rört oss tillsammans i rummet under samtalets gång. Verkligheten presenterar sig själv, på gott och på ont. Kanske har det till viss del varit besvärande för pedagogerna som intervjuats, men kanske även befriande? Att få visa det som är, som det är och utan omsvep synliggör både inåt och utåt.

Den teoretiska ingången och ställningstagandet att den fysiska miljön *har* betydelse för människors varande och lärande har – utöver det fokus på hur pedagogerna iscensätter miljön för elevernas skull – även spelat en viktig roll genom att jag, den här gången i rollen som forskare, på ett sätt har låtit miljön tala direkt till mig. Genom att fysiskt gå genom rummet utsätter jag mig själv för dess påverkan – tankar, känslor och stämningar som kommer och går och som i högsta grad är subjektiva och filtrerade genom egna

erfarenheter. Dock gör upplevelsen av dem att övertygelsen om rummets betydelse förstärks – påverkas jag påverkas även andra som möter den. Vilka möjligheter öppnas om vi delar våra högst subjektiva upplevelser av miljön med varandra?

Min upplevelse av samtalspromenaderna handlar både om rummet i sig, men också det som händer runtom samtalet i form av kroppsspråk och stämning.

I resultatet beskrivs hur den fysiska miljön i fritidshemmen ger få överraskningar, vilket genomgående har präglat besöken i de fysiska miljöerna. I arbetet med sammanställande av resultat, analys och diskussion – ett sting av besvikelse över att behöva bekräfta tidigare forskning kring en pedagogisk verksamhet utan egen fysisk plats och prioritet. Hyllor fulla av saker på väg någon annanstans, svepande ursäkter och igenbommade skåp fyllda med saker som vill få tala till barn. Möbler som blir murar och en känsla av uppgivenhet.

Samtidigt – spänningen som uppstår i glappet mellan pedagogernas intentioner och de faktiska förutsättningarna. Glädjen över att få dela med sig av det som fungerar, yrkesstolthet över små lösningar och deras stora påverkan. Och så en påtaglig känsla av återhållen lust hos pedagogerna att få göra mer och vara mer – en känsla inte helt olik den av att bli tvingad att sitta stilla på en stol när benen vill hoppa, dansa och rusa?

Det finns en tydlig, underliggande glöd i pedagogernas resonemang och erfarenheter. Allt finns att vinna på att ge den bränsle!

7.5 Vidare forskning

Med tanke på den stora påverkan som integrationen mellan skola och fritidshem ses ha på båda verksamheternas möjligheter att använda inomhusmiljön är vidare forskning inom detta område högst motiverad – gärna mycket konkret i form av aktionsforskning för att synliggöra de praktiska konsekvenserna och möjliggöra den givande samverkan med fokus på elevernas lärande som beskrivs i styrdokumentet (Skolverket, 2019b).

Även forskning som tar upp elevernas perspektiv på hur de anser att miljön ska utformas och användas är motiverad. Slutligen skulle forskning gällande estetiska lärprocesser och hur de används idag och kan användas i fritidshemmets verksamhet – i ett elevperspektiv, men också som ett verktyg för pedagoger att dokumentera, reflektera och synliggöra både elevers och egna förhållningssätt – vara motiverat och välkommet.

Referenser

Almqvist, B. (1994) *Approaching the culture of toys in Swedish Child Care. A literature Survey and a Toy Inventory*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Björklid, Pia. (2005) *Lärande och fysisk miljö – en kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola. Forskning i fokus, nr 25*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling/Liber

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(2015) 5-23 Hämtad från <http://dx.doi.org/10.3224/ijree.v3i1.19578>

Brismar Pålsson, F. (2017) Att bygga för likvärdighet. I De Laval, S (Red.) *Skolans nya rum – En antologi om samspelet mellan pedagogik och arkitektur*. Stockholm: Arkus

Chang, J, S. (2017) The Docent Method: A Grounded Theory Approach for Researching Place and Health. *Qualitative Health Research 2017*, Vol. 27(4) 609–619 Hämtad från <https://doi-org.ezproxy.hkr.se/10.1177%2F1049732316667055>

Christoffersen, L. & Johannesen, A. (2015) *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur

