



Fritidshemmet som arena för formellt och informellt lärande

Vilka normer och värden etableras i fritidshemmet
i interaktionen mellan dess olika aktörer?

Anna-Lena Ljusberg

Handledare: Inge Johansson

Fritidshemmet som arena för formellt och informellt lärande

Vilka normer och värden etableras i fritidshemmet
i interaktionen mellan dess olika aktörer?

Anna-Lena Ljusberg

Publikationen kan
utan kostnad laddas ner
i pdf-format från
<http://www.lhs.se/iol/publikationer>

Handledare: Inge Johansson

Sammanfattning

Ljusberg, A-L. (2002) *Fritidshemmet som arena för formellt och informellt lärande Vilka normer och värden etableras i fritidshemmet i interaktionen mellan dess olika aktörer?* Magisteruppsats i pedagogik med inriktning mot barn- och ungdomsvetenskap. Lärarhögskolan i Stockholm. Institutionen för individ, omvärld och lärande.

Syftet med uppsatsen var att undersöka vad barn genom formellt och informellt lärande skapar för representation av fritidshemmet. Frågeställningen löd; vilka normer och värden etableras i fritidshemmet genom relationer mellan barn och mellan barn och vuxna där?

Det teoretiska perspektivet är dels sociokulturellt, där barns relationer med andra, uppfattning av omvärlden och om fritidshemmet som miljö är basen. Dessutom används ett socialpsykologiskt perspektiv, där utgångspunkten är att individens relationer med andra individer och grupper formar hans/hennes uppfattningar om omgivningen. Den metodiska ansatsen är etnografisk, där barns berättelser analyseras i ett lokalt kulturellt sammanhang. I studien ingick två fritidshem, placerade i skilda områden med hänsyn till "svag" respektive "stark" socioekonomisk profil. Intervjuer genomfördes med åtta barn, två pojkar och två flickor från vardera fritidshemmet. Deltagande observationer genomfördes under ett antal månader. Observationerna av interaktionerna dokumenterades genom dagbok och videodokumentation.

Två begrepp som används i analysen är formellt och informellt lärande. Formellt lärande står då för allt avsett lärande som sker i formella sammanhang, medan informellt lärande står för allt annat lärande.

Tydligt var att det lärande som sker i barngruppen till stor del handlar om informellt lärande. På inget av fritidshemmen tycktes personalgruppen räkna barnen som medaktörer. Barnen är inte delaktiga när de gäller planeringen och de vuxna är oftast inte delaktiga under den fria tiden. På båda fritidshemmen gjorde barn och vuxna en åtskillnad mellan "fri tid" och mer styrd tid.

På fritidshemmet Jupiter var barndiskursen fysisk, maktorienterad och konfliktfylld. Språket tangerade att mer användas som ett komplement för att förstärka andra handlingar. På fritidshemmet Saturnus var barngruppens diskurs mer verbal, disciplinerad och inriktad på förhandling. I interaktionen mellan barn och vuxna fanns det på båda ställen en lyhördhet från personalens sida. Styrkan i lyhördheten skilde sig mellan personalgrupperna. Detta skulle kunna kopplas till graden av samsyn på normer och värderingar mellan vuxna och barn.

Nyckelord: etnografisk studie, sociokulturell, symbolisk interaktionism, fritidshem, barnperspektiv, formellt/informellt lärande, normer.

Abstract

Ljusberg, A-L. (2002) *The after school day care-center as arena for formal and informal learning. Which norms and values are constructed in the after-school center in interaction between the different actors?* Master programme at Stockholm Institute of education: department of human development, learning and special education

The aim of the present study was to investigate how children are constructing representations of the after school day care-center (fritidshem). The process of constructing is explained in “formal” and “informal” learning. The question was; which norms and values are constructed in the after school day care-center in the relations between children and between children and adults?

In the study basically two theoretical perspectives are used. One is the socio-cultural perspective of learning, where the focus is on the children’s relations with others, their thoughts of the center and the being there. And the other is symbolic interactionism where the basis is that a person’s relation with other persons and groups form her/his thoughts about the social environment. The approach in the research process is ethnomethodological, where the children’s statements/narratives are analysed in a local cultural context.

Two centers with different socio-cultural profiles were studied. In each center two girls and two boys were interviewed. Participant observations have been made during seven months. The observations were documented in two ways. One was writing a diary and one was videotaping the children’s interacting with one another, the environment and the staff. Those videotapes did have two purposes; one was for the researchers help to understand this special culture. The second purpose was showing the children the sequences before doing the interviews.

It was obvious that the children’s learning to a great extent was informal learning. In no centre the staff did see the children as co-actors. The children were not taking part in the planning of the day and the staffs were to a very little degree taking part in the children’s day. The more controlled part of the day the staffs assemble the group to different activities. Those moments had often a disciplining function where the norms were giving explicit. In none of the centers the cultures were the same, four different cultural patterns were found.

At one of the centres, Jupiter, the children’s culture was physical, power influenced and full with struggles. The language was almost used as a complement to the physical acts. The children’s culture at the other centre, Saturnus, was more verbal, disciplined and aimed to negotiate. In the interaction between children and adults in both centers the adults were to some degree open and flexible. The adult’s flexibility did differed between the centers. The differences could perhaps be attributed to the degree of similarity in the views of norm between adults and children.

Keywords: ethnomethodological, socio-cultural, symbolic interactionism, after school day care-center, children’s perspective, norms.

Förord

Den största delen av mitt liv har jag haft omvårdnadsarbeten. Jag har arbetat som dagbarnvårdare, sjukvårdsbiträde, elevassistent, vårdbiträde, barnskötare på fritidshem osv. Ett av mina första minnen handlar om hur mina syskon gick in med stövlarna på när mamma just torkat golvet. Hur kunde de utan att tänka sig för, bokstavligen stövla in så där? Så långt tillbaka jag kan minnas har jag funderat på varför vi gör som vi gör! Hur vi påverkar varandra, hur beroende vi är av varandra, och hur strukturer byggs upp och bryts ner. Det tillsammans med att jag tyckte att skolan var så barnfientlig var främsta anledningen till att jag började studera pedagogik.

Att göra den här uppsatsen har varit att få förverkliga en länge eftertraktad dröm. Det har varit en spännande resa och jag har lärt mig mycket. Redan tidigare har jag anat att det gäller att hitta rätt bland diskurserna. Att det gäller att hitta sammanhang dit man vill höra. Att skriva uppsatsen har varit ett sånt sammanhang. Det finns många som bör få ett tack för hjälpen.

Tack alla barn och vuxna på de båda fritidshemmen
för att jag har fått ta del av era liv under så lång tid!

Tack alla ni på IOL som låtit mig höra till och som tittat in på mitt arbetsrum med glada tillrop! Tack, Suzanne Kriström för att du läst och kommenterat metoden. Tack, Therese Lundbom för att du läst och kommenterat manus. Tack, Karin Sandqvist för att du läst och kommenterat abstract. Tack, Anneli Hippinen för att du läst och kommenterat från första utkast fram till färdigt manus.

Tack Frida och Tora, mina fantastiska döttrar, till vilka jag dedicerar uppsatsen.

Det sista och största tacket riktar jag till min handledare, Inge Johansson. Tack Inge för att jag fick skriva den här uppsatsen, tack för ditt tålamod, ditt stora stöd och för alla tankefrön du sått och som jag ofta först efter ett tag förstått värdet av.

Innehåll

Sammanfattning

Abstract

Förord

<u>1. Inledning</u>	3
<u>1.1 Kort nutidshistorik</u>	3
<u>1.2 Ett barnperspektiv</u>	4
<u>1.3 Kultur, kunskap och lärande</u>	4
<u>1.4 Fritidshemmet som social arena</u>	4
<u>1.5 Formellt och informellt lärande</u>	5
<u>2. Tidigare forskning</u>	7
<u>2.1 En utvärdering om kvalitet i fritidshem</u>	7
<u>2.2 Resultat från några aktuella studier</u>	8
<u>3. Syfte</u>	10
<u>3.1 Frågeställning</u>	10
<u>4. Presentation av fritidshemmen</u>	11
<u>4.1 Fritidshemmet Jupiter</u>	11
<u>Skolan</u>	11
<u>Skolans organisation</u>	11
<u>Lokalerna</u>	12
<u>4.2 Fritidshemmet Saturnus</u>	13
<u>Skolan</u>	13
<u>Skolans organisation</u>	13
<u>Lokalerna</u>	14
<u>5. Teoretiskt perspektiv</u>	15
<u>5.1 Ett socialpsykologiskt perspektiv – symbolisk interaktionism</u>	15
<u>5.2 Subjektivitet – intersubjektivitet</u>	16
<u>5.3 Begynnande handling, gest, roll och attityd</u>	16
<u>5.4 Verbal och icke-verbal kommunikation</u>	17
<u>5.5 I och me</u>	17
<u>5.6 Den generaliserade andre ett sätt att relatera det kollektiva till det individuella</u>	18
<u>5.7 Erfarenhetsprocessen</u>	19
<u>5.8 Kulturbegreppet - från givna strukturer till något överenskommet</u>	19
<u>5.9 Sambandet mellan begreppen kultur, diskurs och kontext</u>	20
<u>5.10 Språket som producent av handlingar</u>	21
<u>5.11 Förhållandet mellan diskurs, språk och lärande</u>	22
<u>5.12 Mångfald och motsägelser</u>	22
<u>5.13 Barn, relationer och lärande</u>	23

<u>6. Metod och genomförande</u>	25
6.1 Bakgrund till metodval	25
6.2 Urval av fritidshem	25
6.3 Deltagande observation och forskarens roll	26
6.4 Dagboksanteckningar	27
6.5 Videoupptagning	27
6.6 Genomförandet av intervjuerna	28
6.7 Databearbetning/analys	28
6.8 Etiska överväganden	28
6.9 Undersökningens kvalitet	29
<u>7 Resultat</u>	32
7.1 Fritidshemmet Jupiter	32
7.1.2 Porträtt av fyra barn på Jupiter	41
Stig	41
Klas	44
Stina	47
Karin	50
7.2 Fritidshemmet Saturnus	53
7.2.1 Porträtt av fyra barn på Saturnus	62
Sara	62
Birgitta	65
Halvar	68
Nils	71
<u>8. Diskussion</u>	73
Avslutning	76
<u>Referenser</u>	79
<u>Bilagor</u>	83
Bilaga 1. Intervjufrågor ht. 2001	83
Bilaga 2. Intervjufrågor vt. 2001	84
Bilaga 3. Nogger	85
Bilaga 4. Gogos	86

1. Inledning

Vad gjorde ni på ”fritids”¹ idag? Den frågan kan riktas till mer än femtio procent av Sveriges alla sjuåringar (Torstensson-Ed & Johansson 2000). Under nittioalet har stora förändringar skett vad gäller fritidshemmen (se nedan). Det har gjorts ett antal studier om kulturmöten mellan förskola, skola och fritidshem eller mellan olika yrkeskulturer. Dessa olika verksamheter är uppbyggda kring barn, för barn, trots detta tar ingen studie med barns kultur. Det tyder på att barn fortfarande i huvudsak inte betraktas som medskapare utan som objekt för verksamheten, de som skall läras och fostras in i vuxenkulturen. Vidare utser, flera studier barnen till vinnare i de vuxnas integration och samverkan. Men slutsatsen grundas oftast på personalens eller föräldrarnas bedömning av barnen. Det går inte att be barn berätta om fritidshemmets förändring. Men det går att fråga dem om deras upplevelser av fritidshemmet just nu. Min undran gäller vad det innebär att ”gå på fritids”? Hur är förhållandena där som barnen själva upplever dem?

1.1 Kort nutidshistorik

Fritidshemmets historia kan sägas sträcka sig från slutet av 1800-talet då landets första arbetsstuga startades. Det moderna fritidshemmet har ett betydligt senare datum. Ett utgångsdatum skulle kunna vara när den första grundutbildningen till fritidspedagog startade år 1965 (Rohlin 2000).

1995 infördes ett nytt begrepp, integrerad skolbarnsomsorg, detta för att beteckna ett nytt skede, fritidshemmets lokalintegrering i skolan. Från hösten 1998 fick fritidshemmen tillbaka sin gamla beteckning, ”fritidshem”. Då började också läroplanen (Lpo 94/98) gälla fritidshemmet. Allmänna råd för fritidshemmen kom 1999. Syftet med detta reformarbete var att ge barn en sammanhängande heldagsomsorg.

Under nittioalet skedde också andra förändringar. Antalet barn inskrivna på fritidshem ökade markant. Andelen 7 – 9 –åringar ökade från 35 % av landets alla 7 – 9-åringar 1990, till 53 % 1997. 1998 då inte längre sexåringarna särredovisades var antalet inskrivna 6 – 9-åringar 56,1 %. Under den här tiden förändrades också antalet inskrivna barn per årsarbetare på fritidshemmen. Från att 1990 ha varit 8,3 barn per årsarbetare till att 1998 vara 15,5 (Torstensson-Ed & Johansson 2000).

En annan stor förändring av fritidshemmets villkor gäller de vuxnas arbetssituation. Fritidspedagogerna ingår numera allt oftare i arbetslag med andra yrkeskategorier i skolan. Det har gjorts flera studier om kulturmöten mellan förskola, skola och fritidshem eller mellan olika yrkeskulturer. Dessa olika verksamheter är uppbyggda kring barn, för barn, med barn. Trots detta finns få studier av ”fritidsbarns” kultur.

Många barn tillbringar mer tid på fritidshemmet än i skolan. Vad vet vi idag om barns situation på fritidshemmet? Hur ser de själva på fritidshemmet och på den tid de tillbringar där?

¹ Benämningen på fritidshem i de områden som studerats är ”fritids”. I uppsatsen används fritids som synonymt med fritidshem.

1.2 Ett barnperspektiv

Vilken plats tillskrivs barnen i samhället? Ser vi dem som delar av samhället, som aktörer och medskapare. Eller ser vi barn som objekt för olika åtgärder/verksamheter de som skall läras och fostras in i vuxenkulturen?

Corsaro (2000) en amerikansk forskare som under många år observerat barns interaktion med varandra menar att vi tenderar att tänka på det senare sättet. Att vi ser barndomen endast som en period då barn förbereds inför entrén till samhället.

Den här uppsatsen utgår från barns perspektiv på så sätt att det är barnen, deras villkor och meningsskapande som ska studeras. Meningen är att teckna en bild av fritidshemmet och lärandet där ur barnens perspektiv.

De frågor som ställs ska röra barnens värld, som: Vilken betydelse har det för dem att befinna sig på fritidshemmet, vilka olika diskurser skapar de i interaktion med varandra och andra? Hur tolkar och omtolkar de rådande diskurser? Hur ser brytningen ut mellan olika perspektiv och förståelser? Mellan vuxna, mellan barn, mellan barn som kommer nya och de som redan finns på plats?

1.3 Kultur, kunskap och lärande

Kultur skriver Sommer (1997) kan förstås som ”mycket komplicerade rutinsystem, som aktörerna tillskriver mening” (a.a. s. 72). Utgångspunkten i den här uppsatsen är att vi ingår i ett sammanhang, i en kultur, en diskurs som skapar och skapas av individer.

”Kunskap kan ses som bearbetad information”, Liedman (föreläsning 2002). Utifrån tidigare erfarenhet och bearbetning söker vi förstå. Vi söker ge mening till det vi erfar. Att tillskriva mening är att göra världen begriplig (Pramling Samuelsson, Sheridan, 1999). Lärande kan ses som en förändring i en människas sätt att tänka och/eller handla (t ex Ohlsson, 1996). Man kan se det som en ”förändring av individers kompetens i något eller några avseenden” (Ellström, 1996, s.11).

Här ses lärande som en pågående process i vilken individer själva konstruerar kunskap. Vi lär genom att bearbeta den information vi tar till oss i interaktionen med de olika psykiska, fysiska och sociala miljöer vi kommer i kontakt med. Individer/barn lär sig saker genom att konstruera och rekonstruera i interaktion med miljön inom olika kontexter.

På så sätt ses barnet som konstruktör, medskapare och innovatör. Utgångspunkten är att de som ingår i ett socialt sammanhang som fritidshem, rekonstruerar och konstruerar kunskap, att de tillsammans formar och formas av diskursen.

1.4 Fritidshemmet som social arena.

Fritidshemmet ses här som en lokal kultur (en diskurs) vars mönster präglar handlande och relationer. ”Kultur är den ram inom vilken vi individer formas och formar oss själva i en myriad av sociala samspel” (Säljö, 1999, s.79.). Vid analysen av materialet blir det därför

viktigt att även studera fritidshemmet som miljö. Dess innehåll blir avhängigt av den tradition och det sociala sammanhang där det är beläget.

Diskursen styr också vilka värdemässiga dimensioner som finns i sättet att tala. Det sätt på vilket man väljer att uttala sig om omvärlden är en aktiv handling som innebär ett sätt att ta ställning för något och framhålla vissa påståenden före andra. Säljö (1999) beskriver detta som att "diskursen är kittet mellan kommunikation, tänkande och handling" (a.a. s.78).

Barns berättelser och utsagor måste således förstås utifrån det sammanhang de görs. Därför måste också fritidshemmet som "fenomen", dess innehåll och inriktning studeras. Vad representerar fritidshemmet som "social arena" för barn. Vilket handlingsutrymme ges åt barn för att utveckla kunskap och relationer till andra och vad betyder sådana relationer för dem? Vilka normer och värderingar etableras i diskursen?

1.5 Formellt och informellt lärande

Inom organisationsforskning och forskning runt livslångt lärande talar man om formellt lärande och om vardagslärande eller informellt lärande. Formellt lärande står då för allt avsett lärande som sker i formella sammanhang, medan informellt lärande står för allt annat lärande.

Jag har inte funnit någon litteratur angående barns informella lärande. Däremot barns samlärande, vilket i huvudsak handlar om när/hur barn lär av och med hjälp av varandra det som är avsett att läras i mer formella situationer. Med barns samlärande menas att barn genom interaktion kan vara till nytta för varandra när det gäller formellt lärande (Williams, Sheridan, Pramling Samuelsson, 2000).

Det som den här uppsatsen handlar om är barns formella och informella lärande. Enligt det sociokulturella perspektivet kan vi inte undgå att lära oss, frågan är snarare vad vi lär (Säljö, 2000). I det här sammanhanget handlar det om vad barnen lär i interaktion med varandra och vuxna.

När vi stiger in i olika sammanhang behöver vi förhålla oss till en mängd information som kan ses som olika diskurser. Den här uppsatsen ska handla om barns meningsskapande angående det fritidshem de går på. Vad representerar fritidshemmet för dem?

Att ge mening till, meningsskapandet är att försöka förklara och förstå, begripa världen, att göra den gripbar. Det är vad barnen gör för att kunna orientera sig på den arena som fritidshemmet utgör. Det är också det jag sysslar med just nu. Att ge mening till och söka begripa den del av världen som fritidshemmet utgör ur barnens perspektiv. Att bilda strukturer - Piaget (1964/1982) kallade det för scheman - vari man kan sortera in och bearbeta intryck. Dessa strukturer innehåller och utgör en kunskapsbank och en förförståelse. Med hjälp av dessa orienterar vi oss i det myller av intryck som världen består oss med.

Att orientera sig i världen är att tolka det som händer där. Tolka innebär att försöka förstå det som händer utifrån redan känd kunskap. Ett annat begrepp för ordet tolka är att ge mening till. Att ge mening till sker ofta omedvetet och kan ses som ett sätt att tolka in information i redan befintliga scheman. Vi kan också träffa på nya fenomen som vi inte kan förstå vi har då flera möjligheter att välja mellan. Vi kan t.ex. bortse från att vi någonsin haft upplevelsen. Vi kan konstruera om den genom att pressa in den i tidigare meningsskapande. Vilket för andra kan

se ut som att vi reducerar eller förvanskar den. Vi kan förändra vår egen ursprungliga förståelse vilket innebär att byta perspektiv, förstå på någon annans sätt eller något annat sätt, ett nytt sätt.

Lärande är en del av människans livsprocess, något ständigt pågående. Vi lär oss saker hela tiden i en pågående process. Vi lär oss saker som vi planerat att lära oss och vi lär oss utan att tänka på det, utan att se det som ett lärande. Här är avsikten att studera barns lärande på fritidshem och då som formellt och informellt lärande. För att förklara skillnaden tar jag hjälp av Per-Erik Ellström som studerat formellt och informellt lärande på arbetsplatser. Med det formella lärandet menas här ett av de vuxna planerat, målinriktat lärande som sker inom ramen för fritidshemmet. Medan det informella lärandet syftar på det lärande som sker i vardagslivet, det kan ske medvetet och vara planerat som när man tränar på att hoppa hopprep eller gogoskast. Men oftast sker det informella lärandet ”spontant och för individen omedvetet som en sidoeffekt av andra aktiviteter” (Ellström, 1996, s.10)

Ellström (1996) menar också att man i efterhand kan bli medveten om det omedvetna lärandet och att vi då också kan reflektera över det. Något annat som Ellström pekar på är att lärande nödvändigtvis inte behöver vara positivt vi kan t.ex. lära oss destruktiva beteendemönster.

Även om beteckningen samlärande har sina förtjänster kommer den inte att användas i den här uppsatsen. Här kommer begreppen informellt och formellt lärande att användas. Formellt lärande står då för eget lärande samt det lärande som sker mellan barn i formella situationer för att lära det som är formellt avsett att läras. Informellt lärande kan ske såväl i informella som formella sammanhang, vilket för övrigt även gäller det formella lärandet. Som när barn hemma läser läxorna själva och tillsammans. Vart räknas då det lärande som kan inträffa när barn visar varandra tillräta i formella situationer, som att man ska vara tyst på samlingen, stå still i ledet till mellanmålet? Det räknas här till formellt lärande. Informellt lärande står för det egna lärandet samt lärande mellan barn som inte är planerat av de vuxna.

I formella institutioner som fritidshemmet finns flera ”frirum”, som t.ex. den tidpunkt på dagen som kallas ”fri lek”. Dessa tidpunkter ingår som delar av den av de vuxna planerade dagen. Det lärande som äger rum innanför dessa ”frirum” kan vara önskvärt eller inte, det kan motverkas eller underlättas och stimuleras på ett flertal olika sätt. Det som barnen lär varandra i leken t.ex. vilka regler som gäller när man olar eller när man spelar gogos räknas här till det informella lärandet.

När man går på fritidshem så lär man sig något om sig själv och om hur det är att gå på fritidshem. Utifrån sin subjektivitet och förförståelse skapar barnen i interaktion med miljön en bild av sig själva och av fritidshemmet.

Fritidshemmet svävar inte fritt i samhället utan är en institution som växt fram under ett antal år. Det som ska ske på ett fritidshem är reglerat av olika styrdokument. Fritidspedagoger och andra yrkesgrupper som är verksamma på fritidshemmet har genomgått olika av samhället reglerade utbildningar. Dessutom ses här den lokala diskursen som avhängig det upptagningsområde det tillhör. Inom denna kontext skapar fritidshemmets olika aktörer i interaktion med varandra sin egen kultur.

I interaktion med varandra skapas konstruktioner som också kan kallas lärande, detta lärande delas här upp i ett formellt och informellt lärande.

2. Tidigare forskning

2.1 En utvärdering om kvalitet i fritidshem.

I en rapport från Skolverket (2000) som handlar om kvalitet i fritidshemmets verksamhet intervjuades mellan fyra och sex barn i sammanlagt tjugo fritidshem. Resultaten visar att barnen förmedlar en bild av att vara trygga då de är i fritidshemmet. De litar på att personalen finns till hands då de behöver dem. Däremot leker de inte särskilt mycket tillsammans med de vuxna. Samtal och lekar sker till den allra största delen utan inblandning från personalen. Barnen vet att de kan gå till de vuxna om det skulle bli konflikter som de inte kan lösa själva eller om de skadar sig. Men ansvaret för att ta sådana kontakter vilar i stor utsträckning på barnen själva.

Barnen vet varför de är i fritidshemmet. De vill vara där under eftermiddagstid och tycker vistelsen är rolig. Dock uttrycker de att det ofta är jobbigt med allt bråk och skrik. Då får de ofta huvudvärk, säger de. Jobbigt är det också med alla konflikter som uppstår mellan barnen då de vuxna inte är i närheten och när det inte finns någonstans där man kan gå undan. Barnen verkade heller inte kunna påverka den del av verksamheter där de vistas.

Rapporten är mycket kritisk till att resurstillgången i fritidshemmet är alltför låg för att garantera verksamhetens kvalitet. Följden blir alltför stora barngrupper där trötta barn och personal försöker få tiden att gå. Skolverket drar slutsatsen att fritidshemmen som en konsekvens av sina stora barngrupper har dåliga möjligheter att erbjuda barnen en variationsrik fritid. ”Barnen ges inga möjligheter att vidga och fördjupa sina kunskaper om sig själva och sin omvärld” (a.a. s. 59). De gör ganska mycket i fritidshemmet av vad de redan kan. Detta gör att de får en ganska ensidig utveckling och lärande. Även om fri lek är viktigt så måste den inte vara fri från vuxna, säger rapportens författare. Personalens arbete såsom både de själva och barnen ser det, går mest ut på att hålla samman gruppen. Det enskilda barnet och dess behov hinner personalen inte med. Detta är ett avgörande hinder för att utveckla en helhetssyn på barnet och forma pedagogiskt handlande efter detta. Det ”andrum” som barn skulle behöva i fritidshemmet och som motverkar den stress de utsätts för i andra miljöer existerar inte, vilket är ett annat starkt hot mot verksamhetens kvalitet. Rapporten är, som tidigare framgått mycket kritisk mot fritidshemmets möjligheter att säkerställa och utveckla god kvalitet.

Barnen själva är också kritiska, men berättar även att de gör olika saker med en stor möjlighet till variation och frihet såsom till exempel ägna sig åt eget skapande (sy, snickra och måla), vara ute och röra på sig eller sporta, samtala, leka, samt arbeta med dator.

Resursknappheten, otydligheten i arbetet och dess fysiska förläggning gör att den kritiska frågan ställs om huruvida fritidshemmet verkligen ”finns”. Enligt Skolverket utgörs det i allmänhet av en plats där barn är under sin fria tid efter skolan och under loven. Ofta är denna plats det klassrum där man också tillbringar sin skoltid. I denna situation finns också personal som kan trösta om något obehagligt inträffar och som hjälper till att lösa konflikter. Möjlighet finns för barn att leka med varandra och de äter mellanmål tillsammans. De får också hjälp att hålla reda på när de ska gå hem. Barnen erbjuds dock inte särskilt ofta att delta i planerade aktiviteter eller att pröva något de inte redan kan. Personalen hinner inte tala med alla barn och de deltar heller inte i barnens aktiviteter.

Slutsatsen i rapporten är att fritidshemmen under 1990-talet ekonomiskt har marginaliserats. Inte heller den pedagogiska visionen som fanns från tiden före denna marginalisering verkar leva kvar. Så här står det i rapporten:

Fritidshemmens huvudproblem är dess osynlighet, både vad gäller samverkan med skolan och vad gäller tillförsäkrandet av nödvändiga resurser. Besparingskraven har vunnit över de pedagogiska idealen, och samverkansproblem skymmer idén om en helhetssyn på barnen. (a.a. sid. 61)

De resultat som Skolverket redovisar i sin rapport visar att det i dag är angeläget att studera hur barn uppfattar fritidshemmet och hur de som de själva ser det påverkas av verksamheten där.

2.2 Resultat från några aktuella studier

Barnens situation i fritidshem har berörts i ett antal aktuella studier, av vilka ett flertal redovisas i den kunskapsöversikt som nyligen framställts av Skolverket (Torstensson Ed & Johansson 2000). I denna finns en mera utförlig sammanställning och diskussion av forskningsbaserad kunskap gällande olika aspekter av fritidshemmets verksamhet. Här återges ett urval av resultat från studier som har direkt relevans för uppsatsen.

Evaldsson (1993) studerade två fritidshemsavdelningar och barns lekkulturer där utifrån en antropologisk synvinkel. Hennes resultat visar att barns interaktionsmönster inte är de samma som de vuxnas på något ställe. Dessutom har de olika interaktion med vuxna vilken är påverkad av den miljö som interaktionen sker i. Vilken social miljö barnen kommer från, om den har låg respektive hög status påverkar deras interaktion.

Evaldsson beskriver att lågstatusgruppens barn har en tydlig asymmetrisk relation med personalen. Här finns starka gränser och kontroll när det gäller kunskap, samtalsämnen mm. Barnens självständighet skapas genom en klar åtskillnad från de vuxna vilka inte heller förstår barnens normer och kommunikation.

I medelklassgruppen i hennes studie var kontakterna mellan barn och vuxna mycket mera frekventa. Här skapar barnen sin egen kultur genom att skilja sig från de vuxna och ha hemligheter i de delar av de fysiska utrymmena som de har för sig själva utan att vuxna är närvarande. I lågstatusgruppen var det vanligt att man försökte hålla de vuxna utanför sina konflikter eftersom ingripande från dem störde maktbalansen mellan barnen. Medelklassbarnen leker och skapar status genom relationer till människor.

På de ställen som ingick i studien fanns en barnkultur präglad av intensiv fysisk och verbal aktivitet, där allianser och regler skapades och förhandlades i en sfär som var avskild från de vuxna. Ömsesidighet och social differentiering var länkade till varandra och något som kännetecknade barnkulturen.

I en studie med likartad inriktning, men av mera begränsad omfattning har Lindborg (1995) studerat barn i två fritidshem. Även här visar resultaten att det finns en barnkultur som är skild från de vuxna. Även om det finns en god atmosfär mellan barn och vuxna leker barnen helst för sig själva. De vuxna tillkallas i första hand om det blir konflikter.

Barns framträdande behov av att avgränsa sig, ha hemligheter för vuxna och att söka upp egna frirum visar flera studier (Strander 1997, Torstensson-Ed, 1997). Hur barn uppfattar tid, och då särskilt under skoldelen av dagen har studerats av Westlund (1996). Resultaten visar att det blir en stark gränsdragning för barnen mellan skoltid och skolfri tid. Barnen upplever att tiden går med olika hastighet, snabbt om det är roligt och långsamt om det är tråkigt.

Barn har i några studier tillfrågats hur de ser på innehållet i fritidshemmet och sin fria tid. Andersson (1987) visar på sex viktiga teman i barnens svar som bekräftas också i andra studier. Dessa är: kompisar, utrymme, avskildhet, uttrycksmedel, att bli respekterad och betrodd, gränser och de vuxnas engagemang. Då barn beskriver verksamheten i fritidshemmet säger man att där kan man vila, det är lättare och roligare att vara där jämfört med hur det är i skolan, fri lek och skapande är viktigt (Gotfridsson, Lindborg, Nilsson, Sällström, Wiechel, 1992).

De flesta barn kan tydligt skilja mellan vad som är skola och fritidshem och betonar olikheterna i verksamheterna (Glindsjö 1992, Gotfridsson m.fl.1992, Söderlund 1993). Skolan uppfattas på det hela taget som uppgiftsinriktad medan fritidshemmet ses som kommunikationsinriktat. Den viktigaste gränsen mellan verksamheterna utgörs av tiden snarare än att det är olika personal i respektive verksamhet. Som barnen ser det är skolan ett ställe där man lär sig saker. Lära kan man också göra i fritidshemmet anser de, man då andra saker jämfört med hur det är i skolan.

Barns inflytande har undersökts i några studier. Vara med och bestämma får man göra ibland och då mest i form av att ge förslag. Barnen uppfattar att det finns frihet att bestämma inom de ramar som sätts upp av de vuxna (Gotfridsson m.fl.1992). I en undersökning av en integrerad skola i Stockholm fann Söderlund (1993) att de flesta barnen tyckte att de vuxna bestämde och att de också var nöjda med detta förhållande. Flising (1995) sammanfattar flera utvecklingsprojekt som visar på att det inte finns några beskrivningar av att barn får vara med i förberedelser eller planering av samverkan, deras medverkan i utveckling av samverkan fritidshem- skola verkar vara minimal.

När barn fått säga vad de tycker om att vara i samma lokaler under större delen av dagen, vilket är fallet i flertalet integrerade verksamheter svarar de att de tycker att det är bra att kunna växla mellan olika aktiviteter på samma ställe utan att förflytta sig någon längre sträcka. Eftersom det är flera barn i fritidshemmet skulle barnen heller inte föredra att gå hem, eftersom de då inte har några kamrater att vara tillsammans med (Söderlund 1993). Det är svårt att se att barn upplever några skillnader mellan olika sätt att organisera samverkan mellan fritidshem och skola (Andersson, Rohlin & Söderlund 1997).

Då barnen ser tillbaka på sin tid i fritidshemmet är de som gått i former som samverkar med skolan de som är mest positiva. En nyligen publicerad studie från Stockholm visar att fritidshem har viss påverkan på barn (Söderlund 2000) bland annat hade barn som gått i fritidshem högre tankar om sig själva och högre självuppfattning jämfört med barn som inte gått i fritidshem. De flesta barnen i denna studie svarade att de oftast eller alltid brukade berätta för sina föräldrar om fritidshemmet när de kom hem. Barnen sade också att de i hög utsträckning trivdes i fritidshemmet.

Forskning har visat att barn, i vart fall ur de vuxnas perspektiv, framstår som vinnare då fritidshemmet, skolan och förskoleklassen arbetar på ett integrerat sätt (Johansson 1997, 1999, 2000). I en studie som gäller innehållet i verksamheter som i olika hög grad var integrerade

vad gäller skola - fritidshem (Andersson, Rohlin & Söderlund 1997) tillfrågades barn om hur de tyckte att det var i fritidshemmet. Majoriteten av barnen svarade att de tyckte att det var roligt eller jätteroligt att gå till fritidshemmet, denna proportion ökade också med barnens ålder så att de barn som gick i år tre var mera positiva än de i år ett. Jämförelsevis var barnens inställning mera positiv till fritidshemmet än till skolan.

Hittills har dock inte barn själva använts i särskilt stor omfattning som informanter i svenska undersökningar ej heller i de övriga nordiska länderna (Torstensson-Ed & Johansson 2000). Sökning av litteratur i internationella databaser visar samma bild, nämligen att barn sällan kommer till tals för att beskriva sin situation i fritidshemmet, eller motsvarande verksamheter i andra länder.

Sammanfattningsvis finns mycket lite samlad kunskap såväl från svenska som internationella studier som utifrån barns perspektiv tar upp vad fritidshemmet representerar och betyder för barn. De flesta resultaten bygger på vad personal och föräldrar bedömer hur barn uppfattar fritidshemmet.

3. Syfte

Studiens syfte är att söka svaret på vad barn genom formellt och informellt lärande skapar för representation av fritidshemmet.

3.1 Frågeställning

Vilka normer och värden etableras i fritidshemmet genom relationer mellan barn och mellan barn och vuxna där?

Olika frågeområden är; trivsel, regler, normer, relationer och inflytande. Dessa frågor ska ställas runt verksamheten och barngruppen.

4. Presentation av fritidshemmen

I uppsatsen har jag av etiska skäl vare sig angivit namn på något av de områden, fritidshem eller aktörer som förekommer. När jag använder namn är de fingerade.

4.1 Fritidshemmet Jupiter

Jupiter ligger i en förort söder om Stockholm. Det här bostadsområdet är ett av flera som byggdes på femtiotalet efter att man på fyrtiotalet beslutat att Stockholms stad skulle bygga tunnelbana. En serie förorter byggdes som grannskapsenheter, de planerades med parker, butiker, medborgarhus och social service. Områden som ”vårt” fritidshem ligger i består till största delen av flerbostadshus². Från den centralt belägna tunnelbaneentrén kommer man ut till huvudgatan, kantad med butiker, bank, pizzeria och kafé. Det här är en etablerad förort, den ger inte ett tjugigt men trevligt intryck. Majoriteten av dem som bor här är arbetare och lägre tjänstemän³, jämfört med förorterna längre söderut är antalet arbetslösa⁴ och socialbidragstagare⁵ relativt få. Antalet invandrare⁶ är också i den jämförelsen låg.

Skolan

Även skolan är byggd på femtiotalet, det är en gul byggnad i tre våningar. Skolgården ligger inramad av tre byggnader och en stor grusad fotbollsplan. Byggnaderna består av skolhuset som är den största byggnaden, gymnastiksalen sammanbyggt med ett – ”vårt” - fritidshem, samt en byggnad med matsal och skolsalar. Tillsammans avgränsar de mot gatan och resten av bostadsområdet. Gården är asfalterad men här och där finns små rutor ”natur”. En bergknalle som går i dagern, lite gräsmatta, några träd o.s.v. Det finns flera fasta uteleksaker, som gungor, vippgunga, hus-rutschkanor, sandlåda, klätterställning, klättermattor, däck man kan hoppa mellan, balansrep, balansspångar, mm samt en stor grusplan med fotbollsmål.

Skolans organisation

Vid sammanställningen av materialet gjordes en stor förändring av skolans styre. Därför är beskrivningen av organisationen något haltande. Skolan går när det här skrivs över till att bli en självständig enhet med egen rektor. Här finns fjorton klasser. Varje årskull är uppdelad på två parallella klasser, från förskoleklass till klass sex.

De två förskoleklasserna har sin fritidshemstid förlagd till samma lokaler och med samma personal som på förmiddagen då de går i förskoleklass. För övriga barn är klassrum och fritidslokaler skilda. Ettorna och tvåorna går tillsammans på två fritidshem medan barnen i de övriga årskullarna har ett eget fritidshem. Samtliga fritidshem ligger inom skolans område. På

² Antalet flerbostadshus 3303 och småhus 99 stycken.

³ Medelinkomsten låg på 179 000/ år och 31,1% har eftergymnasial utbildning.

⁴ Arbetslösheten var på 3,4%

⁵ Andelen socialbidragstagare var 7,1%.

⁶ Andelen invånare i åldersgruppen 16-64 år med utländsk bakgrund var 18%.

skolan arbetar man i arbetslag s.k. spår där det är meningen att samma vuxna ska finnas runt barnen under så stor del av dagen som möjligt. På Jupiter arbetar en förskollärare, en barnskötare och en fritidspedagog. Det går 45 barn på Jupiter fördelade på 23 i ettan och 22 i tvåan.

Lokalerna

Fritidshemmet är placerat så att det ligger i vinkel till huvudbyggnaden. Det är sammanbyggt med gymnastiksalarna på så sätt att tre gymnastiksalar ligger på rad efter varandra och avslutas med fritidshemmet.

När man stiger in på fritids får man en upplevelse av att stiga in i ett fristående ett-och-halvplans hus men genom en av dörrarna kan man stiga direkt in i en stor gymnastiksal. Den här lokalen är byggd och planerad för att fungera som fritids. Man kommer direkt in i en tambur där alla barn har var sin hylla, krok och skoplats. Den här är deras enda ”egna” plats på fritids, där kan de förvara sina privata tillhörigheter. Mitt i hallen står låga långa bänkar som man kan sitta på när man klär av sig och som också utgör en skogräns. För vuxna besökare finns det blå skoskydd som måhända också visar att vuxna – förutom personalen - bara är på besök.

Till vänster om tamburen ligger en korridor som leder till datorrummet, mysrummet, byggrummet, och snickarummet. Till höger ligger först köket och sedan spel- och ritrummet i anslutning till tamburen ligger också toaletter och trappan upp till andra våningen. Köket är ganska stort, här sitter personalen ofta när barnen kommer på eftermiddagen. (Köket är också personalens kontor och planeringsrum).

På andra våningen finns direkt när man kommer upp ett tvådelat rum som kallas för dockrummet, till höger toalett och kuddrum. Till vänster finns ett stort rum som är avdelat med en vikhvägg, den ena halvan fungerar som pingisrum medan den andra halvan är låst. I det låsta utrymmet står ett piano, här har man ibland samling och på fredagarna brukar man använda rummet till att se på film.

På Jupiter är lokalerna extraordinärt bra, och rummen är fint inredda. Att ha så här många olika rum har en rad fördelar. För barnen kan det innebära att de lättare kan skydda sin lek. Barnen samlas ofta i olika rum och gör olika saker och kan då kanske uppnå större koncentration – lugn och ro - i vad de gör. Ljudnivån kan dessutom hållas på en lägre nivå, ju färre människor i ett rum desto större möjlighet att höras desto större chans till att ljudnivån hålls på en dräglig nivå. Nackdelen skulle kunna vara att överblicken och därmed en del av de vuxnas kontroll försvinner.

4.2 Fritidshemmet Saturnus

Saturnus ligger i en villaförort väster om Stockholm, ett område med hög status. Invånarna har en hög medelinkomst och hög utbildningsnivå⁷. Det finns ett fåtal arbetslösa⁸, ingen socialbidragstagare och en knapp andel invandrare⁹. Området växte upp på 20-talet då spårvägen byggdes ut. Det förmades med den svenska småstaden som ideal men också med förebilder i utländska trädgårdsstäder.

Skolan

Skolan är också den byggd på 20-talet. Den är rappad i gult väl underhållen byggd i tre plan. Huvudbyggnaden och några mindre annex inramar tre sidor av den stora asfalterade skolgården. Den del av skolgården som gränsar till gatan är avgränsad med ett staket. På baksidan av huvudbyggnaden finns en gräsmatta, och på en annan del av skolgården finns det höga träd och en bergknalle. Runt den asfalterade gården och i utkanterna finns gott om små ”rum” där de mindre barnen oftast väljer att leka. Det finns en sandlåda, hus-rutschkana, klätterställningar, gungbräda, bollplank, fotbollsplan, noggerbord, bord och bänkar där barnen sitter och spelar sällskapsspel. Till skolan hör också några förråd med lekmaterial dessutom är annexen placerade så att det uppstår små rum mellan byggnaderna där man kan gå undan och vara ifred. På gräsmattan bakom skolhuset får alla barn utom de från förskoleklassen leka.

Skolans organisation

Fritidshemmet kallas Saturnus. Det ligger inrymt i skolan som har fem fritidshem, en fritidsklubb, fyra förskoleklasser och sju ton ett- fem klasser. Barnen är uppdelade på de olika fritidshemmen så att de fyra ettorna går tillsammans med förskoleklasserna, tvåor och treor går tillsammans liksom fyror och femmor. På skolan finns en rektor och två biträdande rektorer.

De barn som ingår i studien har under föregående läsår gått i förskoleklassen tillsammans med de barn som nu går i tvåan.

Ettornas klassrum gränsar till förskoleklassens som på eftermiddagarna är deras gemensamma fritidshem. Detta innebär att barnen när de börjar ettan redan haft kontakt med både lokal och lärare. I förskoleklassen ingår 24 barn och tre personal, två förskollärare och en barnskötare. I klass ett ingår 22 barn – av vilka 19 går på fritids - en lärare och en fritidspedagog. På eftermiddagen följer fritidspedagogen med barnen från klass ett till fritidshemmet. Det blir då ca 40 barn och fyra personal. Det är fritidspedagogen som är ansvarig för fritidsverksamheten medan en av förskollärarna är ansvarig för planeringen i förskoleklassen.

⁷ Medelinkomst 371 300/ år och 73,9% har eftergymnasiala studier.

⁸ Antalet arbetslösa 0,5 %

⁹ 6% i åldersgruppen 16-64 hade utländsk bakgrund.

Lokalerna

Lokalerna är inte ursprungligen planerade för sitt ändamål. Barnen i ettan har kvar sina ytterkläder i sin tambur som gränsar till klassrummet. I tamburen har barnen sin egen privata hylla precis som barnen på Jupiter. I tamburen finns även en toalett.

Klassrummet och fritids ligger vägg i vägg. Man går direkt in på fritids genom en dörr på klassrummets kortsida. Fritids har tillgång till fyra rum. En stor ljus sal och en mindre båda med stora fönster, samt två lite mindre fönsterlösa mysrum. På golvet i det första rummet – när man kommer in i från klassrummet – ligger en stor rund blå matta. Här finns också bokhyllor med CD-spelare, CD-skivor, böcker och byggmaterial samt en soffa.

Samlingarna är förlagda till runda mattan, då sitter alla i en ring utmed mattkanten, barnen direkt på mattan och personalen på låga pallar.

När det inte är samling är det företrädesvis pojkarna som brukar vara i det här rummet och bygga med lego eller kapla medan flickorna leker i nästa rum. Nästa rum är det största, här finns bord och stolar där de t.ex. sitter och ritar och spelar spel. Där finns också soffor med soffbord, skåp med spel och materiel för skapande verksamhet och en dator. I det här rummet ryms dessutom köket vilket också fungerar som personalens kontor. I det stora rummet finns det alltid någon vuxen som antingen sitter med barnen eller pysslar i köks/kontorsdelen.

Den stora salen gränsar till tamburen. Här ställer barnen sina skor och de vuxna hänger av sig sina kläder. I tamburen finns dessutom flicktoaletten. Från tamburen kommer man in i förskoleklassens kapprum. Kapprummet gränsar till de två mysrummen, pojктоaletten och nästa fritidshem, Venus. Av de två mysrum är det ena inrett med två soffor, soffbord och bokhylla. Det andra mysrummet är mer som en korsning mellan mysrum och dockhörna med docksängar, bord och fåtöljer. De båda rummen har dörr med glasruta.

5. Teoretiskt perspektiv

I det teoretiska perspektivet kommer jag i huvudsak att utgå ifrån tre olika teorier/teoretiker. Den amerikanske filosofen och socialpsykologen G. H. Meads teori ”symbolisk interaktionism”. Sociokulturell teori här företrädd av Roger Säljö. Samt feministisk poststrukturalistisk teori här företrädd av Davies. Att använda dessa teorier borde vara fruktbart därför att de ser på individens lärande på ett likartat sätt men med olika fokus.

Individen ses i dessa perspektiv som en aktiv, social, kommunikativ och meningsskapande aktör. Meningsskapandet är beroende av interaktioner i nuet i form av det precisa sammanhanget och historiskt i form av tidigare sammanhang. Enligt dessa teorier är lärandet en pågående social och individuell process där språket spelar en huvudroll.

Valet av Meads teori grundar sig framförallt på hans antaganden om individens lärande. Medan valet av sociokulturell och feministisk poststrukturalistisk teori grundat sig på deras problematisering av sammanhanget vari mening skapas, diskursen där interaktionen sker. Samtliga teoretiker ser lärandet som individuellt och socialt, som kommunikation med meningsbärande symboler. De menar att interaktionen och språkets betydelse för individens utveckling är av avgörande betydelse. Dessutom ses denna process som ett lärande och inte något på förhand givet.

Mead (1934/1976) har fokus inställt på individens tillblivelse och utvecklande av medvetande i interaktion med ”viktiga andra” där processen kan sägas nå sin fullbordning då individen integrerat den ”generaliserande andre”. De övriga sätter fokus på miljön, den omgivning i vilken individen interagerar. Här utvecklas begreppet diskurs som Säljö förklarar som; ”diskurser är kittet mellan kommunikation, tänkande och handling” (Säljö, 1999 s. 78).

5.1 Ett socialpsykologiskt perspektiv – symbolisk interaktionism.

Mead skrev inte själv ”medvetandet jaget och samhället från socialbehavioristisk ståndpunkt” utan Charles W. Morris har redigerat och sammanställt, av Mead opublicerade manuskript och studentanteckningar.

Vad innebär ett socialbehavioristiskt perspektiv? Mead menade att han studerade det synbara, att man genom att studera det synbara i människors interaktion med varandra kan förstå hur meningsskapandet går till. Om att studera det synbara skriver Sommer

”..dimensionerna yttre/inre är komplementära sidor av samma fenomen, där sinnets insida uttrycker erfarna samspel. Psyket som minne, upplevelse och erfarenhet består av de upplevelser som barnet har haft och kontinuerligt har med andra.” (Sommer 1997, s. 77)

Utgångspunkten i Meads (1934/1976) arbeten är att människor föds sociala och kommunikativa. Det kanske verkar självklart men i dessa begrepp ingår antaganden som inte är helt självklara. Ett sådant antagande är att individen för att kunna få ett språk och ett medvetande måste kunna ”ta en annans attityd”. Betydelser i att vara social och kommunikativ är förmågan att relatera till andra och viljan till meningsskapande. Mead menar att förutom de biologiska förutsättningarna att utveckla ett språk finns viljan och förmågan att ta en annans attityd.

De medfödda möjligheterna utgör förutsättningarna för utvecklandet av ett medvetande och en identitet eftersom självet enligt Mead (op cit) konstitueras i social interaktion. Självet är inget som vi föds med och vaskar fram eller som är givet en gång för alla utan något som vi ständigt skapar i interaktion med ”viktiga andra”. I frågan om arv kontra miljö fokuserar Mead på miljön men menar att vi föds som unika biologiska varelser beroende av den fysiska verkligheten att vi är en kropp och att vi föds med olika genetiska anlag.

Vi föds enligt Mead (op cit) utan ett medvetande utan en själ och utan ett jag, men med möjligheten att skapa ett medvetande och jag. Starkt förenklat kan man säga att genom att ”viktiga andra” interagerar med den lilla individen, ger mening till det hon erfar, skapar hon genom sin vilja och förmåga att ”ta den andres attityd” ett språk och bygger upp ett medvetande som två parallella ömsesidigt beroende processer.

Det är i detta sociala sammanhang, i interaktion med andra, vi konstituerar vår individualitet. Berg (2001) påpekar att Mead istället för att som Descartes svara på frågan om jag finns (jag finns därför att jag tänker) ville finna svaret på varför jag tänker. Han menar att Mead genom att tala om medvetande när han talade om ett fullt utvecklat tänkande kom att relatera tänkandet och jaget till varandra på ett oupplösligt sätt. Jaget och tänkandet är länkade till varandra och båda beror på socialitet.

5.2 Subjektivitet – intersubjektivitet

Socialitet benämner von Wright (2000) intersubjektivitet. Medan hon med subjektivitet menar olika aspekter av jag, själv, identitet eller personlighet. Med dessa begrepp tolkar hon Mead enligt följande; vår subjektivitet kan vare sig konstitueras eller förändras utan intersubjektivitet. Intersubjektiviteten är en social handling där även talet ses som handling, intersubjektiviteten är en i varierad grad ömsesidig, pågående kommunikativ process av meningsskapande.

Meningsskapandet i sin tur behöver inte ske i samförstånd men är i någon mån alltid ömsesidig och konstrueras i en process av handling och koordinering av handling. Meningsskapandet sker med hjälp av språket vilket beskrivs som ett kollektivt system av meningsfulla (signifikanta) symboler, von Wright (op cit). Detta förklarar Mead (1934/1976) med hjälp av begreppen ”gest” och ”begynnande handling”.

5.3 Begynnande handling, gest, roll och attityd.

Vad det gäller Meads olika begrepp ”gest”, ”attityd” och ”roll” så använder han dem lite olika. Asplund (1972) vill definiera dem alla tre som ”begynnande handling” medan von Wright (2000) gör en åtskillnad mellan ”gest” och ”attityd” och likställer ”attityd” och ”roll”.

Hon beskriver liksom Asplund (op cit) gesten som den första öppna (uppenbara) fasen i en social handling och att gesten blir social i.o.m. att den riktar sig till någon. I gesten – den begynnande handlingen – ligger en av nycklarna till att förstå Meads teori om hur jaget är socialt konstituerat. Gesten är den begynnande handling på vilken den andra reagerar genom att föregripa – antecipera - handlingen. När vi responderar på en annans gest så ger vi inte vår respons på själva gesten utan på vår tolkning av vad gesten betyder eller menar. Viktigt är att

först när vi ser den andres respons på vår gest får vi en förståelse av gestens innebörd för den andre.

Men för att börja från början så vilar detta samspel på förmågan att den andres ”attityd” eller ”roll”. Förmågan att ta den andres attityd är detsamma som att kunna sätta sig in i den andres situation, detta är en förutsättning för att vi skall kunna tillägna oss signifikanta symboler, (von Wright, 2000). Medvetenhet om mening kan knytas till den egna gesten först då man har en föreställning om den respons som gesten kommer att väcka hos den andra. ”Det innebär att man först blir medveten om mening i den sociala situationen och därefter ger mening åt individuella handlingar” (von Wright 2000 s, 93).

Att ta den andras attityd är inte samma sak som att ta den andras faktiska ställning i en social interaktion. Att ta den andras attityd betyder att man tar den andras attityd i formell mening, inte i substantiell mening (von Wright, 2000).

Häri ligger förklaringen till att mening är dels situationsbunden dels historiskt betingad, att den skapas här och nu i mötet mellan dig och mig vars subjektivitet bygger på tidigare möten. Utifrån vår subjektivitet tolkar vi gesten, den begynnande handlingen, när vi svarar med en egen gest gör vi det utifrån vår tolkning av den andres gest, genom att läsa av/tolka den andres respons på vår stimulus kan vi göra oss en föreställning av den andres tolkning av densamma. Detta kan också som sagt beskrivas som en process av handling och koordinering av handling.

5.4 Verbal och icke-verbal kommunikation

Enligt Mead (1934/1976) sker meningsskapandet endast till viss del med hjälp av det verbala språket. Han delar in den språkliga handlingen i verbal och icke-verbal kommunikation. Konsekvensen av detta är att vi kan lära/skapa mening utifrån flera processer och sinnesintryck. Så kan man på fritidshemmet bara genom att iaktta och pröva lära sig att hoppa hopprep eller spela gogos.

Viktigt i Meads teori är att det verbala språket ändå ligger till grund för att kunna utföra komplicerade aktiviteter som att hoppa hopprep eller att lära sig cykla. Detta eftersom medvetandet utvecklas parallellt med det talade språket. Det är med hjälp av talspråket vi kan ge mening till det vi erfår och bygga upp komplicerade tankestrukturer.

Språket gör det möjligt för oss att tänka, att föra egna ”inre” samtal och bli medvetna om oss själva, världen och varat i världen. Mead (op cit) upprepar vikten av den effekt det talade språket har på individen. När vi talar hör vi själva vad vi säger. Vid spontant tal vet vi inte själva ”vad som kommer ut” förrän i samma stund som vi talat. När vi hör det vi säger kan vi reagera på det på samma sätt som andra.