Davidsson, B. (2008) *Skolans rum och platser sett ur ett barns perspektiv*. I Sandberg, A (Red.), *Miljöer för lek, lärande och samspel* (s.37-62). Lund: Studentlitteratur

De Laval, S. Frelin, A & Grannäs, J. (2019) *Skolmiljöer – utvärdering och erfarenhetsåterföring i fysisk skolmiljö*. Stockholm: Ifous. Hämtad från <http://www.ifous.se/app/uploads/2019/06/201905-Ifous-Fokuserar-Skolmiljer-H.pdf>

Denscombe, M. (2017) *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna. (4:e uppl.)* Lund: Studentlitteratur

Elm Fristorp, A. (2012) *Design för lärande: barns meningsskapande i naturvetenskap*. (Doktorsavhandling, Stockholms universitet, Stockholm)

Emriksson, B. & Swahn, M.J. (2017) *Kreativitet och barns lärande – från ett till fem år*. Stockholm: Skapande Pedagogik

Eriksson Bergström, S. (2013) *Rum, barn & pedagoger – om möjligheter och begränsningar i förskolans fysiska miljö*. (Doktorsavhandling, Umeå Universitet, Umeå) Hämtad från <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:613213/FULLTEXT01.pdf>

Falkner, C. & Ludvigsson, A. (2016) Fritidshem och fritidspedagogik – en forskningsöversikt. I *Forskning i korthet* 2016:1. Sveriges Kommuner & landsting och Kommunförbundet Skåne

Hansen Orwehag, M. & Mårdsjö Olsson, A-C. (2011) Lärande i fria miljöer. I Klerfelt, A. & Haglund, B. (Red.) (2011) *Fritidspedagogik – fritidshemmets teorier och praktiker*. (s.115-136) Stockholm: Liber

Hippinen, A. (2011) Yrkesroll i förändring. I Pihlgren, S. A. (Red.) *Fritidshemmet* (s.29-49). Lund: Studentlitteratur

Hippinen Ahlgren, A. (2015). Miljön som redskap. I A. S. Pihlgren (Red.) (2015). *Fritidshemmet och skolan - det gemensamma uppdraget* (s. 157-170). Lund: Studentlitteratur.

Hippinen Ahlgren, A. (2013) Miljön som didaktiskt verktyg. I A.S. Pihlgren (Red.) (2013) *Fritidshemmets didaktik* (s. 99-119) Lund: Studentlitteratur

Ifous (2019) *Fritidshemmets uppdrag*. Hämtad 191209 från <http://www.ifous.se/fritidshem/>

Kane, E. (2015) *Playing practices in school-age childcare: An action research project in Sweden and England* (Doktorsavhandling, Stockholms Universitet, Stockholm)

Hämtad från <http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A851415&dswid=-1757>

Kane, E. Ljusberg, A-L & Larsson, H. (2013) Making Magic Soup – The facilitation of play in school-age childcare, *International Journal of Play*, 2:1, 7-21, DOI: 10.1080/21594937.2013.769814

Kinney, P. (2017). *Walking Interviews*. Social research UPDATE, (67). Surrey: Department of Sociology, University of Surrey.

Kirkeby, I.M. (2017) Skolens rum – begreber og fysisk materialitet. Om samspillet mellem pædagogik og arkitektur. I De Laval (Red.) (2017) *Skolans nya rum – en antologi om samspelet mellan pedagogik och arkitektur*. (s.73-85) Stockholm: Arkus

Lago, L (2017) ”Var ska jag vara då?” – Om platsens betydelse för att skapa mening om fritidshem, förskoleklass och årskurs ett. *Educare* 2017 (2) s.81-102 Hämtad från https://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/23552/Educare_2017.2_muep.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Lester, S. (2011) Pedagogik, lek & rum. I Pihlgren, S. A. (Red.) *Fritidshemmet* (s.243-282). Lund: Studentlitteratur

Lind, U. (2010) *Blickens ordning – bildspråk och estetiska lärprocesser som kulturform och kunskapsform*. (Doktorsavhandling, Stockholms universitet, Stockholm) Stockholm: Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete

Lindstrand, F. & Selander, S. (red) (2009) *Estetiska lärprocesser*. Lund: Studentlitteratur