5.5 *I och me*

Enligt Mead (1934/1976) består självet av två delar, *I* och *me*. *Me* är den aspekt av självet som uppstår då individen lär sig att se sig själv med andras ögon och alltså kan ta deras roller medan *I* är utan distansering, och står för det subjektiva perspektivet. Till *I* hör det kreativa, det obestämda det nya och överraskande. När jag upplever och är i handling då är jag *I*. Vi för ett samtal mellan *I* och *me* men;

”det handlar inte om ett substantiellt samtal i vanlig mening, som vore människan splittrad i två subjekt, utan det handlar om en väv av intersubjektivitet där *I* inte framträder utan *me*, och vice versa, men där självet upprätthålls som ett resultat av dialektiken mellan *I* och *me*” (von Wright 2000, s. 132).

Jaget uppdelad i *I* och *me* kan föreställa sig, använda sin fantasi. Det material som jag använder mig av när jag fantiserar är socialt konstruerat, *me*, men den kreativa och nyskapande räknas till *I*. Med hjälp av den här tudelningen av jaget vill Mead (op cit) förklara sådant som uppenbart är individuella konstruktioner.

Sven-Erik Liedman (föreläsning, 2002) problematiserar kunskap som en ständigt pågående process och menade att något som i sanning skiljer oss från djur och datorer är förmågan att föreställa oss, att fantisera, förmågan till det abstrakta tänkandet, att kunna för vårt inre se det frånvarande. Det här tangerar det kreativa och överraskande men förklarar det inte. Här förstås *I* som den funktion som gör att vi kan vakna mitt i natten för att vi i sömnen satt ihop delarna i vår kunskapsbank på ett nytt sätt och därför löst ett problem. Den del av jaget som gör innovationer möjliga.

5.6 Den generaliserade andre ett sätt att relatera det kollektiva till det individuella

Jagutvecklingen sker enligt Mead (1934/1976) i tre steg: det första initiala då spädbarnet med hjälp av medfödda förmågor i interaktion med ”viktiga andra” lär sig knyta mening till erfarenheter, ett steg då individen börjar lära sig ett språk och utveckla sitt medvetande. Det andra steget sker när förmågan att ta ”en annans attityd” utvecklats till en så komplicerad process att barnet ”kan ta fleras attityd”. Det tredje steget är när individen har förstått det övergripande kulturmönstret genom att ha internaliserat en generalisering av attityder eller rollövertaganden.

Den ”generaliserade andre” är en generalisering av attityder/rollövertaganden. Det är enligt Mead (op cit) förmågan att internalisera ”den generaliserade andre” som är det sista steget i individens mognadsprocess. Enligt Mead (op cit) kan ”den generaliserade andre” representeras både av en mindre grupp som och av hela samhället.

”Sålunda är, t.ex., vad gäller en sådan social grupp som ett basebollag, laget den generaliserade andra såtillvida som det ingår – som en organiserad process eller social handling – i erfarenheten hos varje individuell medlem av det”. (Mead 1934/1976,s.120)

För barn på fritidshem innebär detta att varje individ har kännedom om de andra i gruppen som en representation kallad den generaliserade andre.

Säljö problematiserar förhållandet mellan individ och kollektiv och menar att diskurser ”utvecklas och reproduceras av *institutioner*, dvs. organiserade och varaktiga miljöer med ekonomiska, intellektuella och andra resurser att utveckla kunskaper som svarar mot de egna intressena och ansvarsområdena” (Säljö 1999, s. 87).

I vårt lärande och meningsgivande ingår också en förmåga som hermeneutikerna (Ödman 1979) kallar förförståelse som innebär den att vi har gjort oss en ”bild” av det sammanhang vi kliver in i. Ser vi på begreppet den generaliserade andre - förmågan att förstå ett övergripande

kulturmönster – som en del av detta är förmågan att göra oss en bild av kommande sammanhang genom att bilda en förförståelse av detta.

Förförståelse av olika sammanhang är något som är i ständigt vardande eftersom vi hela tiden kan utvidga och verifiera vår förförståelse. Fokus är den sociala kontexten, dvs. inte bara den tillfälliga grupp som samarbetar utan de sociala sammanhang där dessa gruppmedlemmar medverkar.

5.7 Erfarenhetsprocessen

I interaktion med andra erfar vi världen och oss själva. Genom denna relationella process bygger vi upp en kunskapsbas som vi kan kalla för erfarenheter. Därför kan man säga att den kunskapsbas vi bygger är relationell, (von Wright 2000).

”För Mead blir erfarenhetsprocessen ett slags grundläggande raster, den relation i vilken mening skapas. Erfarenhetsprocessen är således en process som människan står mitt i, inte en företeelse som kan särskiljas från annat. Genom att erfarenheter inte kan beskrivas som enskilda isolerade företeelser uppfattas erfarenheterna, liksom handlingar och människor, som relationella” (von Wright 2000, s. 44).

Att våra erfarenheter är relationella innebär inte att vi inte har ett personligt perspektiv utan att det är relationellt skapat. Våra (relationella) erfarenheter bildar ett slags bas som avgör hur vi ser på världen, hur vi tolkar det vi erfar, och innebär ett personligt perspektiv.

von Wright (2000) använder sig av begreppet subjektivitet och menar att det är olika aspekter av jag, själv, identitet eller personlighet. Jag vill här använda samma begrepp men ytterligare förtydliga det på så sätt att jag vill lyfta upp att en persons subjektivitet innefattar personens perspektiv.

En individs subjektivitet är intersubjektivt skapat i ett speciellt sammanhang, identiteten består av två delar ett ”I” och ett ”me” och är i ständigt vardande. (Hur den processen ter sig i förhållande till rigiditet och förändring tas inte upp här). Vi tolkar och ger mening till det vi erfar utifrån vår subjektivitet byggd på tidigare lärande vilket inkluderar värderingar och ideologier.

När vi träder in i ett nytt sammanhang bär vi med oss detta som ett slags raster från vilket vi ser på verkligheten och bildar sammanhang och mening i det vi erfar. Rastret är individens samlade erfarenheter och framträder relationellt i form av personens subjektivitet.

5.8 Kulturbegreppet - från givna strukturer till något överenskommet

På 70-talet inträffade en teoretisk brytningspunkt vad det gäller vår syn på kultur, barn och barndom, (Sommer, 1997). Den förhärskande teoribildningen vid den här tiden var inom det pedagogiska område den strukturalistiska där kultur versus barn stod för ”för-etablerade, systematiskt sammanlänkande beteenderegler och sedvanor, från vilket barnet lär och övertar ett korrekt beteende” medan dagens sätt att se på kultur består av ”mycket komplicerade rutinsystem, som aktörerna tillskriver mening” (Sommer 1997, s.72).

Säljö (1999) uttrycker det som att kulturen utgör den ram inom vilken vi formas och formar oss själva. Han använder sig av begreppet diskurs som i mycket liknar kultur, delkultur och subkultur. De feministiska poststrukturalisterna använder sig också av diskursbegreppet och (se t.ex. Davies 1997) menar att tillägnandet av språket implicerar tillägnandet av kulturen.

Olika författare använder diskurs och kultur som åtskilda och som synonyma. Diskurs ska inte här ses som utbytbar med begreppet kultur utan som snarlikt (se nedan). Kultur kan ha en mängd olika betydelser och kan ses som ett betydligt vidare begrepp än diskurs. Kultur betecknar här mer det övergripande och kan ses som en väv där myriader av olika diskurser tillsammans bildar ett mönster.

När Säljö använder diskursbegreppet är det för att studera relationen mellan språk och verklighet, mellan individ och miljö, mellan individ och samhälle. Han menar att i ett sociokulturellt perspektiv utgör de olika diskurser vi ingår i till stor del de olika hinder och möjligheter till lärande och utveckling som föreligger.

I feministisk poststrukturalistisk teoribildning ligger fokus på vilka olika positioner som är möjliga att välja mellan inom en diskurs, och på förhållandet manligt – kvinnligt, makt – maktlöshet. Både inom sociokulturell och inom feministisk poststrukturalistisk teoribildning menar man dessutom i likhet med symbolisk interaktionism att lärande sker i interaktion med andra inom olika diskurser där individen ses som en aktiv, skapande aktör.

Barnet ses som aktivt, reflekterande och delaktigt i konstruktionen och upprätthållandet av den sociala tillvaron (Davies, 1997; Mead, 1934/1976; Säljö, 1999). Detta i motsats till flera postmoderna teorier som inte har ett aktörsperspektiv utan ser individen som diskursiv fånge.

5.9 Sambandet mellan begreppen kultur, diskurs och kontext.

Kontext är ett vanligt ord i pedagogiska diskussioner och det har då en rad olika betydelser. Enligt Nationalencyklopedin (2002, art.154318) härstammar ordet från latinets *contex'tus* 'vävnad', 'sammanhang', 'inre följdriktighet' och står bl.a. för det språkliga sammanhang som ett ord eller yttrande ingår i. Kontext betecknar alltså ett språkligt samband, här kommer kontext och kontextualisering att användas enligt Säljö (1999) definition. Han pekar på sambandet mellan kontext och diskurs genom att definiera kontextualisering som "inbäddning av föremål och händelser i ett specifikt sammanhang" och menar att det "är just vad diskurser tillhandahåller och kan användas för" (Säljö, 1999, s. 83). Han ser alltså diskurs som en kontextualisering.

Slår man upp begreppet diskurs i Ne (2002), får man reda på dess franska betydelse; *discours* 'samtal', 'yttrande', 'tal', och att det härstammar från latinets *discu'rsus* 'samtal', eg. 'kringlöpande'. Där står att Foucault, Habermas och Ricœur använt begreppet i mer precisa betydelser medan det vuxit fram en mer allmän men användbar betydelse. Denna; "bygger på uppfattningen att hela vårt förhållande till verkligheten uttrycks genom diskurser, och att diskursen så starkt styr vår verklighetsuppfattning att vi är fångade i den. Samtidigt finns det uppenbarligen många olika diskurser. Våra ords och därmed tankars innebörder styrs enligt detta föreställningssätt av i vilken diskurs vi befinner oss, och missförstånd eller oförståelse uppstår om vi i vår kommunikation med andra inte är i samma diskurs"(Ne, 2002, art.229447).

Jag vill här kort argumentera mot den postmoderna uppfattningen att jaget inte existerar. Skulle vi utan aktörsperspektivet bli konstituerade av diskursen borde kunskap endast vara att lära utan att utveckla, det borde innebära ett upprepande utan nyskapanden. Detsamma gäller för de perspektiv som fokuserar individen utan att ta hänsyn till diskursen, se vidare, Säljö, (1999, 2000).

Inom det sociokulturella perspektivet liksom det feministiska poststrukturalistiska hävdas att det sätt varmed vi förstår världen är genom olika diskurser. Av Davies (1997) förklaras diskursen som de mönster med vilka den sociala strukturen skapas och upprätthålls. Diskurs menar hon är inte något materiellt men tar sig materiella uttryck. Detta uttrycker Säljö som att diskurser ”är materiella till sin karaktär och sina konsekvenser – de är ingredienser i de praktiker som skapar och förändrar vår omvärld” (Säljö, 1999, s. 85).

Den definition som här kommer att användas är Säljö. Diskurser är ”systematiska sätt att tala, mena och agera”, samt ”diskurser är kittet mellan kommunikation, tänkande och handling” (Säljö, 1999 s. 78).

Säljö (2000) för också en intressant diskussion kring artefakter och hur hela diskurser är inbyggda i och kring dessa. Miljöpedagoger menar att vi bygger vår kunskap i interaktion med miljön och menar då med miljö den sociala såväl som den fysiska, se t.ex. Löfberg (1995). Detta menar jag är ett likartat tänkande som det diskursiva i det sociokulturella perspektivet. Här menar man att man bygger kunskap genom att lära sig olika diskurser och att diskurserna kan ta sig materiella uttryck. Det materiella uttrycket borde betyda dels vad tingen får för diskursiv betydelse men också att diskursen skapar den fysiska miljön. Så får t.ex. styrdokument och planeringen av den fysiska miljön i ett fritidshem en normerande betydelse.

”I ett sociokulturellt perspektiv är diskurser således länken mellan kommunikation, kognition och materiella artefakter. De innebär och begreppsliga konstruktioner som kan formuleras språkligt med hjälp av diskurser i samtal mellan människor, använder vi också när vi tänker och de kan, åtminstone i viss utsträckning, byggas in i artefakter. På så sätt är det meningsskapande som sker inom ramen för diskurser centralt för utveckling av såväl individ som kultur. Lärande och utveckling blir i ljuset av detta just en fråga om att behärska diskurser och att lära sig uppfatta hur företeelser konstitueras i dessa. Och i det komplexa samhället måste man behärska många olika diskurser för att hantera skilda situationer” (Säljö 1999, 86 – 87).

Flera teoretiker ser språket som handling och som producent av handling. I ovan angivna citat framgår med all tydlighet hur språket producerar handling.

5.10 Språket som producent av handlingar

Mead (1934/1976) och Säljö (1999) ser språk som handling. Och, att framställa världen i språklig form ses som en aktiv handling, ett sätt att ta ställning och göra vissa påståenden istället för andra. Språket fungerar inte som en neutral avbildning av verkligheten eftersom vår syn på verkligheten och det språk vi använder för att beskriva den är diskursivt färgat, eller annorlunda uttryckt ”språket brukas av människor för att framställa världen på ett sätt som är funktionellt utifrån vissa utgångspunkter och konkreta syften” (Säljö 1999). Varje människas personlighet är i ständigt vardande och relationellt och diskursivt konstruerat. Det erfarenhetsraster ur vilket vi ser på världen innebär alltid ett visst perspektiv här kallat subjektivitet.

5.11 Förhållandet mellan diskurs, språk och lärande

När vi ur ett interaktionistiskt perspektiv talar om att skapa, tillägna eller konstruera ser jag det som en omskrivning för lärande. Tillägnandet av språket implicerar tillägnandet av kulturen, (Davies, 1997). Tillägnandet kan ses som en process vilken kan förstås som lärande. I den här uppsatsen uppdelat på formellt och informellt lärande.

Mead har fokus på individen och inte på diskursen och benämner heller inte språktillägnandet som lärande. Ändå vill jag tolka hans texter som att det just är detta det är frågan om vilket med hans syn på individen som aktör som bakgrund enligt min mening framgår i följande citat:

”Språk betyder organiserade responser; och värdet, innebörden i dessa responser står att finna i det samhälle från vilket denna organisation av responser tas över in i individens egen natur.” (Mead, 1934/1976, 191)

I det sociokulturella perspektivet framgår det klart att det är frågan om ett lärande och Säljö (1999) menar att lärande är ”fråga om att behärska diskurser och att lära sig uppfatta hur företeelser konstitueras i dessa” (Säljö 1999, s. 87) Individen skapar sin identitet i ett diskursivt sammanhang där hon är en del av diskursen.

Jaget och jagets olika uttryck som t.ex. kön och genus är inte något som är givet utan skapade av individer, mellan individer och inom individer genom att dessa lär sig handlingsmönstren inom diskursen.

De feministiska poststrukturalistiska teorierna tar sin utgångspunkt i en problematisering av hur språktillägnandet implicerar tillägnandet av kulturen. Varje människa måste för att kunna bli fullvärdig medlem i det samhälle hon föds till lära sig att tänka med och agera utifrån detta samhälles språk (Davies 1997).

Att tillägna sig ett språk innebär att tillägna sig en diskurs och på detta sätt blir vi socialt konstituerade. När vi som barn lär oss språket lär vi oss också vilka vi är, tillägnar oss en identitet. ”I och med att vi lär språket till barnen överför vi också en relativ bundenhet vid den sociala ordningen, och det gäller även delar av den sociala ordning som vi mycket väl kan vilja lägga bakom oss.” (Davies, 1997, s.17)

Lärandet kan förstås som en process som innebär att bli delaktig i en kultur, något som inte bara den enskilde deltar i utan det är i sig själv en form av medlemskap, (Pramling Samuelsson, Sheridan, 1999).

5.12 Mångfald och motsägelser

Diskurser kan förstås som olika meningssammanhang men också som olika processer. Mening är inte en gång för alla given utan något som hela tiden produceras. Däremot borde man kunna säga att olika meningssammanhang troligen kan vara olika rigida eller öppna/lösliga.

Om vi skulle titta närmare på ett fritidshem skulle vi då troligen kunna räkna upp ett antal olika diskurser. En barndiskurs som kan vara indelad i en pojks- och en flickdiskurs och en diskurs för mötet mellan dessa två, en vuxendiskurs, en diskurs för mötet mellan barn- och

vuxendiskurs som kanske kan delas upp i flera diskurser t.ex. en i mötet mellan vuxna och pojkar och en i mötet mellan flickor och vuxna.

Det här har till följd ”att vad barn lär sig genom samspelet i vardagslivet inte är enhetligt och motsägelsefritt – och det är inte heller en enhetlig identitet som skapas genom diskursens handlingsmönster” (Davies, 1997, s. 20).

5.13 Barn, relationer och lärande

Tiden i fritidshemmet är idag en del av många sex- till tioåringars dag. I förhållande till lärandet under ”skoldelen” av dagen är lärandet i ”fritidshemsdelen” mer informellt och barnstyrkt. Fritidshemmet är inte obligatoriskt och bygger på ett fritt val. Här ska barn kunna vila och skapa en meningsfull fritid. En stor del av tiden som barn är på fritidshem tillbringar de tillsammans med andra barn. De leker, spelar, samtalar och vilar tillsammans.

I Evaldssons (1992) studie av barn i fritidshem framgick att barnen hade sin egen kultur skild från de vuxna och att barnkulturen skilde sig mellan fritidshemmen beroende på socioekonomisk bakgrund. Corsaro (1997, 2000) som studerat barn och vänskaprelationer definierar kamratkultur som en stabil uppsättning aktiviteter, rutiner, artefakter, värden och angelägenheter som barn skapar och delar i interaktion med andra barn.

Det är inte så menar han att barn endast lär sig att ta del i olika sammanhang de intar dessutom egna positioner - platser - och påverkar i olika sammanhang. Barn skapar egna relationer, egna sammanhang där de lär sig relatera till andra, lär sig om sig själva och andra och vad det innebär att vara medlem i en grupp, Corsaro (op cit).

Han vill framhålla två viktiga teman i förskolebarns liv nämligen försök att skapa och ta kontroll över sina liv och att dela detta med andra. Detta kan man ta som utgångspunkt för att studera maktförhållanden i fritidshemmet, som interaktionen mellan barn och vuxna i förhållande till vuxnas regler.

Corsaro har studerat hur barn förhåller sig till de vuxnas regler genom att acceptera dem, bryta, ändra eller töja på dem för att behålla kontrollen. Han menar dessutom att det kan vara för att behålla kontrollen över sina liv som barn kan underlåta att hämta vuxna när de gjort sig illa eller kommit i konflikt med varandra, Corsaro (op cit).

Mening hävdas inte vara något som finns där att upptäcka, utan något som skapas, vi ger mening till vad vi erfar utifrån tidigare konstruktioner i interaktion med det speciella sammanhanget. Det är detta sammanhang som här kallas diskurs. När man kliver in i ett nytt sammanhang på en ny arena, som när man börjar på fritidshem, så kliver man in i en ny diskurs.

I och med att man tagit steget in i denna nya diskurs är man en del av den även om man till en början inte omfattar de gällande sociala reglerna, innebörderna i diskursen. Man har att förhålla sig till det som gäller men ömsesidigt (vilket inte behöver betyda positivt).

Ömsesidigheten innebär att även om man som ensam individ stiger in i ett nytt sammanhang så har de etablerade individerna att förhålla sig till den nya individen. Hur detta förhållande ser ut och utvecklas är beroende av många faktorer. När barnen på de olika fritidshemmen

börjar på fritids är de inte oskrivna blad utan de har ett personligt perspektiv (subjektivitet) och en förförståelse av vad de ska möta.

Kommer de från samma bostadsområde kan man anta att de har ungefär samma socioekonomiska bakgrund med likartad ideologi. Barnens subjektivitet kan då sägas färgat av ett lokalt kulturmönster representerat av deras socioekonomiska bakgrund (Brembeck, 1992, Evaldsson 1992). De personliga perspektiven har då troligen större likhet än om barnen kom med olika socioekonomiska bakgrunder. Ett annat antagande är att barnens subjektivitet är färgad av deras genustillhörighet (Davies 1997).

Ytterligare en faktor är hur pass rigid diskursen är. När Mead (1934/1976) talar om individens föränderlighet nämner han också att vi är föränderliga i olika grad. Denna gradskillnad i föränderlighet eller i motsatsordet rigiditet har även studerats i organisationer, se t.ex. Ellström (1996).

Diskursens föränderlighet, meningsskapandets diskursivitet kan exemplifieras av den varierande synen på barn och barndom genom historien och inom olika kulturer. Översätter vi detta till att man ser på barn på olika sätt inom olika diskurser innebär det att barn i olika tider och olika sammanhang har konstruerat sin identitet olika genom att olika diskurser tillhandahåller olika mening om vad ett barn är, vad som är lämpligt och olämpligt för ett barn osv.

Men det diskursiva tänkandet är mer komplicerat än så. Parallellt finns och uppstår en mängd olika diskurser. Människan är enligt von Wright (2000) i ständigt vardande och detta gäller även den rigida människan. Föränderligheten kan ta sig mikroskopiska uttryck och kan exemplifieras av att varje sekund läggs till nästa, att livet aldrig kan stå still utan är en pågående rörelse dock inte garanterat till det bättre. Säljö menar att det aldrig är en fråga om ifall vi ska lära oss utan vad (Säljö, 2000).

6. Metod och genomförande

6.1 Bakgrund till metodval

För att kunna ge ett inträngande svar på studiens syfte och frågeställning valdes en etnografisk forskningsansats där barns berättelser analyserades i ett lokalt kulturellt sammanhang. De olika datainsamlingsmetoder som valdes var videoobservationer, dagboksanteckningar och den halvstrukturerade forskningsintervjun med stöd av videosekvenser. Innan dessa metoder och analysen av data redovisas ges en beskrivning av urvalsprocessen.

6.2 Urval av fritidshem

Urvalet var till en del styrd och till en del slumpmässigt. Vissa kriterier var tvungna att uppfyllas. Dessa kriterier var:

- I studien skulle två områden ingå. Ett med ”svag” och ett med ”stark” socioekonomisk profil. En anledning till detta var antagandet att diskursen skulle se olika ut i de två områdena. Vid etnografiska studier i bekanta sammanhang kan information förbises på grund av forskarens förgivettaganden. Genom att studera och jämföra flera fritidshem ges fler möjligheter till att avslöja dessa.
- Eftersom en viktig del av data baserade sig på samtal valdes områden vilka hade en hög andel barn med svenska som modersmål.

I urvalsprocessens inledning beslöts att fritidshemmen skulle väljas från områden runt Stockholms innerstad. Detta för att barn i Stockholm innerstad ofta beforskas samt att de socioekonomiska förhållandena är rätt likartade. För att göra urvalet användes data från USK (2000). (Utrednings- och statistikkontoret, Stockholms stad.)

I urvalet av områden – med fritidshem - jämfördes olika variabler.

Dessa variabler var följande:

- Antalet flerbostadshus
- Antalet småhus
- Inkomst
- Eftergymnasial utbildningsnivå
- Antalet arbetslösa
- Andelen socialbidragstagare
- Antalet invånare med utländsk bakgrund

Utifrån dessa variabler valdes ett antal områden, varur fyra områden slumpmässigt valdes. En rektor i varje område kontaktades, samtliga ställde sig positiva till ett möte. Därefter genomfördes fyra studiebesök där samtliga skolor gav klartecken. Efter dessa kontakter valdes två områden ut. För att kunna matcha fritidshemmen handlade urvalet om att söka två skolor där man organiserat barnens ”fritidshemskarriär” på ett snarligt sätt. Kriterierna valdes

efter kontakt med skolorna. Dessa kriterier var; verksamhetens placering, barngruppernas storlek, andra ålderskategorier samt antalet byten av fritidshem som kunde förväntas samt tidpunkten för dessa.

Slutligen ordnades ett möte med personalgrupperna på de två fritidshem som valts ut. Samtliga arbetslag ställde sig positiva. I ett utskick informerades samtliga barn och föräldrar om studien. Alla föräldrar och barn fick ta ställning till om de ville vara med i projektet genom att lämna skriftligt svar. Personalen på respektive fritidshem hjälpte till med insamlingen av dessa.

I det socioekonomiskt lite svagare området accepterade barn och föräldrar genast, medan det i det andra fanns ett antal föräldrar som inte direkt accepterade användandet av videodokumentation. Därför ordnades ett föräldramöte där föräldrar på fritidshemmet inbjöds till samtal. Efter detta möte var det två barn – vilka snart skulle flytta - som inte fick ingå i studien. Övriga barn och föräldrar gav sitt medgivande.

Efter en tid i fritidshemmen gjordes ett urval av vilka barn som skulle följas och intervjuas. I urvalet togs inte barn med som skulle flytta, som hade talsvårigheter, vars föräldrar visat oro inför projektet, varje dag gick hem tidigt och barn som bedömdes ha svårt att genomföra en intervju.

I varje grupp blev det efter det första urvalet cirka tio barn. Bland dessa valdes sex barn, tre pojkar och tre flickor i varje grupp. Kriterierna vid detta urval var, för att bäst belysa olika meningsskapande, att göra urvalet så brett som möjligt. Alltså hitta barn inom varje grupp som skilde sig åt, så mycket som möjligt. Urvalet presenterades för barnen som att det skett en lottning.

Därefter informerades de barn som valts ut för att delta i projektet ytterligare angående projektet och vad det skulle kunna innebära för just dem. Därefter blev de återigen tillfrågade om de ville vara med. Samtliga ställde sig positiva.

6.3 Deltagande observation och forskarens roll

För att kunna studera fritidshemmets olika diskurser användes deltagande observationer. Detta skedde fyra eftermiddagar per vecka, jämt fördelat på de två fritidshemmen under hösten och delar av våren 2001. I resultatdelen redovisas främst höstens observationer samt de delar av vårens observationer som ansetts nödvändiga för uppsatsen.

Initialt var det viktigt att finnas med i verksamheten för att få en egen kulturkompetens och att skapa ett förtroende hos barnen. Genom att följa en liten grupp barn under en längre tid skapas en gemensam referensram som tillåter inträngande berättelser om vardagslivet på fritidshemmet (Doverborg & Pramling1999). Samtidigt finns det möjlighet att bygga upp ett förtroende och skapa ett ”socialt kontrakt” (Andenæs, 1991).

Vid ett första möte samlades alla barn och informerades om projektet. Det var viktigt att barnen redan från början fick en känsla av att det var deras meningsskapande som stod i centrum och att min roll var annorlunda i jämförelse med andra vuxna. Därför problematiserades vid det här tillfället min närvaro/funktion genom att tillsammans med barnen diskutera vad en forskare gör. Barnen fortsatte en tid att ställa frågor runt detta. En återkommande fundering som barnen hade var ifall jag var fröken eller inte.

Jag tog del i livet på fritidshemmen på olika sätt, mer eller mindre aktivt/passivt. Vissa dagar lekte jag med barnen, andra filmade jag. Den roll jag arbetade på att upprätthålla var en intresserad och välvilligt inställd vuxen som inte var personal.

Man måste utgå från att min närvaro på fritidshemmen påverkade barnen, frågan är på vilket sätt. Redan från början fick jag vara tillsammans med dem men de ställde då frågor runt min funktion. Så småningom minskade dessa frågor. De ville gärna ha mig med i lekar och spel, jag fick filma och iakttä och dessutom ta del av hemligheter. Ett fåtal gånger markerade de att de ville behålla saker för sig själva. Min upplevelse är att barnen på båda fritidshemmen efter ett tag inte uppfattade mig som en fröken utan som något annat, rimligen etiketterad ”forskare”.

6.4 Dagboksanteckningar

Under studiens genomförande har observationer och intryck registrerats i form av dagboksanteckningar. Odelfors (1996) hävdar att ”en noggrann kartläggning av kontexten är en förutsättning för att förstå och tolka de aktiviteter som observeras, liksom barnens utsagor i intervjuerna” (a.a. s. 34).

Dagboken användes på lite olika sätt. Oftast skrevs intryck, reflektioner och frågor ner efter dagens slut annars nästa förmiddag. Utifrån anteckningar och reflektioner om vad som utspelade sig på daghemmet ställdes frågor. Ibland söktes omedelbara svar på dessa. Då kunde dagboken transponeras till observationsprotokoll. Svaret kunde sökas genom att intensivt följa ett barn eller en aktivitet och registrera olika handlingar under en tid. Dessa observationer ökade förståelsen av livet i fritidshemmet. Dagböckerna blev en form av antecknad kulturkompetens där man också kan följa författarens eget meningsskapande.

Genom att använda anteckningarna kunde olika mönster utkristalliseras för hur barnens dag på fritidshemmet gestaltade sig. Dessa anteckningar utgjorde dessutom ett underlag vid bedömningen av vilka sekvenser som skulle filmas.

6.5 Videoupptagning

Tidigt på hösten gjordes observationer av barnen och deras liv på fritidshemmet. Ur dessa observationer som antecknades i ”dagboken”, se ovan, utkristalliserade sig olika mönster för hur barnens dag på fritidshemmet gestaltade sig. Ett antal olika aktiviteter valdes ut som sedan videofilmades för att bättre kunna förstå livet på fritidshemmet. Valda sekvenser ur dessa filmer klipptes samman och visades för barnen under intervjutillfälle två.

Det finns ett antal olika fördelar med att använda sig av videokamera. I jämförelse med att anteckna eller göra en ljudupptagning fångar kameraögat så mycket mer i interaktionen mellan människor. En sekvens i tid och rum blir bevarat för att senare kunna studeras ruta för ruta, Pririe (1996). Jag har inte kunnat hitta några studier av barn i fritidshem där man använder sig av videokamera. Däremot några studier som gäller hur barn i såväl förskole- som skolåldern uppfattar sin omgivande miljö ur olika aspekter (Danielsson 1998, Odelfors 1996, Rubinstein- Reich 1996). Till videoteknikens begränsningar hör att man är fångad bakom linsen på så sätt att man inte ser vad som händer utanför dess begränsade synfält. En annan nackdel skulle kunna vara den uppmärksamhet som kameran väcker. Odelfors (1996) fann att intresset för kameran snabbt avtar vilket bekräftades även i den här studien.

6.6 Genomförandet av intervjuerna

Tre pojkar och tre flickor på vardera fritidshemmet intervjuades vid två tillfällen. Här redovisas på grund av materialets omfattning endast åtta av de under hösten genomförda intervjuerna. För att få ut mesta möjliga information av intervjuerna videofilmades de.

Innan intervjun tog sin början informerades informanterna återigen om varför intervjuerna gjordes och om sekretess, som att inga andra än de själva och forskargruppen skulle få tillstånd att titta på videoinspelningen.

Intervjun genomfördes med hjälp av i förväg ställda frågeområden (se bilaga 1), vi tittade dessutom på i förväg sammanställda videosekvenser där informanten förekom, se ovan. De här videosekvenserna berörde barnens vardagsliv på fritidshemmet. Man kan säga att det här var ett sätt att konkretisera intervjun. Vikten av att vara konkret när man talar med barn berörs av flera författare (Andersson 1998, Tiller 1988, Vestby 1991).

Varje film innehöll olika sekvenser där informanten förekom. Det var sekvenser från ledet till mellanmålet, samlingen samt olika ”leksekvenser”. Vi tittade tillsammans, spolade fram och tillbaka och stannade filmen för att diskutera vad som utspelade sig på filmen. Barnen fick om de själva ville, hålla i fjärrkontrollen. Jämte det spontana samtalet runt filmerna ställdes frågor från det i förväg upprättade batteriet av frågor och frågeområden. Något som upptäcktes under genomgången av intervjuerna var att ljudupptagningen försvårades betydligt när filmen visades. Detta gjorde att en del av materialet föll bort. Men att använda sekvenser av videofilm var fruktbart då det ibland blev en bra ingång till intervjuerna i synnerhet i det område där barnen inte hade så stor samtalsvana.

6.7 Databearbetning/analys

Till stor del har endast material som insamlades under hösten 2001 använts. Detta material bestod av intervjuer, dagboksanteckningar, och observationer.

Utifrån studiens syfte och frågeställningar ställdes frågor till insamlat material som beroende på insamlingsmetod kunde ge en kompletterande bild av det meningssammanhang fritidshemmet utgör. Genom att ställa data bredvid och mot varandra blev mönstren tydligare och därmed lättare att formulera. Materialet sammanställdes i två delar. En beskrivning av fritidshemmet och dess olika diskurser vilken ämnade utgöra en bild av det sammanhang som barnen formar och formas i. En del där det enstaka barnet porträtterades och därigenom själv får komma till tals och visa på likhet och variation.

6.8 Etiska överväganden

I studier som denna finns flera etiska aspekter att ta hänsyn till. Områden, fritidshem och aktörer har av etiska skäl inte nämnts vid sina rätta namn utan vid fingerade. På båda fritidshemmen har samtliga barn och vuxna – även de barn som berörts av studien på så sätt att de delar fritidshem med den grupp som studerats – skriftligen tillfrågats och skriftligen givit sin tillåtelse till studien och att videodokumentation använts. Alla informanter har informerats om den sekretess som gäller.

6.9 Undersökningens kvalitet

Har det som ska bli mätt blivit det, har rätt mätinstrument använts, går undersökningen att upprepa eller generalisera?

Reliabilitet

Kvale (1997) problematiserar reliabilitet vid utskrift av intervjuer. Han betonar att transkriptionen är en tolkningsprocess, att talspråk och skriftspråk inte är identiska.

- Intervjuerna: efter avslutad intervju spelades filmen upp direkt från kameran och det talade innehållet och delar av övrig kommunikation skrevs ner som text med hjälp av ordbehandlingsprogram. Här gjordes två val; att ordagrant återge vad som sades - ibland med tillägg av kroppsspråk som nickningar - samt att inte tolka sådant som inte hördes. För att öka reliabiliteten vid utskriften av intervjuerna registrerades intervjuerna med hjälp av videokamera. För att ytterligare öka tillförlitligheten spelades filmerna över på vhs-kassett och jämfördes med det skrivna. På så sätt kunde eventuella feltolkningar under intervjun lättare upptäckas.
- Dagboksanteckningarna, renskrevs efterhand med hjälp av ordbehandlingsprogram.
- Videoinspelningarna redigerades och lades på vhs-kassett allteftersom olika aktiviteter filmats färdigt.
- Videosekvenserna som användes vid intervjuerna bandades från kameran till vhs-kassett. Varje sekvens namngavs så att rätta sekvenser visades.

Validitet

Med validitet avses hur pass väl man mäter det som var avsett att mätas. Larsson (1993) hävdar att etnografer råder forskare att gå tämligen öppet in i ett "fält" och att man sedan successivt kan skärpa problemformuleringen. Vidare menar han att Blumer (1969) en forskare som haft stort inflytande på etnografiska studier; "argumenterar för att forskningsprocessen måste underordna sig den 'empiriska världens natur'" Larsson (1993). I den här studien var syfte, forskningsfråga och teoretiskt perspektiv i stort redan från början klargjort. Vilket inneburit att livet på fritidshemmen har studerats med glasögon hämtade härifrån. Perspektivet har fungerat som en tolkningsram och har därmed skärpt blicken och underlättat reflektionen. Detta till trots har jag i mötet med empirin försökt att vara så förutsättningslös som möjligt. Man kan säga att perspektivet var tolkningsramen som fylldes med de empiriska iakttagelserna.

Genom att ta del av aktörernas dag, observera, videodokumentera, föra dagbok och slutligen intervjua barnen har en väv av interaktioner tillsammans bildat ett mönster. Detta att använda olika datainsamlingsmetoder runt samma fenomen kallas tekniktriangulering, Larsson (1993).

Förutom andra kvalitéer ökar det undersökningens validitet. Han hävdar att;

"En systematisk användning av triangulering är ytterst verkningsfullt för att ge trovärdighet åt tolkningar." Larsson (a.a. s. 206)

Här finns två problem, ett mindre som består i att olika källor ger olika svar, det andra handlar om selektion, Larsson (1993). Jag hävdar att forskning alltid sker ur ett visst perspektiv som utesluter andra och en selektion alltid måste ske. Vad som då blir viktigt är forskarens medvetenhet och reflektion runt detta. Vid redovisning av en undersökning blir den dessutom bedömd av andra – diskursiv validitet - genom att förförståelsen redovisas ges större möjlighet till bedömning av validiteten och inre logiken, Larsson (1993). Vad det gäller olika svar från olika källor är det en del av det komplexa mönstret i en kultur, en del av väven.

Ett annat problem gällande validitet i kvalitativa intervjuundersökningar som den här sägs ofta vara de ledande frågorna. Dessa påverkar intervjupersonernas svar i en viss riktning. Även kroppsspråk, betoningar och ordval hos intervjuaren kan medvetet och omedvetet påverka intervjusvaren. Kvale (1997), menar att den här frågan fått allt för mycket uppmärksamhet. Rädslan för ledande frågor menar han beror på en föreställning om kunskap som någonting som existerar i en objektiv social verklighet som är oberoende av intervjuaren. Han menar att det centrala inte är huruvida intervjufrågorna ska vara ledande eller inte ledande, utan vart frågorna ska leda och huruvida de kommer att leda i relevanta riktningar och skapa ny, vederhäftig och intressant kunskap. Här ses intervjun som ett samskapande. Säljö (2001) hävdar att det är den som intervjuar som bestämmer diskursen. Till detta kan läggas att det är författaren som sedan tolkar intervjun. I det perspektiv som här har använts hävdas intersubjektiviteten som en process av handling och koordinering av handling. Jag ökade min medvetenhet genom att ta del av litteratur angående påverkan på den intervjuade, se t.ex. (Aldrige, 1998, Garbarino, J & Scott, F.M. 1992). Allt detta sammantaget gjorde mig uppmärksam på min roll i samskapandet.

I etnografiska studier lurar fara att ”go native”. Det är spännande att få studera interaktionsprocesser, människorna man studerar blir för en stund en del av ens liv. Ibland har känslan av att vilja höra till eller en önskan om att få ställa tillräta svept genom mig. Framförallt har jag identifierat faran i en önskan att inte framställa någon i en dålig dager. (Vad som är en dålig dager eller inte är naturligtvis ett värdeomdöme). Den här önskan har jag inte motat bort utan tagit med i min reflexion. På så sätt att jag hela tiden reflekterat över om jag återger en så sann bild som möjligt.

Uppreparhet

I det teoretiska perspektiv som här har valts hävdas föränderligheten. Världen ser ut på olika sätt och livet ses som en pågående process. Då kan man förvänta sig skilda resultat vid skilda tillfällen. I studier som denna finns flera etiska aspekter att ta hänsyn till. Områden, fritidshem och aktörer har av etiska skäl inte nämnts vid sina rätta namn utan vid fingerade. Det borde inte sänka kvaliteten på arbetet eftersom den här typen av studie inte är upprepar med samma individer.

Generalisering

Resultatet av den här studien går inte att generalisera till alla fritidshem, barngrupper eller organisationer. Däremot kan läsaren använda sig av studien som tankefigur.

Efter genomgång av några olika författares (Kvale 1997, Larsson 1993, 2001, Svensson 1996) resonemang runt generalisering vid kvalitativ forskning menar jag att en av Larssons (2001) tre olika former för generalisering passar förevarande arbete. De olika formerna är;

- Generalisering via: maximerad variation Här är man intresserad av att fånga upp variationen i ett fenomen och frågan blir då att försäkra sig om att man har fångat upp de tolkningsmöjligheter som finns i "verkligheten".
- Generalisering via kontextlikhet, här är tanken att tolkningen skall kunna generaliseras till andra fall, där kontexten är likadan.
- Generalisering via igenkännande av gestaltning, med det menas att genom att ta del av undersökningar kan man öka sina kunskaper och i liknande fall "*eventuellt upptäcka relevansen av den gestaltning, som den kvalitativa analysen resulterat i*" Larsson (1993, s. 205)

Tanken är att man kan ta del av en tolkning av ett fall för att så ha denna gestaltning i beredskap, när man möter ett annat fall som kan igenkännas med hjälp av den tolkning som gjordes av forskaren. Poängen är att forskarens tolkning skapar en förmåga att identifiera ett fenomen eller en process på ett sätt som man annars inte uppfattar – den heuristiska kvaliteten i tolkande forskning (Larsson, 1993).

Att ta del av undersökningar av det här slaget kan då innebära att man bygger ett "*ett "lager" av gestaltningar så att man kan se med hjälp av dem, när de fungerar. Det kan t.o.m. vara så att man kan "förstå" något med hjälp av en sådan gestaltning, där kontexten avviker från den där studien gjordes*" (Larsson, 2001).

Möjligheten att avgöra generalitetet förflyttas till användaren, den som tagit del av forskningen. Forskaren är en del av det samhälle hon studerar, forskning sker i en diskurs som har viss makt över arbetet och forskningen i sig kan ha makt att forma tänkandet. Genom att lägga över bevisbördan på läsaren erkänner forskaren allmänhetens makt att avgöra vad som kan generaliseras. Det är naturligtvis inte problemfritt att inta ett ställningstagande som detta. En av de svagheter som Larsson (2001) pekar på är att forskningens kritiska potential kan undermineras, när man lämnar över till läsaren att avgöra användbarheter. Men frågan är om inte användare alltid har tolkat texter utifrån sitt eget perspektiv även om det i vissa fall kan leda till aha-upplevelser eller till och med perspektivbyten.

För att användaren ska kunna göra en egen generalisering krävs en god överskådlighet och en så tät och innehållsrik beskrivning av miljöer och interaktioner som möjligt. Larsson (1993) pekar på den spänning som finns mellan innebördsrikedom och en god struktur i en studie med etnografisk ansats. Jag har i arbetet med uppsatsen eftersträvat en balans mellan dessa kriterier.

7 Resultat

Vad representerar fritidshemmet för barn, vilken bild har de av fritidshemmet? Här ska inledningsvis följa en presentation av indelningen av dagen och verksamhetens innehåll. Därefter en beskrivning av de olika kulturer eller diskurser som studerats på fritidshemmet avslutningsvis presenteras porträtt av fyra barn från varje fritidshem. Fritidshemmen presenteras var för sig.

7.1 Fritidshemmet Jupiter

Indelning av dagen

Barnen går inte ensamma till eller från skolan/fritidshemmet utan följs av någon vuxen eller ett äldre syskon. Skoldagen börjar 8.10 och slutar då barnen går till Jupiter. Jupiter slutar 17.00. De barn som kommer tidigt och som är kvar sent går då till ett annat fritidshem, Mars. Mars har öppet 7.00 – 18.00, och fungerar på tidiga mornar och sena eftermiddagar som fritidshem till samtliga ”fritidsbarn” på skolan.

Vad som är utmärkande för båda fritidshemmen är att hela dagen är tidsmässigt planerad av de vuxna. Det är dock en stor skillnad mellan styrd och mer fri verksamhet. I den styrda är det de vuxnas diskurs som dominerar medan det är barnens som gäller under den fria tiden.

Indelningen av dagen är ganska lik från dag till dag. Barnen kommer, de väljer själva vad de ska göra. Sedan går de till matsalen och äter mellanmål. Hur dagen därefter ser ut är lite olika, ibland har de vuxna planerat in någon aktivitet som att baka, vara i gymnastiksalen, i snickis eller att gå till en intilliggande parklek. Ofta får barnen själva planera vad de vill göra efter mellanmålet. Eftermiddagen är då indelad i en utestund direkt efter mellanmålet som varar ungefär en timme, lite beroende på väderlek, och sedan en innestund. På fredagarna har man samling och ser på film.

Före mellanmålet

Övergången mellan skoltid och fritidstid är vad det gäller innehåll oftast en barnstyrd del av dagen. Barnen troppar in vid lite olika tidpunkter beroende på när de slutat skolan. I skolan är barnen uppdelade i två grupper och fyra dagar i veckan kommer därför halva gruppen till fritidshemmet efter lunch. De kommer ensamma, två och två eller i grupp. När de kommer anmäler de sin närvaro till de vuxna. De säger/ropar sitt namn och att de har kommit ”Tove är här”, alltefter de anländer prickas de av från en närvarolista.

Efter att de hängt av sig, tar de en runda på fritidshemmet. Antigen vet de redan vad de ska göra och placerar sig t.ex. snabbt framför datorn, eller så går de runt och kollar. Någon kanske sätter sig i köket och pratar med de vuxna. Att barnen själva inom ramen för vad som erbjuds fritt får välja vad de ska göra innebär inte alltid att de sysselsätter sig med sånt som känns meningsfullt. Som exempel kan nämnas att ett av barnen under en intervju berättade att ibland så gör man saker och ibland så går man runt och har tråkigt.

Allteftersom fler barn kommer reser sig personalen och går runt till de olika rummen. Ofta fylls de olika rummen med samma barn som dagen innan. Vissa, företrädesvis pojkar går till datorrummet, legorummet, pingisrummet och rit- och spelrummet för att spela spel. Medan flickorna går till rit- och spelrummet för att rita, spela spel eller trä halsband eller så kan de gå till dockrummet eller mysrummet för att leka eller vila/sitta och prata. När det är vackert väder händer det ofta att de är ute och leker. Också då gör barnen oftast könsspecifika val, pojkarna spelar någon bollsport/lek medan flickorna hoppar på däck, gungar eller leker rollekar.

Samling

I början av höstterminen kallade de vuxna till samling - när alla barn kommit - strax innan mellanmålet. De här samlingarna fungerade inte som personalen avsett utan drog ut på tiden och upplevdes som väldigt röriga. De vuxna tolkade situationen sådan att gruppen var alltför stökig för att klara av att ha samling. De hävdade att barnen var alltför okoncentrerade, hade svårt att sitta stilla och tysta, svårt att vänta på sin tur och att visa hänsyn.

Barnen hävdade att samlingarna var tidsödande, tråkiga och utan mening. De vuxnas strategi var att begränsa antalet samlingar till en, fredagssamling där man delade gruppen på tre mindre. Uppropet förlades istället utanför fritidshemmet efter att barnen ställt sig på led för att tåga iväg till mellanmålet.

Endast en fredagssamling observerades. Klass två fick utgöra en grupp medan klass ett – de barn studien gäller - delades i två. De samlades tillsammans med en varsin vuxen. Den grupp som observerades var ena halvan av klass ett. Samlingen hade ett tema och var arrangerat som en diskussion. Temat var respekt, den vuxne var diskussionsledare och försökte ha en dialog med barnen runt detta.

Mellanmål

De äter mellanmål i samma matsal som de äter lunch. Mellanmålet är förberett av speciell matsalpersonal. Under hösten skedde en stor förändring av rutinerna runt mellanmålet. Den första förändringen gjordes tidigt på höstterminen i samband med att man begränsade samlingen till en gång per vecka. Barnen fick då ställa upp sig på led utanför fritidshemmet och där bli uppropade och avprickade. Det här visade sig vara en mycket tidsödande uppgift.

Barnen tycktes också ha svårt att se meningen med den – tolka den som meningsfull - och hade problem med att inordna sig i situationen. Flertalet av barnen bråkade med varandra, retades, buffades och blev ovänner. De vuxna hade svårt att hantera situationen och misslyckades med att dämpa och samla in barnen därmed fick de problem med att följa rutinerna.

Efter att barnen blivit uppropade och avprickade gick de på led till matsalen. Till matsalen gränsar ett kapprum, här hängde de av sig sina ytterkläder. Därefter fick de ställa sig på fyra led. Framför, vända mot dem ställde sig någon av de vuxna. De övriga i personalgruppen gick in i matsalen. (Det hände att någon letade efter barn som inte kommit). Därefter släpptes fyra och fyra av barnen en från varje led fram till de fyra handfaten där de kunde tvätta händerna. Sedan gick de in i matsalen och ställde sig på led för att ta för sig av det som bjöds.

I matsalen blev det åter mycket bråk och hög ljudvolym. Ett stort antal av barnen bråkade med varandra, retades, buffades och blev ovänner. De vuxna satt inte med barnen vid borden utan stod upp och höll koll, de försökte dämpa stojet, genom att säga till barnen att vara tysta eller att sitta på sin plats. De gick också runt och pratade med eller tillrättavisade barnen. Allteftersom barnen blev färdiga fick de duka av efter sig. De frågade de vuxna om de fick gå, fick de det, ställde de upp sin stol och gick ut.

Personalen på fritidshemmet upplevde oron i barngruppen som ett problem och gjorde därför om rutinerna. En tid in på höstterminen skilde man de två klasserna åt. Man lät tvåorna ställa upp sig på led utanför fritidshemmet, bli uppropade och avprickade för att sedan avtåga till matsalen där de fick fasta platser. Sedan fick ettorna upprepa samma procedur. Nu blev det något lugnare framförallt märktes stojet mindre när barngruppen halverades.

De vuxna menade att tvåorna inte hade några som helst problem med det här vare sig förra året eller i år. Det var ettorna som var problemet. Ofta under hösten hörde jag personalen upprepa – De här ettorna! Med det tycktes de mena lite olika saker men framförallt att den här gruppen inte hade så lätt för att lyssna in vare sig varandra eller de vuxna. Vid intervjuerna menade barnen att det vore mycket bättre om de kunde gå direkt till matsalen.

Vid ett möte med personalen på vårterminen berättade de att de gått ett steg längre i förändringen. De hade slopat ledet till mellanmålet helt och hållet. Nu stod det en vuxen i matsalen och tog emot och prickade av barnen när de kom dit för att äta mellanmål. Om något barn som skulle vara närvarande inte dök upp gick man iväg och letade upp det. Detta minskade springet och gav mer lugn och ro vid måltiden.

Efter mellanmålet oftast uteverksamhet

Ungefär en timme efter mellanmålet var det vid fint väder inte tillåtet att gå in på fritids. Då skulle barnen vara ute och få frisk luft, röra på sig. De flesta pojkar spelade någon bollsport/lek som landbandy, nogger eller fotboll. Flickorna hoppade på däck, klättrade i klätterställningen, gungade eller lekte. Hösten var varm och barnen var ute alla eftermiddagar och verkade vara ganska nöjda med det. Det hördes få protester mot att vara ute. Fast när någon vuxen gick in för att hämta något kom det ofta barn och frågade om de fick gå in. Men det var inte några större konflikter runt detta.

Inneverksamhet

När det gått någon timme efter mellanmålet var det vanligt att någon vuxen låste upp och de barn som så ville fick gå in på fritids. Det var lite olika, olika dagar om barnen ville gå in eller inte. Det tycktes bero på vad de för tillfället sysslade med, intensiteten och stämningen runt detta. Var det vackert väder och de var inne i en spännande noggerturnering eller lek så var det vanligt att de fortsatte. Allteftersom eftermiddagen gick mot kväll så troppade det av barn och lekar omformades eller upplöstes på detta sätt av sig själva. Även om barnen blev trötta så fanns det de som höll igång medan andra ville göra något stillsamt som att teckna eller spela ett spel.

Barn och vuxna – olika kulturer

I de två fritidshem som ingår i studien finns det olika kulturer såväl i personalgrupperna som i barngrupperna. Hos de vuxna såväl som hos barnen utmärks detta av mönstren för regler, normer och förhållningssätt. Dessa mönster framträder på olika sätt i de olika kulturerna.

Interaktionen mellan barn och vuxna

Hur har de vuxna planerat dagen och vilket klimat, diskurs är de med och skapar? Ovan har jag beskrivit strukturen och innehållet innanför dessa ramar men hur ser interaktionen ut?

Alla ingår i ett överordnat kulturmönster styrt av samhället i form av normer förmedlade genom utbildning och styrdokument. De vuxna på fritids har dessutom sin uppväxt och sin subjektivitet. De har sin yrkeskultur och de ingår i ett arbetslag. Tillsammans har de köpt in material och planerat dagen utifrån en tanke om ”vad som är bra för barn”. Utifrån rådande kultur har de skapat de ramar barnen har att röra sig inom men de gör det hela tiden dessutom i interaktion med barnen och den lokala kulturen. Bor de inte själva i området så tar de främst del i den lokala kulturen genom mötet med barnen. Men det lokala kulturmötet sker också med föräldrar och andra.

Uppsatsen ingår som sagt i ett större projekt där observationer gjorts av barngruppen även under deras tid i förskoleklassen. För just den här gruppen innebar bytet från förskoleklass till fritidshem att de bytte lokal och personalgrupp. Eftersom vuxenkulturerna skilde sig mellan dessa grupper ska den här kortfattat beskrivas.

När barnen gick på Neptunus var gränserna runt barnen vida -barnens handlingsutrymme stort- och de vuxnas direkta interaktion även i form av explicit gränssättning sparsam. Man skulle kunna säga att barnens kultur i stort sätt var densamma hela tiden antingen de var i samling eller i lek.

När barnen började på Jupiter möttes de av en annan vuxenkultur. En kultur där de vuxna fanns med i barngruppen både ”passivt” genom att befinna sig i samma rum (både ute och inne) och aktivt t.ex. genom att ta del i ett kortspel. På Jupiter är pedagogerna mer tillgängliga för barnen genom att de ”rör” sig i och runt barngruppen. De vuxna är dessutom mer handlingsinriktade genom att de ”lägger sig i” genom tillrättavisningar och samtal. De är med i t.ex. snickarverkstan och i köket. De skojar, förmanar och förmedlar olika förhållningssätt de dämpar och kommenterar. De vuxnas normer ges på det här sättet i direkta vardagssituationer i samspel med barnen och ofta i skämtsam ton i spontant uppkomna situationer. Mer explicit förmedlas de under samlingen.

Vid ett flertal tillfällen har jag observerat att pedagogerna inte släpper en händelse utan söker upp barnen för att diskutera vad som hänt. Trots att de vuxna ”rör” sig i barngruppen lämnar de barnen ett ganska stort handlingsutrymme, barnen kan t.ex. stänga dörren till det rum de befinner sig i och räkna med att få vara ifred. De vuxna talar med dem om att de litar på dem och att ju mer tilltro de förtjänar desto större frihet från vuxnas inblandning kan de räkna med.

De vuxna reflekterar runt arbetet med barnen och inför åtgärder. Deras strategi för att uppnå sina mål tycks vara att anpassa sig till barngruppen. Det är inte fråga om att med kraft föra över en ideologi utan mer att lyhört anpassa verksamheten efter barnen men samtidigt föra över normer genom att vara i barngruppen och tala med dem, skoja, förmana och vädja.

Anpassningen efter barnens behov kan också avläsas i hur man har löst samlings- och mellanmålssituationen. De vuxna har här infört nya rutiner och tydligare regler, de har snävat in ramarna för olika handlingsalternativ och infört ett nytt normsystem.