Lindström, L.(2008) Estetiska lärprocesser i, om, med och genom slöjd. I *Krut* (Vol. 133/134) s.57-68. Hämtad från <http://krut.a.se/133/krut133-134.pdf>

Löfdahl, A. Saar, T. & Hjalmarsson, M. (2011) Fritidshemmets potentiella didaktik och barns och pedagogers gemensamma kunskapsmöjligheter. I Klerfelt, A. & Haglund, B. (Red.) (2011) *Fritidspedagogik – fritidshemmets teorier och praktiker*. (s.42-60)
Stockholm: Liber

Nordin-Hultman, E. (2004) *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*.
(Doktorsavhandling, Stockholms Universitet, Stockholm)

Selander, S.(2017) *Didaktiken efter Vygotskij – design för lärande*. Stockholm: Liber

Selander, S. & Kress, G. (2017) *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Lund:
Studentlitteratur

Sendak, M. (1984) *Till vildingarnas land*. Stockholm: Litteraturfrämjandet - En Bok
För Alla

Skolinspektionen (2019) *Bedömningsunderlag – fritidshem* (Version 190701)
Stockholm: Skolinspektionen. Hämtad från
<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/0-si/01-inspektion/regelbunden-tillsyn/bedomningsunderlag-2019/fritidshem-tillsyn-av-kommunal-huvudman.pdf>

Skollag (SFS 2010:800)

Skolverket (2014) *Allmänna råd med kommentarer: Fritidshem*. Stockholm: Skolverket

Skolverket (2011) *Fritidshemmet - en samtalsguide om uppdrag, kvalitet och utveckling*. Stockholm: Skolverket

Skolverket (2019a) *Fritidshemmets uppdrag – webbkurs*. Hämtad 191209 från
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/kompetensutveckling/fritidshemmets-uppdrag---webbkurs>

Skolverket. (2019b) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. (Rev. 2019). Stockholm: Skolverket

Socialdepartementet (1974) *Barns Fritid – Fritidsverksamhet för 7-12 åringar* (SOU 1974:42) Stockholm: Socialdepartementet

Svenska Kommunförbundet (1993) *Skola, barnomsorg: lokaler för skola och skolbarnomsorg: idéskrift med exempel på ny-, om- och tillbyggnad*. Stockholm: Svenska Kommunförbundet

Sveriges kommuner och landsting [SKL]. (2018) *Förstudie: Skollokalernas betydelse för lärande – en översikt om forskning och utvecklingsprojekt*. Hämtad från <https://webbutik.skl.se/bilder/artiklar/pdf/7585-494-6.pdf?issuusl=ignore>

Säljö, R (2015) *Lärande – en introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups

Valsö, M. & Malmgren, F. (2019) *Fysisk lärmiljö – optimera för trygghet, arbetsro och lärande*. Lund: Studentlitteratur

Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk - samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Vygotskij, L.S. (2013) *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos

Wallström, B.(2002) *Möte med Fröbel*. Lund: Studentlitteratur

Bilagor

Bilaga 1: Missivbrev

Lärare och pedagoger i fritidshemmet

Kommunen

Hej!

Röstånga den 13/9- 2019

Jag heter Mia Thorén och studerar för närvarande min sista termin på grundlärarutbildningen med inriktning mot arbete i fritidshem vid Högskolan Kristianstad.

Inför mitt självständiga arbete i utbildningsvetenskap söker jag nu deltagare till en studie som syftar till att belysa och undersöka hur barns fantasi, kreativitet, nyfikenhet och lust att lära främjas genom hur vi som pedagoger använder och formger fritidshemmets inomhusmiljö. Vad i rummet inspirerar och fångar barns uppmärksamhet och på vilket sätt?

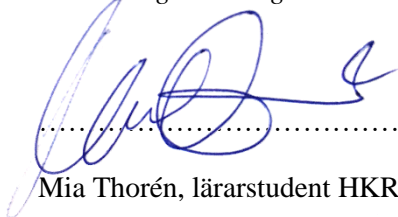
Studien kommer att pågå under oktober månad 2019 och görs i form av *samtalspromenader* – en informell och kvalitativ intervjuform där vi tillsammans tittar på och rör oss genom era respektive inomhusmiljöer medan intervjun pågår. Intervjun beräknas ta maximalt en timme och bör helst genomföras vid en tidpunkt då inga elever finns i lokalen med hänsyn till GDPR. Vid eventuella svårigheter att arrangera detta finns andra alternativ att tillgå – fråga gärna!