Man kan tala om att personalgruppen på Jupiter som strategi har att ”läsa av” barngruppen, för att förstå vilka olika handlingsalternativ som föreligger. De är inte intresserade av att få barnen att lyda utan är mer inriktade på förhandling. Samma strategi vill de gärna se hos barnen. De vill att de ska lära sig att förhandla, lyssna in andra, vänta på sin tur och att föra fram sina egna argument. Det här är också begrepp som de vuxna pratar med barnen om. På den samling som observerades var dagens diskussionstema respekt och hänsyn.

Barnkulturen på Jupiter

Den barnkultur som träder fram i studien av barnen på Jupiter är fysisk, maktorienterad och fylld av konflikter. Barnkulturen är fortsatt stark, barnen har stor makt i vad som sker: detta gäller såväl pojkar som flickor, begrepp här är maktspråk och att hävda sig för att få en position i gruppen. Barnen är aktiva, och handlingsinriktade. I deras umgängesmonster finns en aggressivitet som kan ta sig uttryck i att de sänker varandra genom att peka på misstag.

Något som skiljer barnen på Jupiter från barnen på Saturnus är att de är mindre disciplinerade, inte bara i samvaron med personalen utan också i samvaron med varandra. Man hör dem mycket sällan disciplinera varandra, det finns få hjälpfröknar. Tvärtom förstärker man ofta varandra i att inte inordna sig och söker konfrontation, hävdar sig, höjer rösten, ignorerar de vuxna. I samvaron med varandra och de vuxna visar de en ovilja att forma sig efter någon annans vilja och visar upp ovilja till att kompromissa.

Som grupp är barnen svåra att samla, de framstår som okoncentrerade och har svårt att inrätta sig vilket här tolkas som att de har svårt att se meningen med detta. Barnen är som sagt aktiva men har inte lika lätt för att uttrycka sig som barnen på Saturnus, här finns en skillnad mellan pojkar och flickor både på Jupiter och Saturnus, flickor är mer verbala än pojkar.

Förhållandet mellan fritidshemmen är sådan att flickorna på Saturnus har lättast att uttrycka sig verbalt och pojkarna på Jupiter svårast. Att använda språket, att tala med varandra, att hävda sig verbalt eller att verbalt reda ut missförstånd är inte särskilt vanligt. De tangerar att använda språket mer som ett komplement för att förstärka andra handlingar. Det här gäller i synnerhet pojkgruppen men även i flickgruppen kan man säga att handlingarna är mer fysiska än verbala.

För egen del upplevde jag att barnen på Jupiter tog mig i anspråk på ett helt annat sätt än barnen på Saturnus. Flera barn tycks ha behov av att söka mina gränser något som aldrig inträffade på Saturnus, där jag tvärtom ibland kunde känna mig helt negligerad.

Yngre barn lär av äldre

När barnen på Jupiter gick i förskoleklass var de, de enda barnen i gruppen. Detta förändrades när de flyttade till Jupiter. Här består barngruppen av två klasser, en etta (de barn vi studerat) och en tvåa. Vid studiet av ettorna har därför vid flera tillfällen interaktioner mellan dem och tvåorna, mellan tvåorna och pedagogerna samt interaktioner mellan tvåorna kunnat iakttas.

Vad jag då sett är att det i klass två finns en barnkultur som i mycket liknar den som finns i klass ett.

Däremot har tvåorna ett annat interaktionsmönster i sitt förhållande till pedagogerna än vad ettorna har. Detta skulle kunna tolkas som att ettorna har "läst av" och anpassat sig till de vuxnas förväntningar. Denna tolkning stärks av att jag under hösten kunnat iaktta hur barnen i ettan till en del kommit att närma sig tvåornas interaktionsmönster i kontakten med de vuxna. Detta skulle man eventuellt också kunna tolka som att den strategi de vuxna lagt upp är fruktbar vad det gäller interaktionsmönstret mellan dem och barnen.

Pojkarna

Eftersom vuxenkulturen på fritidshemmet där barnen gick under våren skiljer sig från den där de nu går ska här som inledning ges en kortfattad sammanfattning av vårens samtal och observationer.

Flera barns agerande särskilt bland pojkarna tenderade att vara aggressivt. Själva bekräftade barnen detta vid intervjuerna. Som exempel kan nämnas att en av pojkarna berättade vid ett samtal under våren att han löste sina konflikter genom att slåss, vilket noterats. Han menade att det fungerade bra eftersom han var starkast.

En annan pojke berättade vid samma tidpunkt att det han var rädd för på fritidshemmet var att bli slagen av en annan pojke, vilket också hade inträffat. Att pojkarna kunde lösa sina konflikter med hjälp av fysiskt våld var något som jag iakttog. Detta möjliggjordes också av att de vuxna ofta uppehöll sig någon annanstans än där pojkarna var. Barnen – i synnerhet pojkarna - lämnades i hög utsträckning ifred när de lekte. Det här förde med sig att pojkarna ofta var ensamma i kritiska situationer. Dessa situationer löstes i barngruppen i stort på ungefär samma sätt, med hjälp av smädelser, hot om stryk och genom fysiska uttryck som knuffar och någon gång ett slagsmål.

Pojkarna förhöll sig självständigt till de vuxna och sökte inte ofta hjälp av dem. Under våren iaktogs vid flera tillfällen att det var de som hade det svårast att hävda sig som sökte hjälp. De fick då oftast också hjälp. Den hjälp de då fick var oftast i form av att de vuxna fördömde fysiska handlingar och markerade att de måste lära sig att stå på sig. Någon i personalgruppen nämnde också att det är bra om de pojkar som inte är så duktiga på att ta för sig lär sig det. Detta skulle man kunna tolka så att de som hade problem med att hävda sig hade ett passivt men uttalat stöd av de vuxna medan de som använde sin fysiska styrka hade ett till viss del passivt men uttalat motstånd.

Pojkarna leker pojklekar

När nu barnen började på ett nytt fritidshem var jag spänd på hur utvecklingen skulle se ut. Men först en kort beskrivning av pojkarnas dag.

Pojkarna hade en egen kultur vid sidan av flickorna som hade sin egen. De fokuserade på datorspel, att bygga med lego, kapla och kojor. När de var ute spelade de flesta nogger¹⁰,

¹⁰ Se bilaga tre

fotboll och landbandy eller kastade gogos¹¹. Det hände att de lekte rollekar men de lekte inte ofta med flickor. De flesta pojkar leker någon gång med barn från andra klasser när de är med i någon större gruppaktivitet som fotboll och nogger. De tre pojkar som intervjuades kunde alla nämna minst en pojke de helst lekte med. Här har inte särskilt studerat hur de söker och uppnår allianser men jag har noterat att valet till en del tycks utgå från lek, som att de som vill bygga med lego går till byggrummet. När någon får en idé kan han föreslå en utveckling av leken eller om någon tröttnar så kan han föreslå att de ska göra något annat och kan då få gehör för detta och så är nästa aktivitet i gång. Att en aktivitet kan vara populär hos en eller flera och fokuseras under en längre period framgår i litteraturen bl.a. i Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson (2000) och Evaldsson (1993). I bl.a. Evaldsson (1993) beskrivs hur intresset för en lek under en tid kan mattas för att därefter återigen öka i popularitet. Under hösten vad det i stort sett samma lekar som var populära, se ovan.

Uppdelningen i pojkgruppen

Pojkgruppen är inte enhetlig utan består av olika mer eller mindre starkt sammansatta grupper och "löshästar". Där finns en större grupp som i huvudsak bygger med lego och spelar olika bollspel. Gruppen har en självklar ledare men som inte på något sätt är explicit dominerande.

De aktiviteter som de här pojkarna sysslar med tillåter att andra pojkar kan vara med - leka med - men det händer också att de sätter tydliga gränser för vilka som får vara med.

Jag har inte vid något tillfälle sett den här större gruppen - däremot enstaka medlemmar - leka med flickor. Under senhösten lekte två av "löshästarna" tillsammans med några flickor i en lek runt ett gammalt växthus.

Förutom den här gruppen finns det sju andra pojkar. Sex av dem kan sägas leka tillsammans med barn i den stora gruppen när det passar. En av pojkarna har svårigheter att hitta lekkamrater men kan inte sägas stå helt utanför gruppen. Två leker med varandra även hemma och runt dem har jag hört kommentarer som att de är som syskon. Slutligen finns fyra pojkar som inte utgör någon grupp utan leker med varandra i olika konstellationer. Av dem spelar tre oftast datorspel eller bygger med lego när de är inne medan den fjärde helst spelar spel. När de är ute spelar alla fyra bollspel.

Pojkarnas interaktionsmönster

Vid studiet av barngruppen urskiljdes ett tydligt interaktionsmönster som gäller för hela barngruppen. För pojkarna är mönstret dock accentuerat. Språket för en tynande tillvaro. Det händer att de genom smädelse hävdar sig verbalt. Men att tala med varandra och i synnerhet att verbalt reda ut missförstånd är inte vanligt förekommande. Språket används mer som ett komplement för att förstärka andra handlingar.

Bland pojkarna på Jupiter är det bra och viktigt att vara duktig i bollspel som fotboll, nogger och landbandy. Det här gäller även vid bygge med lego och datorspel. Det är också viktigt att stå pall, inte visa upp svagheter, att hävda sig fysiskt och att kunna försvara sig.

¹¹ se bilaga fyra

Man tar inte gärna hjälp från de vuxna. När något går fel tar man inte gärna reda på vad som hänt utan man går då ofta till angrepp. Angreppssätten kan vara olika. Man kan jaga varandra, skrika smädelse, hota om stryk eller smälla till. Vad kan gå fel? Det kan vara att någon annan kan ha sagt eller gjort något som inte är till ens fördel. Man kan misstänka att detta har hänt. Inte någon gång har jag iakttagit ett riktigt slagsmål, men oftast markeringar.

Flickorna

Även om de vuxna på Neptunus som sagt inte ofta patrullerade gården så fanns de oftare i närheten av flickorna. Trots det såg vi aldrig att flickorna bad om hjälp vid någon konflikt mellan flickor men någon gång när de var i konflikt med pojkar. På Jupiter går de vuxna runt i barngruppen och är inte bara hos flickorna.

Flickor leker flicklekar

Det händer att någon eller några av flickorna leker med pojkar men oftast leker flickorna med flickor och då med flickor från samma klass. När de trär halsband kan de sitta vid samma bord som flickorna i tvåan men interaktionen dem emellan är sparsam. När de är ute leker de ofta grupp lekar, gungar, hoppar på däck – en sorts balansövning – och klättrar i klätterställningen. När de är inne leker de, ritar, spelar spel, är i snickis eller trär halsband. I studier av små barn har man noterat att flickor i motsats till pojkar först väljer kompis och sedan lek (Brodin, Hylander 1997). I de här observationerna som ju gäller något äldre barn kan inte detta bekräftas annat än för ett fåtal. Här tycks det vara lite olika, olika dagar om man väljer lek eller vän först.

Uppdelningen i flickgruppen

Flickorna precis som pojkarna är uppdelade i mer eller mindre fasta grupper. Två flickor som alltid leker med varandra går inte i samma grupp i skolan vilket ställer till bekymmer för dem. Tillsammans med dem leker en tredje flicka som alltid går hem tidigt från fritids. Det finns en grupp till på tre flickor, så fyra flickor som precis som pojkarna kan ses som "löshästar". De leker med varandra men också med de andra flickorna beroende på olika orsaker. En anledning är typ av lek. Bland "löshästarna" ingår en flicka som under våren ofta lekte med en av pojkarna. Slutligen finns en flicka som har uppenbara problem att komma in i gruppen.

Flickornas interaktionsmönster

Bland flickorna på Jupiter är mönstret detsamma som för pojkarna vad gäller verbala och fysiska handlingar. Men flickorna är något mindre fysiska och mer verbala än pojkarna. På Jupiter finns det väldigt få hjälpfröknar men man kritiserar varandra, stämningen är ofta irriterad, de handlar mycket om att hävda sig själv och sänka de andra det här mönstret är särskilt uttalat bland flickorna. De har ett sätt att umgås med varandra som jag skulle vilja kalla aggressivt. Iakttar man en lek kan man se hur de kan föra leken framåt med hjälp av aggressiva utfall, genom att hävda sig, vara påstridiga, retas. De kallar ofta varandra vid namn (påfallande ofta namn som har med övervikt att göra) det är inte för alla men för många en

ständig kamp. Typiskt är också att mitt i en lek kan någon missuppfatta något och istället för att fråga vad som hänt angripa lekkamraten fysiskt.

Det finns tre flickor som inte har samma mönster som de andra. De har inte samma maktspel som de övriga. Även om det finns öar av lugn och ro så är det ovan beskrivna mönstret starkt med stor genomslagskraft, det bärande mönstret.

Flera gånger iaktogs hur någon missuppfattar en situation och skadar sin vän som då ger tillbaka, ofta slutar bråket där och sedan kan leken fortsätta som om inget hänt. Detta att fortsätta som om ingenting har hänt gäller för både pojk- och flickgruppen, de löser konflikterna genom olika utfall och genom att ignorera varandra.

Man kanske skulle kunna se det här som att de löser konflikterna genom att balansera upp makten genom en fysisk eftersläng och så går man vidare. Vill man vara med så får man leken tåla.

Det är inget tvivel om att de barn som intervjuats har en bild av den diskurs de tillhör. De berättar om vilka spelregler som gäller, vad de menar anses som okej eller inte. De berättar om vilka som leker med varandra, om rangordning, om villkoren för att få vara med, att vara godkänd i gruppen.

7.1.2 Porträtt av fyra barn på Jupiter

Stig

Stig hävdar sig bra i barngruppen vilket också verkar vara viktigt för honom. Han är stark och duktig inom de olika aktiviteter som är tongivande i pojkgruppen. Han har stor integritet och kan genom att hävda sin fysiska styrka göra lite som han själv vill. Dessutom kan han hävda sig verbalt genom att retas och tråka de andra som inte är lika duktiga som han. Han är en av tre pojkar som kan räknas som lite med verbal.

Han berättar att han lägger ned tid på att träna för att bli duktig på olika aktiviteter. Det är samma aktiviteter som räknas som viktiga i pojkgruppen. Stig ger intryck av att vara rätt nöjd med sig själv och säger att han är duktig. Att vara duktig tycks både ge honom personlig tillfredsställelse och aktning i pojkgruppen. Han säger att han trivs och man får också en känsla av att han gör det men det är sällan man ser honom skratta, inte för att han är ledsen utan för att han är koncentrerad och prestationsinriktad.

Han kan leka med alla pojkarna på fritids. Oftast deltar han i barninitierade gruppaktiviteter som fotboll och nogger¹² där även barn från andra åldersgrupper kan ingå. Ibland leker han med någon enstaka pojke. Själv nämner han flera pojkar som han brukar leka med.

Pojkgruppen är indelad i en ganska fast större grupp och flera ”löshästar”, den större gruppen på fem sex pojkar har enligt Stig en ledare men här inordnar han sig inte. När Stig leker med dem tycks han göra det som självständig ”löshäst”.

Han säger att han till en del eftersträvar rättvisa. Det här säger han i samband med att han berättar att han brukar leka med den pojke som har svårast att hävda sig i gruppen. Då är det till fördel om man är stor och stark som Stig.

Stig har hög status i pojkgruppen. En anledning är att han är duktig på sånt som räknas bland de flesta pojkarna. Inne är det att bygga koja, bygga med lego och spela datorspel. När de är utomhus, fotboll, landbandy och nogger. Han lägger ned tid och engagemang på att bli duktig i bollsporter och tränar också på fritiden efter fritids.

Stig säger att han inte är rädd för något. Man skulle kunna säga att Stig är en ”vinnare” att han på samma gång är bärare och upprätthållare av det som värdesätts i den rådande manliga diskursen på fritidshemmet.

När jag frågar om det är för många eller för få barn på fritids tycker han att det är lagom många. Men han säger också att pojkarna i tvåan inte skulle behöva vara där och att det ska bli skönt att börja i tvåan för barnen i trean går på ett annat fritidshem. När han säger det här ger han uttryck för det som jag tidigare nämnt, att det råder ett speciellt maktförhållande mellan pojkarna på ”fritids”. I umgänget med de äldre pojkarna tycks de sätta normen för vad som gäller.

Det har varit ganska bra att börja i första klass säger Stig och han trivs lite grann. Det är tråkigt att behöva sitta still och vara tyst och vore det inte för att det är så roligt att ha

¹² Se bilaga tre

matematik skulle det vara trist. När han jämför förskoleklassen med skolan går det på ett ut men förskoleklassen var bättre än ”fritids”. När jag frågar vad som var bäst, att gå i förskoleklassen eller i skolan, så svarar han att båda är bra men på olika sätt.

Förskoleklassen eller skolan?

Båda för jag tycker om matte ända sedan sen jag fyra tre år någonting. Och leka tycker jag om också. Så de är lika bra. Men om man tog bort matten så skulle sexårs vara bäst. För där fick man leka affär och sånt. Och sen bygga kojor och bygga med lego. Bygga lego det är nog, det är det bästa jag vet.

Lärande i det informella sammanhanget

Hur ser Stigs meningsskapande/lärande ut i det institutionella sammanhangets mer informella del som av de vuxna kallas ”fri lek”?

Stig är inte nöjd med de olika aktiviteter som Jupiter har att erbjuda, men vad mer som ska till vet han inte. Roligt att göra inomhus menar han är att spela dataspel, vara i kuddis och bygga med lego. Tråkigast är att vara i ”mysis” men allra tråkigast är vuxeninitierade aktiviteter som samlingar och ”där man ritar och klipper och sånt”.

När det gäller flickor säger Stig att det är bra att flickor och pojkar leker olika lekar. Det ska vara så, han är lite överlägsen mot de pojkar som leker med flickor. Det flickorna sysselsätter sig med är sådant han betecknar som tråkigt som att rita och skriva kärleksbrev. Flickorna kan vara med och spela, det händer att de får vara med för att de är så dåliga. Flickor kan vara både snälla och dumma säger Stig. De kan retas och säga dumma saker men de är snällare än pojkar.

Stig och de flesta pojkar på Jupiter spelar när de är utomhus olika kollektiva bollspel som fotboll, landbandy eller nogger. Nogger kallas av barnen nigger men de vuxna vill utan större framgång att de ska kalla spelet för nogger eller kung.

Det här är bara ett or nu som kör, vad heter det sa du?

Nigger men Kalle (personal, min anm.) kallar det för kung.

Pojkarna i klass ett spelar ibland bara med varandra och ibland med barn från andra åldersgrupper. Stig spelar nästan alltid någonting och är ofta med i de bollspel där det ingår barn från olika åldersgrupper. Det förekommer sällan att flickor är med och spelar men ibland ser man flickor ifrån klass fem vara med och spela nogger. De pojkar som är äldre är oftast lite duktigare men vad som är märkbart är också att de har mer makt än ettorna. Tvåorna ändrar reglerna till sin fördel eller tänjer på gränserna.

Ett exempel på det är när de spelar nogger; fyra motspelare studsar en boll mellan sig medan resten av spelarna står i kö för att komma in, när någon missar får den ställa sig i kön och nästa får komma in. Det finns olika sätt att missa bollen på, man kan missa den för att man inte är tillräckligt skicklig eller har otur men man kan också bli uttagen med mening.

Stig menar dessutom att han ibland av misstag gör en för svår boll till en medspelare han vill ha kvar. Dessutom kan han komma i konflikt mellan olika intressen som att han vill ha en vän kvar men ”ta in en annan”. De kast där man med mening ”tar ut” någon kallas ”osjysta”. Meningens med ”osjysta” kan vara att ”ta ut” någon och/eller att ”ta in” en kompis.

Händer det att man gör osjysta?

Tvåorna gör alltid det mot ettorna.

Så man kommer in, så man inte blir uttagen?

Nej, ifall man är kompis med Olle. Han är ju kanske bäst i tvåan och då, då vill han ju inte. Ifall jag var kompis med honom, det är jag ju inte. Ja, och sen då säger han, nej, och så tar han ut en, kanske mej. För Per (i ettan) och Olle var kompisar, då var alla tvåor sjysta mot honom. Och alla andra ettor åkte ur.

Det är helt klart för Stig att det handlar om makt och relationer (även om han aldrig skulle uttrycka sig så), det är också helt klart för honom vilka som är mest och minst sjysta.

I tvåan då?

Vem som är sjystas där? Det är Eskil.

Osjystas då?

Det är Ante, Olle och Göran och

När pojkarna i klass ett spelar mot varandra kan man se hur samma maktspel förekommer bland dem.

Okej så Kaj körde en osjyst på Per för att han är kompis med Assar och ville ta in honom?

Ja, man brukar ta in sina kompisar eller dom man bara råkade ta ut. I så fall säger man, ”jag lovar att ta in dig sen”.

Okej så det finns två olika sätt att ta ut, man råkar ta ut och man bestämmer sig för att ta ut?

Det finns flera sätt, man säger ifall man vill ta ut. Pelle är inte så himla bra så han brukar vi ta ut, inte jag, jag brukar inte ta ut honom.

Det är den starkes lag som gäller. För Stig är det helt klart så. Han har förstått det och handlar därefter. På så sätt hjälper han till att upprätthålla det. Han tränar mycket för att bli bra och ser fram emot att själv bli äldre. Men han skulle dessutom som sagt föredra att pojkarna i tvåan inte gick på samma fritidshem som han.

Lärande i det mer formella sammanhanget

De dagar jag var med på Jupiter fanns det några olika aktiviteter som var helt vuxenstyrda, samlingen, ledet till mellanmålet och mellanmålet. Därför ställdes frågor till barnen om dessa. Stig anser att de mer formella sammanhangen de vuxeninitierade/styrda aktiviteterna som samlingen och att ställa upp sig i led för att gå till mellanmålet är tråkiga och utan mening.

Han är kritisk mot att barnen måste ställa upp sig på led för att bli avprickade. Han menar att de vuxna redan vet vilka som är närvarande eftersom alla anmäler sig när de kommer till fritidshemmet och när de går hem. Han är kritisk till att de över huvud taget måste ställa upp sig och gå på led till mellanmålet. Han menar att de regler som de vuxna har runt mellanmålsledet inte är bra.

Vad tycker du om ledet till mellis?

Jag tycker att den som kom dit först ibland ska få gå först, inte någon vuxen eller så. Ifall några bråkar ska de inte få gå först för det är orättvist.

Liksom de flesta barn som intervjuats på Jupiter anser Stig att barnen har för lite att säga till om. De borde få vara med och bestämma mer säger han. I motsats till andra menar han dessutom att de vuxna inte alltid kommer när man behöver dem, som när någon har slagit sig.

Hur då, berätta vad de bestämmer?

Dom bestämmer vad vi ska göra och sånt. Och ifall man. Vissa, vissa när de säger Christian har slagit mig då, då kommer dom inte. Men ibland kommer dom.

Klas

Klas kan också räknas till en av löshästarna på fritids. Han är i det här sammanhanget en ovanlig kille men har ändå hittat en plats i gruppen. Dock är hans tillvaro lite mer osäker än för Stig. Klas skiljer sig på så sätt att han är mer verbal de flesta i gruppen. Han tycker om att prata och att skoja. Mest annorlunda är han för att han till en början inte anammat mönstret att hävda sig fysiskt. Vid den första intervjun berättade han att han inte ville leka med de killar som slogs. Han sa också att han inte ville att de skulle få reda på det ifall att de skulle bli sårade.

Att vara kille, verbal och inte hävda sig fysiskt är ovanligt här. Mönstret är starkare bland pojkar än bland flickor. Men det finns i gruppen två pojkar till som kan räknas som mer verbala och intellektuella, Stig och Per. Men de liknar inte Klas för övrigt. Det är ändå med dem han leker.

Klas lekte ofta med en av flickorna under våren. Detta att leka med flickor skattas inte heller så särskilt högt bland pojkarna. Det skattas inte högt av någon av de två pojkarna Klas leker med.

Något som gör att Klas trots allt hävdar sig ganska bra är att han tycker om samma sorts aktiviteter som de andra pojkarna. Han säger att han är skicklig på datorspel. Detta att vara skicklig i datorspel är en del av pojkarnas diskurs som han delar liksom att spela fotboll och nogger. Att han intresserar sig för de typiska pojkaktiviteterna gör att han trots allt kan smälta in. Det gör honom mindre annorlunda.

Han trivs både i skolan och på fritids säger han. Bäst trivs han på fritids eftersom man får leka där och spela datorspel.

Vad är roligast på Jupiter?
Spela dator.

Han berättar om en lek där pojkarna jagar flickor men att det bara händer ibland. Med tvåorna leker han inte så särskilt mycket. Det händer att han spelar något bollspel där de är med. Han tycker att tvåorna är dumma. De bestämmer för mycket och det vore bättre om de inte gick på samma fritidshem.

Under hösten har observationerna visat att något förändrat sig i jämförelse med våren i Klas umgängesmonster. Han har flera gånger hamnat i slagsmål. Under en av videoobservationerna blev han t.ex. ovän med Per den pojke han leker mest med. Han blev arg på honom och knuffade omkull honom. Per började då gråta. Klas ser vid intervjutillfället den här sekvensen och får frågan om varför det blev så här. Han svarar då att de missförstått varandra, att han hört att Per sagt något annat än det han sagt.

För Klas är fritidshemmet ett ställe där man leker, han menar att där lär man sig att vara kompis. När det är sommar vill han vara ute och spela fotboll eller nogger. På vintern menar han att han helst är inne då väljer han helst att spela datorspel och se på tv.

Klas berättar att de vuxna på fritidshemmet köper in nya datorspel och det här är något som han uppskattar.

Han trivs på fritids även om han mycket väl kan tänka sig att vara hemma. När jag frågar honom om det finns någon skillnaden mellan förskoleklassen och fritids säger han att det är större lokaler på fritids. Han menar att personalen är snällare och inte lika ofta stränga, att det finns fler datorspel och att de köper in nya.

Inflytande och informellt lärande i barngruppen

När det gäller aktiviteter och inflytande i barngruppen menar Klas att han själv bestämmer vad han ska leka. Det här stämmer med observationerna av att han är en ”löshäst”. Genom att han inte är inordnad i den större gruppen har han större frihet att välja som han vill. Friheten innebär dock större otrygghet.

När han är inne bygger han gärna med lego och spelar olika datorspel. Mest nöjd är han med att det finns en dator och att personalen köper nya datorspel.

Den här hösten har pojkarna när de varit ute spelat mycket nogger. Vi tittar tillsammans på en sekvens jag spelat in. Han berättar om olika regler och normer för nogger, att man kan göra sjysta, mellansjysta och osjysta kast.

Sjysta är att man kastar bollen utan att det är meningen att ”ta ut” motspelaren. Halvsjysta är när man gör ett mellansvårt kast. Och säger Klas, osjyst när det är meningen att motspelaren ska missa och på så sätt få lov att ställa sig i kön. Meningen med osjysta menar Klas är att just ta ut för annars får inte alla spela.

Jag har hört att man kan göra sjysta vad är det?

Att göra sjysta det är när man gör snälla inte göra såna där disch, tar ut. Utan att man passar. Att göra sådana som Göran gjorde. Man måste vara beredd.

Det är sjysta?

Ja mellansjyst.

Hör du, du varför tar man ut?

För att alla ska hinna spela innan det ringer in så fort som möjligt.

Jaha så alla ska bytas ut, men jag har sett att flera utav de här spelar hela rasten.

Ja men dom brukar det.

Klas klarar sig bra i gruppen trots att han genom att vara verbal och intellektuell är annorlunda. Två andra saker som gjort honom annorlunda är oviljan att hävda sig fysiskt och att han leker med flickor. Han har under hösten ändrat på sig. Nu leker han mer med pojkarna. Och han har vid flera tillfällen under hösten hävdat sig fysiskt. Det här skulle kunna tolkas som att han anpassat sig till gällande diskurs. Det skulle också kunna tolkas om tillfälligheter eller ett sätt att prova på gällande diskurs.

Lärande i det mer formella sammanhanget

Klas tycks se de vuxna som en sorts garantier för att det är någorlunda lugnt och ordnat på fritids, att det finns ramar och en grund att stå på. Han säger att de vuxna bestämmer nästan allting och att barnen inte får vara med och bestämma. Han säger att de vuxna sköter planeringen och det är de som bestämmer ramarna och han tycker att det är bra.

Han skulle kunna tänka sig att det var fler vuxna för då skulle de ha mer tid med var och en. Klas tycker att det är svårt att berätta om vad de vuxna planerar för de planerar olika för olika dagar.

När vi talar om vad de vuxna bestämmer så räknar Klas upp en del regler. Som att man inte får slåss, inte leka för vilt, att de har regler runt datorn, vilka rum de får vara i osv.

Vad det gäller normer berättar han att spelet som barnen kallar nogger, nigger eller kung fått så många namn för att de vuxna vill att det ska kallas något annat än nigger.

Vad heter det här spelet?

Man kan säga det på två olika sätt, nigger eller kung.

Varför finns det två olika sätt?

För att först trodde alla barn att det hette nigger men sen sa fritidsfröken Kalle att egentligen så hette det kung då kallar alla det för kung.

Barnen skulle kanske kunna ha något mer att säga till om som t.ex. att de själva skulle kunna bestämma om de vill sätta igång med något fast att det snart är mellis. Han säger att om han fick bestämma så skulle han vara med och planera inköp och då skulle han vilja ha en klättervägg inomhus.

Det värsta med fritids är mellanmålskön och samlingarna för att då måste man sitta still.

Vad tycker du om samlingarna?

Dåliga

Vad är det som är dåligt med dem?

Att sitta still, jag kan inte sitta still

Vad är tråkigast?

Mellanmålet.

Men säger Klas. En vanlig dag på fritids det är när de vuxna inte har planerat in några aktiviteter. Då får barnen leka som de vill och då bestämmer barnen själva.

Stina

Stina trivs på Jupiter. Mest spelar hon spel, leker och ritar. Hon trivs i skolan också men det är bättre på Jupiter. Dels för att hon redan kan allt de ska lära sig i skolan och dels för att det är roligare att leka än att sitta still och skriva. Under vårens intervju beskriver hon sig som en duktig tjej. Hon berättar också att hon blir retad eftersom hon är knubbig. Hon menar att det är därför som hon slåss. Hon tillhör de barn som gärna underblåser stämningen när den blir stökig.

Genom sin fysiska och intellektuella styrka har hon en viss pondus. Men hon säger att när hon leker så är hon inte så särskilt påhittig. Trots att hon är duktig i skolämnena och verbal så hävdar hon sig fysiskt. I leken använder hon det ickeverbala mönster som dominerar i barngruppen.

När Stina är ute leker hon oftast rollekar. När hon gör det är det oftast tillsammans med de två flickor som ingår i den mer fasta grupp hon tillhör. Vid observationerna är det denna grupp som oftast lekt just denna form av lek. Det händer att andra barn (både pojkar och flickor) kommer och går in i och ut ur leken. De har en ganska tillåtande hållning mot andra barn men de får då ofta roller med lägre status.

Under observationerna har flickorna ofta kämpat med varandra om vem som ska bestämma och vilka normer och regler som ska gälla. Stina omfattar till en del det gällande sättet att umgås genom att hon hävdar sig med hjälp av sin kroppsstyrka. Hamnar hon i konflikt hävdar hon sig fysiskt eller ignorerar den. Även om hon använder sig av språket har hon inte under observationerna sökt verbala uppgörelser.

Hon menar att det var roligare att gå på Neptunus och nu på Jupiter än att gå i skolan. Det beror på att man får leka på de andra ställena. Hon säger att det samma gäller för Neptunus som för Jupiter, att man får leka och slipper sitta stilla.

Om vi jämför skolan med Neptunus?

Ja då är så klart Neptunus bäst. För vi måste ju sitta jämt i klassrummet, lyssna, lyssna, sitta, sitta, titta, titta, skriva, skriva, läsa, läsa. På Neptunus fick vi leka hur mycket vi ville förutom när vi skulle ha samling och gå ut och så.

Fast att Stina trivs både i skolan och på fritids skulle hon om hon fick välja hellre stanna hemma för där får hon bestämma mer över sig själv. Hon tycker att de skulle kunna vara än fler barn i gruppen med det gäller nog inte tvåorna för dem leker hon aldrig med, hon menar att hon inte tycker om dem.

Om Stinas roll i gruppen kan man säga att hon är med och upprätthåller de överordnade mönstret. Hon använder sig av fysiska utspel. Hon sänker andra verbalt men reder enligt mina iakttagelser inte ut konflikter verbalt. När det är stökigt kan hon ta lite olika positioner ibland som hjälpfröken och ibland underblåser och förstärker hon turbulensen.

Inflytande och lärande i det informella sammanhanget

Stina är kär i en av pojkarna i ettan och det har hon varit ända sedan förskoleklassen. En av de andra flickorna i gruppen har frågat chans på honom till Stina men han svarade nej. När ytterligare en annan flicka frågade chans på samma pojke för egen del fick också hon nej.

Det finns flera pojkar som hon inte leker med, några flickor och barnen i tvåan. Den flickan som är nyast i gruppen är snäll och ger bort saker säger hon. Men en av flickorna i den grupp som Stina är med och leker i låter inte den nya flickan vara med. Stina tror att det beror på att hon kommer från ett annat land.

Just nu gillar hon att vara ute för hon har genom att fråga om hon får vara med blivit medlem i en klubb.

Vad tycker du bäst om att vara ute eller inne?

Jag tycker nog bäst om att vara ute. Förut tyckte jag inte det utan då tyckte jag bäst om att vara inne. Men nu har vi en klubb som gör geggamoja, vid växthuset där borta. Just nu lägger vi golv vi håller på och spacklar huset. Och flyttar stenar (ohörbart) som vi ska ha till golv.

Klubbens medlemmar är två pojkar och fyra flickor. Stina tror att det är pojkarna som har startat klubben eftersom det är de som bestämmer. När hon och en av hennes kompisar fick se att några barn lekte vid det gamla växthuset så frågade de om de fick vara med.

Hur fick du reda på klubben?

Vi frågade om vi fick vara med och då sa de att de hade ett jobb, då frågade jag om jag fick vara med och då fick jag vara med och städa köket. Jag är städerska.

Leken utspelar sig i ett trasigt växthus. Stinas ursprungliga uppgift var att städa köket men nu spacklar hon huset och gör geggamoja för att lägga golv.

Mm, men just nu håller jag på och spacklar huset.

Gör en städerska det?

Nej.

Men det är okej att städerskor hittar på andra saker att göra?

Yes, för jag har tagit ledigt.

Hon säger att det är pojkarna som bestämmer i den här konstellationen och att de gör det eftersom det är de som hittat på leken. Det här är något som iakttagits flera gånger, den som hittar på leken tycks ”äga den”, ha tolkningsrätt.

Inflytande och lärande i det formella sammanhanget

Stina menar att barn och vuxna bestämmer olika saker. Barnen bestämmer i leken och personalen bestämmer allt annat.

Kan man säga att barn och vuxna bestämmer olika saker?

Ja, vuxna bestämmer när vi ska ha samling och vi barn bestämmer vad vi ska leka och så.

Fast de vuxna bestämmer för mycket säger Stina. Barnen skulle kunna bestämma lite de också, t.ex. att man inte ska ha samling. Hon berättar att det finns regler som man måste hålla sig till och som förmedlas av de vuxna. Man kan inte göra precis vad man vill. En regel är att man inte får förstöra spel och sånt. Däremot får man leka vad man vill men inte när man vill, som t.ex. när man ska ha samling. Fröknarna i förskoleklassen var bättre men strängare än här fast de här fröknarna är också bra, och det är bra att de inte är så stränga.

Hur tycker du att en bra fröken ska vara?

Snäll och säga till om nå'n slår en.

Vuxna ska inte vara sura, de ska vara snälla och kunna säga ifrån utan att skrika. En av fröknarna på Jupiter har just bakat med dem och det är en bra sak menar Stina.

Absolut tråkigast att göra på fritids är att ha samling. Samlingarna är för skrikiga och det tar för lång tid att komma igång. Att det är så här är barnens fel, själv menar hon att hon är bra på att vara tyst och sitta stilla.

Hon gillar inte heller mellanmålskän och menar att det skulle kunna gå och lösa på något annat sätt. Till andra vuxeninitierade aktiviteter har hon ett gott öga. Hon tycker om att gå iväg till ett intilliggande lekpark och att de får ha gymnastik. Något annat som är bra med Jupiter i jämförelse med Neptunus är att det finns fler leksaker här och att de fått egna ritblock.

Karin

Karin är lite blyg och det kan vara svårt att höra vad hon säger. Hon ingår i en grupp på tre flickor som skiljer sig markant från övriga. Hon är lite mer disciplinerade, hävdar sig inte så särskilt mycket och i synnerhet inte fysiskt. Detta innebär inte att hon inte är särskilt fysisk. Karin är både stark och snabb. Men hon föredrar lugn och ro. Hon säger att hon tillhör en av de snälla i klassen. Enligt henne finns det många som inte är snälla. Karin säger att man är snäll när man kan sitta still och vara tyst. Det kan hon i motsats till många andra i klassen.

Man ser nästan alltid Karin tillsammans med sin bästa kompis Nanna, de sitter ofta och ritat tillsammans. De ritat, gungar och leker. Trots att det är så många som enligt Karin är stökiga så tycks hon trivas. Hon säger att hon trivs att det är roligt att gå på Jupiter och man ser henne ofta le och skratta.

Hon säger att hon tyckte om att gå i förskoleklassen också men det är bättre att gå på fritids därför att det är så stora lokaler. Det är även bättre på fritids än i skolan. Det har visserligen varit roligt att börja skolan, roligast är att ha matte, tråkigast att rasterna kan vara för korta, att det kan vara bråkigt i klassrummet, och att de inte har så mycket målar/tecknings materiel.

En del barn kommer jämt försent säger hon. När barnen kommer försent blir fröken arg vilket för Karin innebär att hon är lite rädd de veckor hon bor hos pappa för han är dålig på att passa tider så då kommer hon försent. När jag frågar om hon berättat det för fröken säger hon att det har hon inte gjort.

Det här att inte hävda sig själv återkommer vi till flera gånger under samtalet. Hon har råkat ut för något tråkigt i skolan, hon berättar att fröken har delat upp barnen i två grupper för att de inte kan uppföra sig. Karin och hennes bästa kompis har då blivit satta i var sin grupp. Det här gjorde Karin arg men säger hon, hon har inte berättat det för fröken.

Det värsta Karin vet, är bråk och stök, hon gillar när det är lugnt och alla är snälla. På samlingen kan det bli stökigt för att barnen inte är tillräckligt stilla och tysta menar Karin. Då händer det att de vuxna blir arga och det är något som Karin tycker väldigt illa om. Det är inte så säger hon att hon blir rädd utan hon blir arg på barnen. Men säger ifrån gör hon bara om de andra gör det för det blir pinsamt att göra det själv.

”Det är pinsamt att säga det inför alla för att om jag säger det så där bestämt då börjar de skratta”.

Roligast med fritids tycker hon att det är att vara inne och att rita sedan kommer spel och att vara i kuddis. Ibland är hon i mysrummet och lyssnar på musik, är snickis öppet så kan hon vara där också. Ibland när hennes bästa kompis inte är på fritids leker hon med andra barn, de som finns på fritids. Men hon leker inte med de pojkar och flickor som hon tycker är stökigast. Hon leker aldrig med tvåorna det är inte så roligt att vara med dem säger hon.

Lärande i den mer informella delen av dagen på fritidshemmet

Efter att hon meddelat att hon kommit till fritids klär hon av sig sedan går hon runt till olika ställen och kollar läget. Hon går till de olika rum där hon brukar vara, ibland sätter hon igång med något ibland går hon bara runt och har tråkigt.

Vad gör du när du kommer hit?

Klär av mig. Sen brukar jag gå till olika ställen. Till rit- och spelrummet och ibland så leker jag (ohörbart) ibland så går jag runt och har tråkigt.

När det gäller lekar får man göra vad man vill på fritids. Karin tycker om att leka med sin bästa vän Nanna, de drar sig undan för att leka i lugn och ro. Inomhus sitter de ofta vid ett bord och ritar. När hon leker med Nanna så bestämmer de tillsammans vad de ska leka hon har ingen känsla av att någon av dem bestämmer mer än den andra.

Något som Karin återkommer till är att vara snäll det finns inget som är dåligt med att vara snäll det är bara bra. Snäll är man när man hjälper någon som gjort illa sig eller när man inbjuder någon som är ensam till att vara med och leka. Snäll är motsatsen till att vara dum så man är snäll när man *inte* skadar någon fysiskt eller psykiskt.

”Man kan, om man har gjort illa sig kan man hjälpa den. Eller om någon inte har någon att leka med så kan man säga att den får leka med. Att inte säga dumma ord till varandra och sparkas inte, och så retas man inte. Så vet jag inget mer”.

Det finns flera barn i gruppen som inte är snälla. Själv är hon snäll.

Skriker alla?

Nej nästan alla, dom som är snälla som jag brukar inte skrika fast (så räknar hon upp en flicka och två pojkar) dom brukar skrika.

Karin säger att det inte finns barn som är populärare än andra men de som är stökigare. Det finns många pojkar och några flickor i gruppen som är stökiga (som är en negation av att vara snäll). De barnen vill hon inte leka med. Andra saker som utmärker de barnen är att de kommer försent till skolan. De går runt i klassrummet och pratar med varandra. De kan inte sitta tysta och stilla under samlingen.

Alla barn på fritids har egna ritblock. Ibland händer det att dessa förstörs av någon eller att de försvinner. Några har haft sönder Karins ritblock.

”Det är ganska många som har ritat i varandras block och rivit sönder, ibland händer det, ganska ofta. En gång har det hänt mig när jag letade efter mitt block därför att jag visste inte var det var då hittade vi det, det låg på hyllan när jag såg att det var trasigt på det turkosa så var det så här mycket papper kvar alla sidor jag hade ritat var avklippa”.

Vem eller vilka som hade gjort detta reddes aldrig ut men Karin tror att det var några av pojkarna.

Varför tror du att det var dom?

Därför att de är mest dumma och gör ganska dumma saker som man inte får göra. Så är det faktiskt dom som kommer försent.

Att vara snäll är att hålla sig till regler och normer. På fritids får man leka fysiska vilda lekar. Karin tycker mest om stillsamma lekar som att spela spel och att rita men hon gillar också att spela teater, göra kullerbyttor, springa ikapp och lekbrottas. Karin är stark och snabb, det vet hon för hon kan vinna när de lekbrottas eller springer i kapp. Hon berättar att hon är lika snabb på att springa uppför trappen som den äldsta pojken i hennes klass.

Att vara lugn innebär inte för Karin att vara svag. Även om hon inte har helt lätt att hävda sig mot de vuxna så blir hon lättare arg än ledsen. Att Karin är blyg innebär inte att hon inte har en stark integritet. Hon vet vad hon vill och har tillsammans med sin kompis en självklar plats

på fritids. Hon vet mycket om de olika normerna i barngruppen och har många åsikter om hur det är och hur det borde vara.

Inflytande och lärande inom den mer formella delen av verksamheten

Tråkigast med fritids är om det är bråkigt, mellanmålsledet och samlingarna. Tråkigt är det att behöva avbryta en lek för att ha samling eller gå till mellanmålet. Allra tråkigast tycker Karin att det är att gå till mellanmålet även om en av fröknarna ibland gör det lite roligare genom att leka en sorts följa John.

Något man lär sig på fritids menar Karin är att trä halsband och att säga till när man kommer.

Vad lär man sig här på Jupiter?

Vi lär oss halsband och så har de lärt oss att man ska säga till när man kommer till Jupiter,

– Karin nu är jag här, så kan de sätta ett sträck på listan så de vet att jag är här. När man går hem så sätter man ett kryss.

Det är bra säger hon att det är de vuxna som bestämmer och att de har kontroll. Det är skönt att de vuxna har koll på vilka som är på fritids tycker Karin, det ger en extra trygghet för då kan inte föräldrarna missa att hämta hem sina barn.

Varför gör man så?

Därför om man inte skriver upp någon som är här så kan de tro att han är ledig och så är den här. Så kommer mamman så säger de att hon är inte här så kanske hon går.

De vuxna på fritids är bra på att se till att det är lugnt men de är inte så stränga och det är också bra. Indelningen mellan dum och snäll gäller även vuxna, det är inte snällt att vara för sträng.

Det finns lagom många vuxna på fritids säger Karin och dessutom kommer det en vikarie om någon av dem är sjuk. Fröknarna bestämmer lagom mycket tycker hon. Det är de som bestämt att de ska se på film på fredagarna och de som ser till att de har samling och kommer iväg till mellanmålet.

Om barnen fick bestämma skulle det utbryta kaos tror Karin. Själv vill hon definitivt inte ha mer att säga till om. Hon räknar upp en del regler som att man måste fråga om man får gå ut och leka och att man inte får ha med sig pokémonfigurer till fritids men varför de inte får det kan hon inte svara på.

7.2 Fritidshemmet Saturnus

Indelning av dagen

Barnen på Saturnus följs precis som barnen på Jupiter till skolan av någon vuxen eller ett äldre syskon. Skoldagen börjar 8.10 och Saturnus slutar 17.00. De barn som kommer tidigt och som är kvar sent går då till ett annat fritidshem, Venus, som ligger dörr i dörr med Saturnus.

Venus har öppet 7.00 – 18.00, och fungerar på tidiga mornar och sena eftermiddagar som fritidshem till samtliga ”fritidsbarn” på skolan. När barnen ska gå hem blir de hämtade av en förälder eller ett större syskon. De allra flesta blir en eller flera dagar hämtade tidigare för att gå till någon fritidsaktivitet.

Vad som är utmärkande för båda fritidshemmen är att hela dagen är tidsmässigt planerad av de vuxna. Det är dock skillnad mellan styrd och mer fri verksamhet. I den styrda är det de vuxnas diskurs som dominerar medan det är barnens som gäller under den fria tiden. Det här gäller i ännu starkare grad för Saturnus än för Jupiter.

Indelningen av dagen är ganska lik från dag till dag. Barnen kommer, de väljer själva vad de ska göra. Sedan går de till matsalen och äter mellanmål. Hur dagen därefter ser ut är lite olika, ibland har de vuxna planerat in någon aktivitet som att göra pyssel, vara i gymnastiksalen, i en skogsdunge eller att gå till biblioteket.

Ofta får barnen själva planera vad de vill göra efter mellanmålet. Eftermiddagen är då indelad i en utestund direkt efter mellanmålet som varar ungefär en och en halv till två timmar, lite beroende på väderlek, och sedan en innestund.

Före mellanmålet

I skolan är barnen uppdelade i två grupper och fyra dagar i veckan kommer därför halva gruppen till fritidshemmet efter lunch. När barnen kommer till Saturnus är det inte som när barnen kommer till Jupiter. På Saturnus öppnar de bara dörren mellan klassrummet och fritidshemmet och så är de på plats, den fritidspedagog som varit i klassen på förmiddagen gör samma sak.

Är det en rast emellan hänger de av sig i det kapprum de använder hela dagen, går genom klassrummet och in i fritidshemmet. Den här stunden på dagen är de ofta inne och gör sånt som de själva valt.

Pojkarna bygger eller spelar spel medan flickorna ritar eller spelar spel, ibland leker de. När den andra halvan slutar går oftast hela gruppen ut. De delar fritidshemmet med förskoleklassen som redan är på fritidshemmet med de två övriga vuxna eftersom förskoleklass och fritidshem är lokalintegrerat. När skolan slutar för den grupp barn som slutar senare går alla ut på gården, där får barnen själva välja vad de ska leka.

Barnen tycks föredra att vara ute. De flesta pojkar och flickor leker inte med varandra utan lekarna är i stort sett könssegrerade. Det finns pojkar som leker lite med flickorna och

flickor som leker lite med pojkarna särskilt en flicka som enligt egen utsaga tycker om ”bollsporter”. I huvudsak är pojkarna på fotbollsplanen, vid noggerborden och vid noggerrutan.

När pojkar och flickor leker tillsammans– oftast trappkull – gör de det på stora trappen. Annars är flickorna i sandlådan, vid klätterställningen, på baksidan av skolhuset, på en bergknalle ovanför fotbollsplanen och vid borden under regnskyddet.

Någon enstaka gång ser man de vuxna leka med barnen. När jag intervjuade barnen i våras berättade både en pojke och några flickor att de har hemliga klubbar, något som också förekommer bland barnen i den starkare socioekonomiska gruppen i Evaldsson (1993).

Samling

Efter utevistelsen går alla in för att ha samling. De vuxna går runt och samlar in barnen. När de kommer in sätter de sig på den runda mattan. Samlingen sätter igång först när alla barn har kommit, vilket kan ta tid. Ibland måste någon vuxen gå ut igen för att leta reda på någon som fattas. Den vuxne som ska ”hålla i” samlingen reser sig inte för att titta efter. Men hon kan fråga barnen om det finns någon mer i kapprummet, eller om den eller den har syns till. Det blir många barn, ca 40 st.

Runt den här samlingen finns det många regler. Alla ska vara tysta. Vill man säga något ska man först räcka upp handen och tala först när man får ordet. Ingen får ligga ner utan alla måste sitta. För att alla ska få rum får de inte sitta i skraddarställning.

Vid den här tiden är barnen lite trötta och hungriga. Någon ska strax gå hem. En del ska iväg på olika fritidsverksamheter. Medan andra har flera timmar kvar. Det är en enorm uppgift för alla de här barnen att samtidigt sitta rakt och stilla utan att putta till någon av de andra. Även om det är lite olika hur de klarar av detta så har de stor självdisciplin.

Nu blir alla uppropade. Den vuxne som ropar upp dem har en närvarolista i handen. Hon kontrollerar vilka som ska gå, vart, när och med vem. När det är klart kan det bli lite information om vad som ska hända på eftermiddagen.

Efter uppropet lämnas tid för barnen att berätta något privat, det tar tid när alla 40 barn ska berätta. Det är inte alla som orkar lyssna eller vänta på sin tur.

Under samlingen säger de vuxna ifrån ganska ofta att det måste bli tystare, att barnen ska sätta sig upp, att de inte får sitta skraddare, att de måste räcka upp handen och att de måste vänta på sin tur. Det här gör de dels genom att göra dämpande gester med händerna, modulera rösten, att bli tysta eller genom att säga ifrån t.ex. – *Nej hörre ni nu måste ni skärpa er!* Barnen hjälper också till med att hålla ordning de säger till varandra eller knuffar på varandra och de räcker upp handen för att göra de vuxna uppmärksamma på någon som inte uppför sig enligt reglerna.

Tiden de har till samling är väl tilltagen men en viss tid måste de gå till mellanmålet. Oftast bryts samlingen med att den som ”håller i” samlingen säger: *”Nej nu är det dags att gå till mellanmålet”*. Då vidtar någon lek. En lek heter ”musikstopp”. Den går ut på att man spelar musik på cd-spelaren, när de vuxna stänger av ska barnen stanna och stå stilla. De som inte

gör det får gå och klä på sig. De barn som blivit intervjuade menar att det roligaste med samlingen är den här avslutningen.

De vuxna är ofta irriterade och menar att barnen är dåliga på att disciplinera sig, de säger ofta till och gör det med växlande skärpa. Till sin hjälp har de ett helt batteri av disciplineringsverktyg. De har gjort informativa bilder av olika disciplinerande gester som barnen har att förhålla sig till. Dessa bilder har de visat i barngruppen och sedan hängt upp på väggen.

Dessutom använder det sig förstås av rösten och av en mässingsklocka. De vuxna menar att den nya gruppen av barn från förskoleklassen har svårare att disciplinera sig än vad de tidigare upplevt och menar att det är en väldigt rörig grupp. De har löst detta med att låta de barn som har svårast att följa reglerna för samling få göra något annat.

Barnen tycker också att samlingarna är stökiga. De har svårt att förstå varför de måste vara så långa och har en hel del kritik på hur de genomförs. De menar att det måste finnas bättre sätt och att de vuxna inte alltid är rättvisa. Alla menar att man måste ha samling men att det skulle kunna se annorlunda ut.

Vid ett möte med personalen under våren 2002 berättar de att de har slutat med samlingen, att barnen nu får leka tills att det är dags att gå till mellanmål, detta för att de upplevde att samlingarna inte fungerade som det var avsett.

Mellanmål

Mellanmålet görs i ordning av matsalspersonalen. Det serveras i matsalen som ligger i en annan del av skolhuset. Barnen måste gå ut för att komma dit

Det som händer efter att samlingen avslutats tar lång tid i anspråk. Alla sex- och sjuåringar ska klä på sig eller ta med sig sina ytterkläder – oftast utan vuxenbistånd - för att sedan ställa upp på led i ordning utmed en vägg på skolgården.

När barnen kommer ut på gården måste de ställa upp på led sedan måste de stå kvar i ledet och vänta in alla, det här kan ta lång tid och barnen är vid varje observation oroliga.

De vuxna går antingen ut på gården och väntar eller är kvar inne men då inte bland barnen. Det blir ofta bråk och gruff, barnen knuffas och bråkar, ibland så mycket att någon blir ledsen men oftast inte. De vuxna interfererar sparsamt och låter till största delen barnen klara detta själva. När så alla kommit ut och ställt upp blir de återigen avprickade sedan tågar de iväg till mellanmålet.

När de kommer in går de till ett kapprum och hänger av sig. Sedan tvättar de sina händer och ställer upp på led. De ställer sig i två led en vuxen ställer sig framför med ansiktet mot barnen och släpper in några stycken i taget. Barn från det led som den vuxne anser uppför sig bäst får först gå in.

Alla tar själva för sig av det som bjuds och går sedan och sätter sig vid i förväg anvisade bord. Vid borden sitter ungefär sex barn, de vuxna sitter med. Ettorna har egna bord och de flesta vuxna sitter vid förskoleklassens bord. De vuxna har inte som barnen fasta platser utan sätter

sig där de anser att de bäst behövs. Barnen äter och pratar, ljudvolymen är inte så hög. När alla vid ett bord ätit färdigt dukar var och en av sina saker medan veckans bordvärd torkar av.

Efter mellanmål oftast uteverksamhet.