Intervjun dokumenteras genom ljudupptagning samt kompletteras med fotografier av rummet. Inga personer dokumenteras i bild. Inför intervjun ges skriftligt samtycke till ljudupptagning och fotodokumentation.

Jag kommer i studien att ta hänsyn till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer vilket innebär att deltagandet är frivilligt och att ni när som helst kan välja att avbryta ert deltagande. Ert deltagande och all information behandlas konfidentiellt och resultatet kommer enbart att användas i studiesyfte samt presenteras och publiceras i en uppsats i enlighet med Högskolan Kristianstads regelverk och rutiner.

Jag önskar få svar om ni vill delta i studien eller ej via e-post till mia.thoren0125@stud.hkr.se senast fredagen den 22/9-2019. Har ni frågor kring studien är ni varmt välkomna att kontakta mig eller min handledare via e-post! Stort tack för visat intresse!

Med vänlig Hälsning



Mia Thorén, lärarstudent HKR

mia.thoren0125@stud.hkr.se

Handledare HKR

Lotta Ingschöld

ann-charlotte.ingschold@hkr.se

Bilaga 2: Samtycke till medverkan i intervjustudie

SAMTYCKE TILL MEDVERKAN I INTERVJUSTUDIE

Jag har informerats om studiens syfte, om hur informationen samlas in, bearbetas och handhas, samt att mitt deltagande är frivilligt och att jag, när jag vill och utan att ange orsak kan avbryta min medverkan i studien.

Jag samtycker härmed till att medverka i denna intervjustudie som handlar om pedagogers röster & praktiker kring att främja barns fantasi, nyfikenhet & kreativitet i och genom fritidshemmets inomhusmiljö.

.....

Ort/Datum/År

.....

Namnunderskrift

.....

Namnförtydligande

.....

Lärarstudentens namnunderskrift

.....

Namnförtydligande

Bilaga 3: Intervjuguide

INLEDANDE FRÅGESTÄLLNINGAR

- Beskriv kortfattat din roll och ditt uppdrag på fritidshemmet och under skoltid.
- Ingår planering för inomhusmiljön i uppdraget?
- Är det viktigt att planera för den fysiska inomhusmiljön på fritidshemmet?
- Beskriv kort hur ni planerar för den fysiska inomhusmiljön på fritidshemmet.
- Anser du att du kan påverka barns kreativitet och fantasi eller väcka barns intresse genom hur du/ni använder/planerar för den fysiska inomhusmiljön?
- Beskriv i stora drag de lokaler vi ska besöka. Delade eller separata? Aktiviteter? Antal elever?
- Hur vill ni att lokalerna ska uppfattas? Varför är det viktigt?
- Vilka aktiviteter är mest populära att göra inomhus just nu?

SAMTALSOMRÅDEN FÖR PROMENAD

- NYCKELOMRÅDEN/HOTSPOTS
 - Inspirerande/aktiverande delar av rummet? Varför? Kan du påverka?
 - Delar som används mer/mindre än andra? Varför? Kan du påverka?
- MATERIAL/MÖBLER/SAKER – INNEHÅLL & PLACERING
 - Tanke kring material och leksaker – specificerade eller ospecificerade? Varför?
 - Placering av material och leksaker? Tanke? Varför?
 - Finns det något i rummet som väcker intresse mer än andra? Varför? Tillfälligt eller konstant?
 - Hur bestäms vad som ska finnas? Elevinflytande?
- FLEXIBILITET & ANPASSNING
 - Har rummen bestämda funktioner? Är det medvetet?
 - Är rummen flexibla? På vilket sätt? Vem får ändra?
 - Hur ofta förändras rummen? Vad är det som startar processen?
 - Tillfälliga rum? Tema?
- ELEVINFLYTANDE
 - Elevinflytande över miljön? Möblering? Saker? Funktioner?
 - Fri eller begränsad tillgång till material?

KOMPLETTERANDE FRÅGOR

Vilka aktiviteter kopplar du/ni till kreativitet respektive fantasi?