På eftermiddagen är de ute om det inte regnar kraftigt. Även om det oftast är fri lek som gäller händer det att de gör andra mer planerade saker. Som att de en gång i veckan har bokat gymnastiksalen, varannan gång får flickorna vara där med en vuxen och varannan gång pojkarna. Ibland går några barn tillsammans med en vuxen till biblioteket eller skogen.

De här barnen var precis som barnen på Jupiter duktiga på att aktivera sig och att vara samman. De bad sällan om hjälp. När de var ute fanns det alltid minst en vuxen på skolgården. De vuxna stod alltid på ungefär samma ställe. Det innebar att barnen alltid visste att det fanns en vuxen till hands.

Ganska ofta satt några flickor och spelade kalaha under regnskyddet vid ett av borden. Spel, cyklar och annat lekmaterial fick barnen låna i parkleken som låg på skolgården. När jag gick runt och tittade observerades sällan någon vuxen på några andra ställen. Det inträffade ofta vid dessa rundvandringar att barnen tog kontakt med mig. I början frågade de vad jag gjorde där och om skillnaden mellan att vara personal och forskare. Senare under våren hände det att de bad om hjälp t.ex. när någon gjort sig illa.

På Saturnus hörde jag inte så mycket verbala elakheter som kränkande tillmälen och sänkningar som på Jupiter. Bortsett från uppställningen inför mellanmålet iaktogs färre fysiska uppgörelser, när pojkarna sökte kroppskontakt med småknuffar var de oftare vänskapliga än ilska. Det här kanske hade att göra med att barnen var ute och hade större ytor att röra sig på. Fast helt konfliktfritt var det inte däremot tog konflikterna sig andra uttryck.

Vid observationerna iaktogs flera barn, både pojkar och flickor, som tydligt hävdade sin vilja. Detta gjorde de verbalt. Det kunde då komma till diskussion med de andra som inte gav intryck av att vara särskilt ovana vid att diskutera, men min uppfattning var att de som strävade efter att hävda sig också ofta lyckades.

Något som noterades var att barnen här var mer vana att samtala och att det kan vara en bidragande anledning till att de också hade lättare att uttrycka sig vid schismer. Vid intervjuernas genomförande bekräftades denna bild. Barnen på Saturnus hade lättare att samtala och att sätta ord på hur deras konflikter kunde se ut – detta gällde i synnerhet flickorna – och någon av dem kunde också berätta om olika knep för att lösa konflikter.

Det kan vara svårare att bland de här barnen se vilka konflikter som finns, t.ex. är klubbarna hemliga. Om man är skicklig verbalt kan man använda det i ett maktspel som då inte behöver synas för utomstående så som fysiskt förtryck. Jag gjorde inga iakttagelser av något som skulle kunna tyda på något sådant.

Det fanns en annan klar skillnad mellan barnen på de olika fritidshemmen och det var frekvensen av fritidsaktiviteter förlagda på eftermiddagarna utanför fritidshemmet. På Saturnus var det många barn som försvann på olika aktiviteter som t.ex. fotboll och tennis.

Inneverksamhet

När barnen var inne byggde de med lego eller kapla, ritade, målade, spelade spel och pratade. Det hände att de var inne för att göra något pyssel då vad de vuxna med annars befann de sig i bakgrunden. Det var aldrig särskilt högljutt eller bråkigt och påfallande sällan disciplinerade de vuxna barnen.

Ibland spelar de vuxna något spel med barnen. Annars befann de sig ofta i bakgrunden och sysslade med olika göromål. Ofta var de i köket som också var deras kontor. Flera barn har vid olika tillfällen till mig uttryckt att det kan bli ganska stökigt då de är inne och att de vuxna då är stränga. Detta har jag inte noterat.

Barn och vuxna – olika kulturer

Utifrån olika utgångspunkter handlar mycket av de synbara interaktionerna på båda fritidshemmen om ”förhandlingar” där parterna ”ger och tar”. Fritidshemmet som arena är ett sammanhang där önsknings uttrycks och formas utifrån situationella och faktiska förutsättningar. Här blir egna och andras önsknings, hänsynstagande och ömsesidighet viktigt.

Interaktionen mellan barn och vuxna

Vad det gäller interaktionen mellan vuxna och barn så är kontrasterna stora mellan den mer ”fria tiden” och den strukturerade. På Saturnus ordnar personalen hela tiden. De vuxna beslutar om verksamheten ska vara förlagd inne eller ute, medan barnen själva väljer aktivitet och sällskap. De vuxna avslutar och förbereder och pysslar och planerar om de inte reglerar så regisserar de. Med att de reglerar menar jag att när de är tillsammans med barnen så följs ett mönster som till största delen är satt av de vuxna.

Om det är samling, mellanmål eller planerad verksamhet, så är de vuxna väldigt tydliga med att berätta för barnen vilka ramar som gäller. De vuxnas styrning framträder tydligt och starkt. Förmedling av normer och regler sker genom klart artikulerade utsagor, miner och kroppsspråk där barn måste ”inrätta sig”.

Man skulle kunna säga att barnen mer eller mindre medvetet stoppas in i en viss mall kopplad till vissa fysiska och tidsmässiga rutiner. Min tolkning av de vuxnas agerande var att här handlar det inte i någon större utsträckning om att avpassa arbetssätt efter vad som tolkas som enskilda barns behov. De vuxna agerar med en viss lyhördhet för barnens förmåga att inordna sig i de stränga reglerna. Dessa ramar som är ganska så snäva är ändå töjbara. Det töjdes på dem under hösten när det började nya barn så gränserna är inte orubbliga. Men att samlingen skall genomföras och på det sätt de anser lämpligt är för dem självklart.

Hur mönstret ändrade sig efter jul framgår inte av datamaterialet. Vid ett möte med personalen under våren berättade de att de slutat med samlingarna. Detta tyder på en förändring i deras arbetssätt men kan här bara noteras utan diskussion.

Samlingen har en disciplinerande funktion som samlar gruppen. Det inträffar under kortare och längre tid att man exkluderar vissa barn som inte visar sig klara av samlingen (detta är skolans traditionella sätt att hantera problem).

De vuxna förmedlar också till de yngre barnen att detta är en förberedelse inför skolan och att de nu måste lära sig att disciplinera sig själva för att kunna det när de börjar skolan.

En eftermiddag när samlingen observerades tog en av de vuxna upp att det under de pågående utvecklingssamtalen hade framkommit att flera barn tyckte att samlingen var så besvärlig att det fått ont i magen. Personalen sa att detta innebar att barnen nu måste skärpa sig och att de måste vara goda kamrater och inte störa varandra så att samlingen kunde gå fort och fungera smidigt.

När de var ute och lekte hände det inte ofta att de vuxna behövde sätta gränser. En anledning till att detta var att de vuxna inte patrullerade skolgården. Eftersom de inte gick runt kunde de heller inte se vad som försiggick bland barnen och följaktligen behövde ingen normöverföring ske.

När jag gick runt hände det vid flera tillfällen att barnen bad mig om hjälp. Även om jag inte ofta såg hur de vuxna satte gränser tog några av barnen vid intervjuerna upp att de tyckte att de vuxnas gränssättning ibland kunde vara för sträng. De tog också upp att de inte alltid ville ha de vuxnas inblandning i synnerhet om de tyckte att de själva handlat fel. En flicka menade att det är viktigt att lära sig lösa konflikter utan vuxeninblandning.

Kanske är de vuxnas tydlighet det som också avspeglar sig på rasterna. I ”mellanrummen”, på den fria tiden så övervakar de barnen, men de går inte runt och tittar. Är de utomhus så står de på ungefär samma ställe hela tiden. Detta innebär för barnen att de vet var de vuxna befinner sig, antingen de vill söka upp dem eller hålla dem på avstånd.

De vuxna har efter mellanmålet alltid en närvarolista i handen, där barnen vartefter de blir hämtade blir avprickade. Är det flera vuxna så står de gärna och pratar med varandra. Men ofta är det bara en till två vuxna medan de andra planerar, förbereder eller har rast. Det förbereds och planeras som sagt mycket på Saturnus. Men de vuxna är alltid i närheten när det är ”fri tid” och de har tydligt visat vad som gäller. På det sättet har de gett en struktur till vilka förväntningar de har på barnen. Vilket naturligtvis även gäller för personalgruppen på Jupiter.

Barnkulturen på Saturnus

Barnkulturen på Saturnus tar sig andra uttryck än den på Jupiter. Också på Saturnus finns konflikter mellan barnen. Det finns de som vill hävda sig men det tar sig inte samma uttryck som på Jupiter. Interaktionen mellan barnen är inte lika aggressiv och sällan fysisk. Barnen på Saturnus är precis som på Jupiter aktiva men har lättare för att uttrycka sig.

På båda fritidshemmen framstår flickorna som mer verbala än pojkarna. När barnen på Saturnus hävdar sig så gör de det verbalt. Man kan säga att här är det omvänt mot Jupiter. De fysiska handlingarna/uttrycken är här mer ett komplement till de verbala.

Vad som mest skiljer barnen åt är att på Saturnus förhandlar man verbalt medan man på Jupiter oftast löser konflikter fysiskt. Något annat som skiljer barnen på Saturnus från barnen

på Jupiter är att de är mer disciplinerade inte bara i samvaron med personalen utan också i samvaron med varandra och att man ganska ofta hör dem disciplinera varandra.

Barnen på Saturnus leker ofta i flera grupper. Flickor för sig och pojkar för sig. De flesta barn har någon eller några kamrater som de helst är tillsammans med. De rör sig visserligen nästan helt könsbundet men ändå relativt fritt inom gruppen. De umgås/leker i olika konstellationer och i olika stora grupper.

Yngre kontra äldre barn

På båda fritidshemmet går det två grupper av barn i olika ålder på inget av fritidshemmen var interaktionen mellan grupperna särskilt hög. Vid observationer iaktogs att barnen oftast lekte med barn i samma klass.

På båda fritidshemmen gäller samma sak, flickorna interagerar mindre med större barn än vad pojkarna gör. Pojkarna på Jupiter deltar ofta i åldersblandade gruppaktiviteter som fotboll. På Saturnus är det inte vid de olika bollsporterna som pojkarna träffar större barn, utan när de spelade gogos. Under hösten har pojkarna, och några flickor deltagit i spel med gogos¹³.

Barnen berättar vid intervjuerna om normer och regler runt spel med gogos. Flera berättar om stölder av gogos och hur de större barnen lurar de små. Mina observationer bekräftar detta. De äldre barnen försökte lura de yngre barnen till spel. Det finns olika sätt som att säga att de inte är så duktiga eller att de inte ska göra sitt bästa.

Flera flickor berättar att när de gick i förskoleklassen var barnen som då gick i ettan inte riktigt snälla. De kallade barnen i förskoleklassen för nollor och de fick inte vara med och leka. Att uppdelningen var sådan och att det fanns en irritation bland de äldre flickorna mot de yngre var också något som jag observerade. Nu när flickorna blivit ettor och delar fritidshem med dem som går i förskoleklassen menar de att de är snällare. Vilket också observationerna visat.

Pojkarna

Pojkarna har precis som flickorna sin egen kultur. Under hösten har de flesta pojkar och några flickor till stor del ägnat sig åt två olika aktiviteter där barn (mestadels pojkar) från hela skolan tagit del; spel med gogos och ett bollspel kallat nogger¹⁴.

Pojkarna leker pojklekar

Pojkarna leker ofta i grupp. De leker med varandra och inte med flickorna och bara ibland med pojkar från andra klasser. När de är inne är de huvudsakliga sysselsättningarna att spela spel och gogos att bygga med lego eller kapplastavar. När de är ute leker de kull, spelar fotboll, nogger eller gogos. När höstterminen började var det för de flesta pojkar spel med gogos som gällde. Detta pågick ända tills vädret blev för dåligt. Det hände att flickorna var med på kull eller att de någon gång spelade gogos mot en tjej.

¹³ se bilaga fyra

¹⁴ se bilaga tre

Uppdelningen i pojkgruppen

Pojkarna leker ofta grupplekar. I pojkgruppen finns det en konstellation av tre pojkar som av en av pojkarna jag intervjuade ansågs som mer populära än de övriga pojkarna. I den konstellationen finns en pojke som av alla de övriga inklusive sig själv ansågs som den mest populära pojken i klassen. Bland klassens övriga åtta pojkar finns det mer eller mindre varaktiga vänskaper. Men pojkarna leker ofta i grupp.

Pojkarnas interaktionsmönster

I pojkgruppen värderas det högt att vara en sjyst kompis. Det är också högt värderat att vara duktig i olika pojkaktiviteter. De säger att de är tillsammans med sådana som tycker om att leka samma lekar och som är sjysta. Under observationerna ser jag flera interaktioner där pojkarna gör sjysta handlingar. Som att ge tillbaka en gogos man vunnit när den som förlorat blir ledsn. En av pojkarna säger under intervjun att det kan han göra om den som förlorat är yngre än han.

Det enda tillfälle då pojkarna knuffas och buffas är under samlingen och när de ska ställa upp för att gå till mellanmålet. Under den mer fria delen av dagen iaktas inte en enda fysisk uppgörelse. Däremot mäter de sig med varandra i skicklighet vid gogosbordet eller i noggerrutan. Men alla pojkar deltar inte heller i den här sortens självhävdelse.

Flickorna

Barnen på Saturnus är i förhållande till barnen på Jupiter mycket mer disciplinerade inte bara i samvaron med personalen utan också i samvaron med varandra detta gäller i än högre grad för flickorna än för pojkarna. Man hör dem ganska ofta disciplinera varandra.

Flickorna sitter ofta och samtalar med varandra. De leker olika fantasilekar, cyklar och klättrar i klätterställningen, några har som sagt spelat gogos.

Uppdelningen i flickgruppen

Tre av flickorna i klassen går på eftermiddagen till ett privat fritidshem. En av de andra flickorna i gruppen leker på förmiddagarna med dem. Hon ingår på eftermiddagen i en av de två löst sammansatta grupperna på fem flickor. De tre flickor jag intervjuat ger alla en liknande bild av hur uppdelningen mellan olika flickgrupper ser ut i klassen. Deras berättelser bekräftar mina iakttagelser. Flickorna är indelade i ett antal olika grupper. En grupp på två flickor har sedan en ny flicka kommit till klassen utökats med henne. Dessa flickor leker en annan sorts lekar än de andra flickorna och verkar ha en något lägre status än de övriga. Detta bekräftas vid en intervju genom en av flickornas utsagor. Hon berör också anledningen till uppdelningen bland flickorna i gruppen. Och menar att den har att göra med vad de helst vill sysselsätta sig med.

Även om man leker i ganska fasta grupper händer det att någon flicka eller flera leker med barn från en av de andra grupperna. Det här inträffar t.ex. när den vanliga kompiserna inte är

där eller när man är ovänner, det kan också hända att man samlas fler än vanligt runt en lek. Att man leker med andra har som sagt att göra med vilka som finns att leka med.

Flickornas interaktionsmönster

I skolan har man delat upp barnen i två olika grupper, vilket innebär att de kommer till fritids vid olika tidpunkter. Den av flickorna som går mellan de två grupperna har enligt flera flickor blivit satt i fel grupp. Hon är inte placerad i den grupp som hon leker med. Under intervjun med en av flickorna tar hon upp det här problemet. Hon menar att det är ett problem för dem allihop eftersom de kan ha satt igång med en lek och när sedan den här flickan kommer så kan det vara svårt att finna en plats till henne. Då får de antingen avbryta leken eller så får hon inte vara med.

Flickorna är indelade i tre – fyra olika grupper. Det finns ingen flicka som går ensam. Men den flicka som kom sist till klassen har haft besvär med att hitta kamrater. Nu leker hon med de två flickor som av de andra anses ha lite lägre status.

Mellan flickorna i ettan finns det en umgängeston som något varierar mellan de olika grupperna. Den ovan nämnda gruppen bestående av tre flickor beskrivs av en av flickorna som intervjuats som barnsligare än de övriga. De här flickorna säger hon är inte lika intresserade av att prestera på lektionerna och på rasterna håller de på med andra saker.

De övriga fem flickorna bildar två lösliga grupper. Det finns en ganska klar uppdelning på dessa två. Ändå är allianserna mellan flickorna ganska lösa och kan liknas vid att de alla är ”löshästar”. Alla flickor bland de fem som bildar två löst sammansatta grupper hävdar gärna sin vilja. Det här gör de oftast verbalt genom att vilja bestämma i en lek och genom att försöka ändra på reglerna.

7.2.1 Porträtt av fyra barn på Saturnus

Sara

Sara tycker mycket om att vara på fritids. Hon tycker om att leka och vara tillsammans med de andra barnen. Hon är en glad och bestämd tjej man ser henne ofta le. Hon vill inte gärna att de vuxna ska bestämma vad hon ska göra på fritids, det vill hon bestämma själv. Några svårigheter med att hävda sig har hon inte. Som exempel kan nämnas när hon berättar om hur hon gör när någon inte varit sjyst när hon spelat gogos.

Misstänker du att det finns dom som vill köra mot dig för att de tror att de är duktigare?

Jaa.

Vad gör du då?

Då säger jag så här att neej jag vill inte spela. Men det är så här att om nå'n har varit elak mot en med att köra så här, att jag vann visst det, nej jag vann den, men du vann inte den. Om den frågar om du vill köra då säger du att du inte vill.

Sara gillar att leka traditionella flicklekar och är verbal precis som de andra flickorna jag intervjuat på Saturnus. Men hon skiljer sig från alla de andra flickorna i gruppen på så sätt att hon också tycker om pojkaktiviteter.

Hon tycker om att röra på sig, att sporta. Sara är den enda flickan i gruppen som tycker om att spela fotboll, nogger och landbandy. Observationerna indikerar dock att hennes deltagande i pojkaktiviteter minskat under hösten i jämförelse med våren. Kanske har det att göra med att hon är enda flickan som gillar de här aktiviteterna? Det hon sagt i intervjun pekar i den riktningen. Som att det inte är populärt bland flickorna att göra sånt som räknas som pojkaktiviteter. Hit kan kanske också räknas att hon inte som hon uttrycker det tillhör de populäraste i klassen även om hon har flera kamrater.

Sara leker som sagt pojklekar med pojkarna. Hon räknar dessutom upp flera flickor som hon leker med. Hon är inte med i de lekar som initieras av den grupp på tre flickor som har något lägre rang än de övriga. Däremot händer de att de deltar i lekar där Sara är med. På förmiddagarna umgås hon ganska mycket med de tre flickor som sedan går till ett annat fritidshem på eftermiddagen. De som hon är mest med på fritids är två – tre av de fyra andra flickorna. Vad som avgör när och vilken som hon leker mest med av de här flickorna framgår inte klart. Det är lite olika, olika gånger om man väljer vän eller lek först.

På direkt fråga om vad som är roligast har hon svårt att välja. Hon tycker lika mycket om att vara ute som att vara inne. Ute är det roligt att klättra i klätterställningen, cykla, leka trappkull, klättra i rutschkanan, gunga gungbräde och spela olika bollspel som nogger. Just nu får de inte ta ut papper och pennor för att rita för det har försvunnit så många pennor annars är det något hon också tycker om att göra.

Hon trivs och tycker att stämningen på fritids är okey. Men hon tycker att det kan vara stökigt när de är inomhus. Det enda som är tråkigt med att vara ute är att det inte finns så mycket att göra när det regnar då allt är blött. Inne tycker hon om att pyssla, bygga och spela spel.

När hon ska berätta om vad som är tråkigt inne berättar hon något som bekräftar mina iakttagelser nämligen att när barnen är inne så är personalen mer involverad i deras göranden. Det är det som är tråkigt inne, när fröknarna bestämmer vad man ska göra.

Annars så trivs Sara med personalen de är jättebra och jättesnälla och precis lagom många. Hon menar att de vuxna ska hålla sig i bakgrunden och lämna barnen i fred att leka med varandra. Personalen ska finnas där för att kunna hjälpa till om någon har gjort sig illa och för att hålla reda på vilka som är på fritids.

Sara menar att det är lika bra att gå i ettan som i förskoleklassen. Fast det är för mycket läxor i skolan. Det är en annan sak också som gjort henne både överraskad och besviken. Hon är förvånad över att de måste sitta så stilla och tysta.

Så du är lite besviken?

Jaa. Men jag tycker ändå att ettan är helt okej. Den är lika bra som förskoleklassen. Fast jag tyckte att det var lite konstigt att det bara var sådär tråkigt i ettan. Att man inte fick hålla på. Men nu har jag vant mig vid ettan. Så att nu har det blivit lite roligare i ettan. Men det är väldigt skönt att gå ut på rast och att äta.

Hon säger att när hon gick i förskoleklassen lärde hon sig ingenting men i ettan lär man sig jättemycket. På fritids lär man sig att rita och hur man ska vara mot kompisar.

Lärande i det informella sammanhanget

Sara är den enda flickan på fritids som tycker om olika bollsporter. Under hösten så har hon i jämförelse med våren lekt mer med de andra flickorna än spelat boll med pojkarna. Det har kanske att göra med att hon är den enda flickan som gillar det. Hon säger själv att det inte står så högt i kurs bland flickorna att utöva pojksporster och att hon på så sätt är ovanlig.

Hon leker med alla säger hon. Hon leker både med flickorna och pojkarna i klassen, lite med förskolebarnen men inte särskilt ofta med tvåorna. När hon själv gick i förskoleklassen var det inte alltid roligt med barnen i ettan de som de delade fritidshemmet med eftersom de kunde vara elaka. Det här tog sig uttryck som att de sa en massa dumma ord som att de i förskoleklassen var nollor. Det är skönt att slippa det säger Sara. Själv säger hon är hon inte på det sättet mot de nya sexåringarna.

Mest leker hon med två av flickorna i klassen. Sara berättar precis som de andra flickorna om de olika grupperingarna. Det är ganska fasta grupper av barn som leker tillsammans och Sara ingår i en grupp med två flickor till, sedan kan gruppen växa och minska beroende på vilken lek man leker. Den som hon inte leker med i den löst sammansatta gruppen är den flicka som av de vuxna (enligt de andra flickorna jag intervjuat) placerats i fel grupp i skolan.

Att bestämma vad de ska leka är något som verkar gå ganska demokratiskt tillväga på så sätt att man kommer med olika förslag och nappar på det som verkar roligt. Sätter någon i gång med en lek där flera barn kan ingå så kanske det kommer barn och frågar om de får vara med och oftast får de det.

När hon i höstat spelade gogos och misstänkte att någon ville spela mot henne för att vinna sa hon nej och dessutom menar hon att hon lärde sig av sina misstag.

Sara är verbal och disciplinerad och har lätt för att hävda sig även om hon inte är dominant. På så sätt kan man säga att hon är med och upprätthåller diskursen. Något som skiljer henne från övriga flickor är att hon gillar pojkaktiviteter.

Lärande i det formella sammanhanget

Sara menar att personalen bestämmer lite för mycket. Hon vill själv kunna bestämma runt sin egen kropp som att de vuxna inte ska lägga sig i hur väl hon har tvättat händerna eller att hon ska ta på sig galonbyxor när det regnar. Hon har dessutom åsikter om vad som behöver köpas in till verksamheten för att förbättra den, mer pennor och kapplastavar t.ex.

Annars så trivs Sara med personalen de är jättebra och jättesnälla och precis lagom många. Hon menar att de vuxna ska hålla sig i bakgrunden och lämna barnen i fred att leka med varandra. Personalen ska finnas där för att kunna hjälpa till om någon har gjort sig illa och för att hålla reda på vilka som är på fritids.

Det som är tråkigt på fritids är den vuxenstyrda samlingen och när personalen bestämmer vad hon ska göra. Med det menar Sara den delen av verksamheten där de vuxna planerat olika aktiviteter och barnen inte själva får välja om de får göra dem eller inte. Så menar hon t.ex. att när det är dags att gå till skogen så väljer personalen ut vilka barn som ska gå eller när de ska pyssla då får barnen välja när de ska göra det men de kan inte välja bort pysslet.

Bestämmer de vuxna vad ni ska göra?

Nej de bestämmer inte vad vi ska göra och såhär inne på fritids. Men de kan bestämma att nu ska du göra en ljusstake fast att jag kanske håller på med något jättekul, så nu ska du göra en ljusstake. Och sedan så hinner jag kanske inte det för sedan så ska vi gå ut för att då bestämmer ju de det och då får ju inte jag någon lektid.

Sara tycker inte att det finns något att säga om ledet till mellanmålet. Om samlingarna säger hon att det är olika hur de kan vara, stökiga och lugna. Men hon gillar inte samlingar de ta lång tid och är jobbiga.

Gillar du samlingarna?

Nej de är jobbiga och tar lång tid.

Vad är jobbigt.

Allt. Alla ska räcka upp handen det tar så lång tid.

Det bästa med samlingen är musikstopp, leken som man ibland avslutar med.

Hon har inget emot att de vuxna planerar olika aktiviteter men hon vill vara delaktig i planerandet runt sig själv och kunna säga ifrån om hon inte vill vara med.

Birgitta

Birgitta trivs. Hon tycker om att gå på fritids, det är jättekul. Det intryck man får av henne är att hon är bestämd och har lätt för att hävda sig. Hon är verbal och har åsikter om det mesta. Hon irriterar sig när barn och vuxna inte kan göra rätt. Det är viktigt för henne att gå hävda sin vilja. Vid ett tillfälle när jag observerade henne ändrade hon åtskilliga gånger reglerna till sin fördel. De andra barnen protesterade inte tillräckligt mycket för att bryta mönstret. Ibland har något annat barn sagt när vi suttit tillsammans att Birgitta hon fuskar i spel och då har hon med en axelryckning tillstått att så är det.

Det finns två tre barn som hon helst leker med, flickor precis som hon och lika gamla, de går i samma klass och fritidshemsgrupp. Man kan säga att hon ingår i den ena av de två mer löst sammansatta flickgrupperna. Ibland leker hon även med en av de flickor som ingår i den andra löst sammansatta gruppen. I klassen finns det en pojke och en flicka som är populärare än andra, Birgitta leker någon gång med flickan men inte med pojken.

På fritids är det bra stämning säger hon och lagom många barn, det är ingen större skillnad mot förra året då hon gick i förskoleklass. Birgitta tycker om att vara inne och pyssla, att vara ute och spela gogos, trappkull och andra lekar som hon leker med de andra barnen.

De vuxna är snälla och lagom många säger Birgitta. Men fick hon välja skulle hon hellre vara hemma för där får hon bestämma mer. Som om hon vill vara ute eller inne, vad och när hon ska pyssla och om hon vill leka med en kompis.

Hon säger att det var kul att börja i första klass. Största skillnaden mellan att gå i förskoleklass och i ettan är att man får läxor i ettan. I förskoleklassen fick de lära sig namnet på dagarna och månaderna, fast det kunde Birgitta redan.

Att man leker med andra har som sagt att göra med vilka som finns att leka med, Birgitta leker ibland på sena eftermiddagar med en av pojkarna när det bara är de två kvar. Hon leker inte med de vuxna men ibland spelar hon något spel med dem. Hon leker inte med tvåorna, som sagt något med pojkarna, med flickorna i förskoleklassen, flickorna i femman (för där går hennes storsyster) och med de övriga flickorna i klassen.

Lärande i det informella sammanhanget

Birgitta ger uttryck för att det finns två olika uppdelningar av dagen; den barnstyrda och den vuxenstyrda. Det finns ett regelverk runt båda dessa delar men de vuxnas närvaro och intervention ser helt olika ut. När det är barnens egen tid får de göra vad de vill.

Enligt Birgitta initieras leken av den som hittar på den. Det går till så att någon föreslår en aktivitet och så har de andra att ta ställning till om man ska leka den eller inte. Birgittas uppfattning är att detta är en demokratisk process att de bestämmer tillsammans. Kanske är det så att något av barnen oftare föreslår en lek, i en av de andra flickgrupperna – av den flickan som är populär - är det definitivt så menar hon.

Hur vet man vad man ska göra på eftermiddagarna?

Vi brukar göra så här; när vi kommer ut då gör vi ingenting: Då bara sitter vi och kollar och pratar. T.ex. pratar om att i morgon ska jag till en kompis och så där, då brukar vi göra de. Sen är det alltid någon som kommer och frågar om vi vill vara med på (ohörbart) eller va med på, så frågar de tips på vad vi vill göra och så. Då brukar vi svara vissa frågor om vi vill vara med på (ohörbart) då säger vi ja. Och ibland när vi sitter där och bara pratar då kanske någon kommer på så här att vi kan leka och då leker vi det. Idag så höll vi på och pratade lite eller gick runt lite och så och då så kom, men Anna och jag gick runt och Anna och Sara spela badminton. Så spelade de det, sen sa vi sen gjorde vi paus och sa tre två ett, Hanna och jag, och sen så gjorde vi paus och då fick man göra vad man vill och då gjorde vi en egen musikstopp och den som rör sig den får sjunga.

Ibland kan de bli inspirerade av några andra, t.ex. hittar de på egna versioner av musikstopp – den lek som de brukar avsluta samlingen med - som de leker på rasterna och de har just börjat leka en för dem helt ny lek ”trappkull”. De såg hur treorna lekte den och så frågade de dem hur man gör.

Vem har hittat på att ni ska leka trappkull?

Trappkull? Det kommer jag inte ihåg, jag tror att det var Sara, det var några som körde den, nej det var jättemånga treor som körde trappkull då undrade vi hur man gör, då förklarade de för oss. Sen provade vi den och då fattade vi hur man gjorde den och då började vi att köra.

Jag undrar vem som bestämmer i leken, också här säger hon att det är fritt fram att komma med förslag och för de andra att ta ställning till om det är bra eller inte.

Vem bestämmer i leken?

Så här brukar vi göra, ifall någon tycker så här att jag vill göra en annan trappkull då kan den bara visa hur man kan göra den då kan någon tycka så här att nej det låter väldigt tråkigt sen kan man pröva hur man gör den en gång.

Birgitta har funderingar runt hur man ska gå tillväga med borttappade gogos. Hittar hon och Tuva en så ger de den till en vuxen. Ett av barnen har föreslagit att man ska ha en låda där man lägger upphittade gogos. Om man har tappat bort en gogos måste man tala om vilken färg den hade annars kan man fuska när någon frågar om det finns någon som tappat en grön.

Birgitta var en av ett fåtal flickor som spelade gogos under hösten. Hon spelade med Tuva, de samlade gogos tillsammans. Tuva har en storebror som hon samlade tillsammans med. En anledning till att just Tuva spelade gogos kan vara att hon har en storebror som initierat henne.

Du har många gogos,

Jaa

Hur har du fått tag på dem?

Först hade Tuva och hennes storebrorsa, vi var mera hemma hos Tuva, sen, jättebra så här (ohörbart), sen körde vi så hade vi jättemånga.

Hon redogör för reglerna runt gogos. Hon berättar också att om man har få gogos så blir man ledsen om man förlorar och då kan man få tillbaka dem. Men hon och Tuva har många så hon brukar inte få tillbaka de gogos som hon förlorat. Däremot har hon nästan blivit bestulen.

Sen, Tuva och jag vi spelade gogos och så tappade vi en gogos som vi hade träffat och det var en lila bil då tog Douglas upp den och stoppade den i fickan så sa vi Douglas du tog våran gogos då sa han nej sen sa vi visa fickorna ta upp fickorna då så sa han nej så gjorde han det då låg det ingen gogos där utan han hade den i handen så råkade han tappa den då sa killen den ligger ju på golvet du har säkert haft den i handen och sedan tappat den då fick han sin gogos sen.

Själv har hon gett tillbaka gogos hon vunnit. Hon kan också berätta att det finns de som säger att de inte är så bra och sedan så visar det sig att de är det. När Birgitta varit med om det har hon avbrutit spelet innan hon förlorat alltför många gogos.

Har du varit med om det eller har du sett det?

Jag har varit med om det faktiskt.

Förlorade du då?

Nej, jag förlorade bara två stycken.

Sa du ifrån då?

Nej för först så spelade vi och då vann jag två stycken av honom och sen vann han tillbaka dom sen vann han två till av mig.

Hon säger att viktiga egenskaper för en bra vän är att vara snäll, ärlig och inställd på ömsesidighet. Det är viktigt att få bestämma runt sig själv.

Lärande i det formella sammanhanget

Det är de vuxna som planerar vad som ska hända på fritids säger Birgitta. De bestämmer att de ska ha samling och olika pyssel samt var de ska vara, som om de ska vara ute eller inne. Hon tycker inte att de vuxna bestämmer för mycket eller för lite utan lite mitt emellan mycket. Hon menar att de vuxna planerar och sedan presenterar de vad som finns att göra, t.ex. tomtar till jul, sedan får barnen själva bestämma när de ska göra det. Birgitta vill inte bestämma mer förutom att hon skulle vilja bestämma om när hon själv ska gå in på eftermiddagarna.

Om ledet till mellanmålet har hon inte något särskilt att säga. Det har fungerat ganska bra tycker hon. Vad det gäller samlingen är Birgitta den av barnen som intervjuats som har minst negativt att säga. Att ha samling är kul. Att få berätta om saker som vad man gjort i helgen är roligt. Dessutom menar hon lär de sig saker av varandra då och så lär de sig olika regler.

Men allt är inte bra. Både barnen och de vuxna gör fel. Barnen sköter sig inte utan varje dag måste personalen säga till så det blir tyst på samlingen. Det är bra att de inte får sitta och viska säger Birgitta för om alla skulle göra det så skulle man inte höra. Personalen å sin sida gör fel när de säger till barnen att hålla reda på varandra samtidigt som barnen när de gör det får höra att de inte ska leka poliser. Fast säger Birgitta det går att prata med de vuxna om sånt här.

Det är också roligt att göra musikstopp, men det vore bättre om de som blir tagna och som måste gå ut och ta på sig inte diskuterar det utan finner sig. Något annat som är dåligt med samlingar är när barnen avbryter fröken för då hinner inte alla tala klart och då tar samlingen för lång tid.

Birgitta berättar att man kan använda samlingarna till att ta upp sånt som hänt för då lyssnar fröknarna bättre. Det går bra att reda ut saker på samlingen. Fast för den som gjort något kan det bli pinsamt.

Ibland hotar de vuxna med att det inte ska bli något mellanmål om de inte sitter stilla och tysta. Det är fel tycker Birgitta fast hon tror inte att de kommer att göra verklighet av hotet.

Att barnen som går i förskoleklassen inte sitter så tysta och stilla är för att de inte har lärt sig ännu. Men de kommer att lära sig tror Birgitta. För henne själv var det inte särskilt svårt för hon fick lära sig detta redan på dagis.

Halvar

Halvar är verbal och har ganska lätt för att sätta ord på det han har att berätta. Han säger att han trivs på fritids. Stämningen är okej, det är både lugnt och stökigt. Bäst trivs han när det är lugnt. För Halvar är det viktigt att prestera att vara duktig och sjyst. Han har en hög grad av självmedvetenhet på så att han vet att han vill prestera och hur han ska gå till väga för att prestera mer.

Han trivs med personalen och tycker att de är lagom många. Han tycker också att de är lagom många barn i gruppen. När han säger det så menar han sin klass och tar inte med att de blir dubbelt så många på eftermiddagen.

Att prestera är viktigt för honom i skolan också. Han säger att han trivs i skolan. Det är roligare där än i förskoleklass. Särskilt roligt är det när han själv får bestämma vad han ska arbeta med. Då brukar han jobba ikapp i olika ämnen. Även om han inte gärna hävdar sig vare sig verbalt eller fysiskt bland sina kamrater så hävdar han sig genom sina prestationer.

Han har fullt upp med fritidsaktiviteter. Detta får till följd att han går tidigare från fritids flera dagar i veckan. Tre dagar i veckan spelar han tennis. När han är på fritids leker han med sina kompisar. Bland pojkarna på fritidshemmet Saturnus är det framförallt en egenskap som nämns, att vara sjyst. Viktigt för Halvar är att vara duktig och sjyst, samt att göra saker med sjysta kompisar. När jag undrar hur man väljer kompisar svarar han att det är två kriterier som gäller; att de är sjysta och att de gillar att göra samma saker som han.

På vilket sätt väljer man kompisar?

Dom är sjysta kompisar. Och jag brukar gilla att sporta rätt så mycket och det gillar mina kompisar också.

Själv är han duktig både i skolan och på olika spel och sporter. Han är duktig på sånt som räknas i pojkgruppen och han är sjyst. Halvar ingår i den grupp på tre pojkar som enligt flera informanter har högst status. Av de två pojkar som han leker mest med säger han att den ena är hans bästa kompis. Han räknar upp flera barn han brukar leka med, bland dem ingår inga flickor och inga barn från andra klasser. Ibland så bollar han med en personal.

(Leker du) Någonting med de vuxna?

Ja med en som heter Per brukar jag bolla med, med en tennisboll.

Trots att han inte är så mycket på fritids och att han tycker om att vara där skulle han hellre vara hemma. Halvar säger att han hellre vill vara hemma därför att då kan han göra som han vill. Det är viktigt för Halvar att själv få bestämma. Viktigt är det också att utvecklas, bli duktig på det man gör.

Halvar har en klar bild av sig själv och hur han utvecklas. Han tycker om att vara duktig och lägger ner mycket tid på att bli det. Sin fritid ägnar han till stor del åt att träna.

Halvar har under hösten använt all ”fri” tid på fritids till att spela gogos. Han är en skicklig spelare och förlorar sällan. Han berättar att han inte bara tränat på fritids utan också tillsammans med sina föräldrar. Han beskriver också sin personliga utveckling i gogosspel från förskoleklassen och nu. Då i början var han inte så duktig som nu säger han.

Genom att vara disciplinerad, sjyst och duktig kan man säga att Halvar både är bärare och upprätthållare av den gällande diskursen i pojkgruppen. Men det finns en sak som han inte är bra på, han är en dålig förlorare. Men det vet Halvar om och han tränar på att bli bättre.

Informellt lärande

Barnen bestämmer runt den del av dagen som inte är vuxenstyrd. En av de pojkar Halvar leker mest med är populärare än de andra. Halvar menar att den pojken också brukar kunna bestämma vad de ska göra. Han berättar också att pojkarna leker olika mycket med varandra att det finns grupperingar.

Han räknar upp vilka som leker med varandra. Han säger att flickorna leker i större grupper än pojkarna som sprider ut sig lite mer. Några av pojkarna går enligt Halvar lite för sig själva. Jag frågar honom om de har klubbar eller kärlekslistor. Det har de inte men hans bästa kompis är ihop med en av tjejerna i klassen. Förskoleklassen och ettorna är trots att de går på samma fritids ganska åtskilda och leker inte särskilt mycket med varandra.

När Halvar är inne gillar han att spela olika spel och att pyssla. Han har tröttnat på kappla som han tyckte var roligt förut och han gillar inte att rita. Bäst tycker han om att vara ute men efter mellanmålet på eftermiddagen tycker han att det är skönt att gå in därför att då har de varit ute så mycket att det är skönt att komma in och ta det lugnt.

När han är ute gillar han att spela olika spel och bollsporter. Under hösten spelade han väldigt mycket gogos, både inne och ute. Den dagen jag intervjuar honom har det snöat under några dagar och pojkarna bygger gångar i snön.

Vad gör du när du är ute då?

Då brukar jag bygga snögrottor, just nu är det en snöhög som dom, den brukar alltid gå sönder varje dag för det blir väldigt varmt och då brukar vi bygga upp den och så blir den förstörd och så bygger vi upp den nästa dag eller så börjar vi på en ny snökoja ny hög med tunnlar och så där.

Under hösten när han spelat gogos har han ivrigt studerat och tränat på de olika sätt man kan spela på och de olika regler som gäller. Han berättar också att han lärt sig vilka som fuskar. Det förstod han inte när han gick i förskoleklassen. Han säger att han inte förstod så mycket i början. Då blev han lurad till spel av de stora pojkarna. De sa att de inte skulle göra sitt bästa och så spelade de av honom gogos. Själv ger han tillbaka gogos till de mindre barnen som blir ledsna när de förlorar.

Lärande i det formella sammanhanget

Halvar säger att det är de vuxna på Saturnus som planerar och håller ordning på barnen. Barnen får själva bestämma vad de ska leka. De vuxna bestämmer att de ska ha samling och i samlingen. Han tycker att de bestämmer lagom mycket. Själv skulle han inte vilja ha mer att säga till om.

Vad bestämmer de vuxna på Saturnus?

Ja lite grann som att de bestämmer att man inte får springa omkring och så bestämmer de att det ska vara tyst på samlingen, räcka upp handen, det ska man i alla skolor... tror jag.

Vad det gäller kön till mellanmålet tycker han att det kan vara lite struligt att det kan dra up på tiden men några andra kommentarer har han inte. Samlingen gillar han inte så mycket. Den stora samlingen innan de ska gå till mellanmålet skulle man kunna ta bort. Samlingar menar han det är när man frågar om olika saker, ska räkna in alla barn och räcka upp handen.

Ja vad skulle man ha samlingen till?

Frågor om vilka grejor och veta så att alla är här och räcka upp handen.

Han gillar inte när det är stökigt. Det är bra när de vuxna håller ordning på barnen. Han berättar att en av de vuxna har bättre disciplin på gruppen än övriga och Halvar tycker om när hon har samlingen.

Nils

Nils trivs på fritids och vill inte ändra på någonting. Det är precis lagom många barn och vuxna. Han trivs i skolan också men det var lite roligare att gå i förskoleklassen för att då fick de leka mer, det som är roligast i skolan är rasterna. Han har lätt för att uttrycka sig och är framgångsrik i de olika pojkaktiviteterna.

Nils är den av pojkarna som anses av alla jag intervjuat, inklusive honom själv, som den mest populära pojken i klassen. Han säger själv och beskrivs av de andra som en sjyst kille. Det här att vara sjyst är viktigt för honom och för de andra pojkarna jag intervjuat. Det finns två andra saker som framstår som viktigt för Nils; att vara duktig och att vara med kompisar.

Tråkigt på fritids är det bara när någon slår sig. Fast det han tycker är roligast att göra hemma – spela tv-spel – det får han ju inte göra men finge han välja skulle han ändå gå till fritids. Det bästa med fritids är kamraterna. Men även om han fick ta med sig en kamrat hem så skulle han ändå välja att gå till fritids.

Roligast är det att vara ute och spela bandy och fotboll, tidigare under hösten spelade han gogos. Han räknar upp tre pojkar som han ofta leker med. Han leker också med några av flickorna ibland, anledningen till att han inte leker med de övriga flickorna tror han är att de inte är på samma ställe som han.

Vet du varför du inte brukar leka med några andra flickor?

De brukar inte vara där jag är, de brukar vara mest vid klätterställningen eller vid stolparna där nere.

Med pojkarna i tvåan leker han också eftersom de är med och spelar fotboll och bandy. Med barnen i förskoleklassen och de vuxna leker han inte. När han är inne så leker han helst med kapplastavar eller lego.

Han trivs med personalen de är lagom många och han tycker att de är lätta att få tag på när man behöver dem. När jag frågar Nils vad man lär sig på fritids svarar han att man lär sig att göra/tillverka olika grejor, som att trä halsband.

”Förra året så plockade vi bär och så sparade vi dem väldigt länge, ända till julen då gjorde jag ett halsband till mamma av bär”.

Lärande i det informella sammanhanget

Nils är den pojke i klassen som är mest populär. I en intervju sa en av hans klasskompisar att det kan vara Nils som bestämmer vad de ska leka. Men Nils säger att det är ingen särskild som bestämmer vad de ska leka. Han säger att det är någon som föreslår något och så är man med på det om man vill eller så gör man något annat.

Han spelar ofta olika bollspel och menar att då vet man redan reglerna så då är det ingen särskild som bestämmer.

När ni leker är det någon som bestämmer i leken?

Det är alla som vet reglerna de har vi redan hittat på.

Det här stämmer till en del med mina iakttagelser på så sätt att pojkarna följer de uppsatta reglerna. Däremot kan de föra ett resonemang runt dem.

Vad det gäller inflytande så tycker han att i barngruppen där hjälps man åt att bestämma. Men han tror att det händer att barn lurar av varandra gogosar när de byter med varandra. En gång blev han bestulen på en gogos. Han visste vem det var men att han gick i en annan klass. Tillsammans med en personal letade han efter honom i skolkatalogen. När han hittat pojken så gick han tillsammans med den vuxne till pojkens klassrum och hämtade tillbaka gogosen.

Det händer att barn blir ledsna när de förlorar en gogos säger Nils. Han tror att det kan bero på att de inte trodde att de spelade på riktigt. När någon blir jätteledsen händer det att man ger tillbaka. Det har Nils gjort massor av gånger.

Har du frågat så där, har du spanat in sådär att honom kan jag slå och så frågat honom om ni kan spela?

Neej. Det tycker jag faktiskt är rätt så dumt därför en som gick i femman han lurade en i trean att han var jättedålig fast han var jättebra.

Lärande i det formella sammanhanget

När det gäller den vuxenstyrda delen av dagen är det de vuxna som bestämmer helt och hållet och det tycker Nils är bra. Han vill inte ha mer att säga till om och vill t.ex. inte vara med och planera. Nils säger att mellanmålsledet fungerar rätt så bra. Alldeles nyligen har de vuxna tagit ett nytt beslut som han tycker är särskilt bra, att barnen själva ska få bestämma om de vill vara med på samlingen eller inte.

Vad bestämmer de vuxna här?

De bestämmer, om man inte vill va på samling det är faktiskt riktigt bra för de som inte vill vara på samling de behöver inte vara med. Det är nytt det började för några veckor sedan.

Det nya beslutet har inte inneburit att Nils har valt bort samlingen. Att samlingarna är lite stökiga menar Nils beror på att barnen i förskoleklassen är trötta. Det som är bra med samlingar är att personalen då har kontroll på barnen. Nils säger att det är väldigt viktigt ifall att det börjar brinna. Dessutom får man tillfälle att visa upp sina saker och så får man köra musikstopp.

8. Diskussion

Syftet med studien var att studera vad barn genom formellt och informellt lärande skapar för representation av fritidshemmet. Med frågeställningen: Vilka normer och värden etableras i fritidshemmet genom relationer mellan barn och mellan barn och vuxna där?

För att söka svaret användes kvalitativ metod. Ansatsen var etnografisk där olika former av deltagande observation användes. Ur datamaterialet växte det fram en bild av hur aktörerna på fritidshemmet tillsammans skapade ramar för interaktionen byggd på olika normer och värden. De skapade olika interaktionsmönster. Dessa mönster har redovisats i resultatdelen.

Fritidshemmet och dess olika aktörer utgör den kontext som studerats medan det mönster som aktörernas handlingar utgör bildar olika diskurser. Olika individer bidrar på olika sätt till den lokala diskursen. Barnen och de vuxna har alla ett eget perspektiv och förförståelse när de kommer till fritidshemmet historiskt skapat genom tidigare interaktioner. I interaktionen mellan vuxenkulturen och barnkulturen sker ett samskapande som också kan ses som brytpunkter. I dessa brytpunkter agerar aktörerna utifrån sina olika perspektiv, subjektivitet. I det intersubjektiva mötet bildas och ombildas diskursen. Detta sker genom handling och koordinering av handling. Det går att urskilja olika överbyggande eller dominerande diskurser.

De båda fritidshemmen liknade varandra såtillvida att de vuxnas diskurs skilde sig från barnens. Strukturen, indelningen av dagen är starkt styrande för dess innehåll. Även om de vuxna sätter sitt avtryck på dagen genom att det är de som bestämmer ramarna så är det den barnstyrda delen av dagen som kan sägas dominera. På vardera fritidshemmet finns skilda interaktionsmönster såväl mellan barnen som mellan barn och vuxna. På inget av de studerade fritidshemmen var diskurserna lika utan fyra olika mönster kunde urskiljas.

Det är inget tvivel om att de barn som intervjuats har en bild av den diskurs de tillhör. De berättar om normer, värden och regler. Detta gör de genom att berätta om vilka spelregler som gäller, vad de menar anses som okej eller inte. De berättar om vilka som leker med varandra, om rangordning, om villkoren för att få vara med, att vara godkänd i gruppen.

Vuxenkulturen och interaktionen mellan barn och vuxna på Jupiter

På Jupiter reflekterar de vuxna runt arbetet med barnen och inför åtgärder. Deras strategi för att uppnå sina mål tycks vara att anpassa sig till barngruppen. Det är inte fråga om att med kraft föra över en ideologi utan mer att lyhört anpassa verksamheten efter barnen men samtidigt föra över normer. De vuxnas normer ges i direkta vardagssituationer i samspel med barnen. Normer ges ofta i skämtsamt ton i spontant uppkomna situationer. Mer explicit förmedlas de under samlingen. Personalen är inte intresserad av att få barnen att lyda utan är mer inriktade på förhandling. Samma strategi vill de gärna se hos barnen. Att de ska förhandla, lyssna in andra, vänta på sin tur och att föra fram sina egna argument. Trots att de vuxna "rör" sig i barngruppen lämnar de barnen ett ganska stort handlingsutrymme. Som exempel lämnas ett handlingsutrymme vid uppställningen till mellanmålet. Barnen kan också stänga dörren om sig när de är i de mindre rummen och räkna med att få vara ifred. De vuxna talar med dem om att de litar på dem och att ju mer tilltro de förtjänar desto större frihet från vuxnas inblandning kan de räkna med.

Anpassningen efter barnens behov kan också avläsas i hur man har löst samlings- och mellanmålssituationen. De vuxna har här infört nya rutiner och tydligare regler.

Barnkulturen på Jupiter

Barnkulturen på Jupiter är stark, barnen har stor makt i vad som sker: detta gäller såväl pojkar som flickor. Barnen är aktiva, och handlingsinriktade. De enskilda individerna bidrar på olika sätt till dess upprätthållande.

Som grupp är barnen på Jupiter svåra att samla, de framstår som okoncentrerade och har svårt att inrätta sig vilket här tolkas som att de vill behålla kontrollen. Detta kopplas till att de har svårt att se meningen med de disciplinerande vuxenstyrda aktiviteterna. De förstärker ofta varandra i att inte inordna sig. De söker konfrontation, hävdar sig, höjer rösten, ignorerar de vuxna. Detta skulle med Corsaro (1997, 2000) kunna tolkas som försök att skapa och ta kontroll över sina liv och att dela detta med andra.

Barnkulturen kan sägas vara fysisk, maktorienterad och fylld av konflikter. Med hjälp av olika maktuttryck försöker man att hävda sig för att få en position i gruppen. Ett exempel är att de sänker varandra genom att peka på misstag. Annars för de inte några längre samtal eller reder ut missförstånd verbalt. Språket tangerar att mer användas som ett komplement för att förstärka andra handlingar. När de blir oense eller missförstår varandra går de oftast till angrepp. Angreppssätten kan vara olika. Man kan jaga varandra, skrika smädelser, hota om stryk eller smälla till. Man kanske skulle kunna se det här som att de löser konflikterna genom att balansera upp makten genom en fysisk eftersläng och så går man vidare.

Mönstret gäller för både pojkar och flickor, för pojkarna är mönstret dock accentuerat. Flickor och pojkar ägnar sig i huvudsak åt skilda aktiviteter. Det förekommer att pojkar och flickor leker med varandra både i par och i grupp. Dock är det mest förekommande att de leker var för sig. De kan på så sätt sägas ha olika kulturer.

I klass två finns en barnkultur som i mycket liknar den som finns i klass ett. Däremot har tvåorna ett annat interaktionsmönster i sitt förhållande till pedagogerna än vad ettorna har. Detta skulle kunna tolkas som att ettorna har "läst av" och anpassat sig till de vuxnas förväntningar. Denna tolkning stärks av att jag under hösten kunnat iaktta hur barnen i ettan till en del kommit att närma sig tvåornas interaktionsmönster i kontakten med de vuxna. Detta skulle man eventuellt också kunna tolka som att den strategi de vuxna lagt upp är fruktbar vad det gäller interaktionsmönstret mellan dem och barnen.

Bland pojkarna på Jupiter är det bra och viktigt att vara duktig inom olika pojkaktiviteter. Det är också viktigt att stå pall, inte visa upp svagheter, att hävda sig fysiskt och att kunna försvara sig. Man tar inte gärna hjälp från de vuxna.

Bland flickorna på Jupiter är mönstret detsamma som för pojkarna vad gäller verbala och fysiska handlingar. Men flickorna är något mindre fysiska och mer verbala än pojkarna. På Jupiter finns det väldigt få hjälpfröknar men man kritiserar varandra, stämningen är ofta irriterad, de handlar mycket om att hävda sig själv och sänka de andra det här mönstret är särskilt uttalar bland flickorna.

Det finns tre flickor som inte har samma mönster som de andra. De visar inte samma maktspel som de övriga. En av dem hävdar att många i klassen är stökiga medan hon själv inte är det. Även om det finns öar av lugn och ro så är det ovan beskrivna mönstret starkt med stor genomslagskraft, det bärande mönstret.

Vuxenkulturen och interaktionen mellan barn och vuxna på Saturnus

Vad det gäller interaktionen mellan vuxna och barn på Saturnus så är kontrasterna stora mellan den mer ”fria tiden” och den strukturerade. De vuxna har en mall kopplad till vissa fysiska och tidsmässiga rutiner. Under den mer barnstyrda delen av dagen beslutar de vuxna om barnen ska vara inne eller ute, men barnen väljer själva aktivitet och sällskap. Under den vuxenstyrda delen av dagen, framförallt under samlingen och mellanmålet, är det de vuxnas diskurs som gäller.

De vuxnas styrning framträder tydligt och starkt. Deras strategi är att förmedla normer och regler genom tydliga och klart artikulerade utsagor, miner och kroppsspråk där barnen har att ”inrätta sig”. Samlingen har en disciplinerande funktion som samlar gruppen. De vuxna avpassar inte i någon större utsträckning sitt arbetssätt efter vad som kan tolkas som enskilda barns behov. Det får till följd att man under kortare eller längre tid exkluderar barn som inte visar sig klara av samlingen. Även om de vuxna har en fast ram för sitt agerande så har de en viss lyhördhet för barnens förmåga att inordna sig i de stränga reglerna. Det tøjdes på de ganska så snäva ramarna under hösten när det började nya barn vilket tyder på att gränserna inte är orubbliga. Men att samlingen skall genomföras och på det sätt de anser lämpligt var för dem självklart. Hur mönstret ändrade sig efter jul framgår inte av datamaterialet. Men vid ett möte med personalen under våren berättade de att de slutat med samlingarna. Detta tyder på en förändring i deras arbetssätt men kan här bara noteras.

Om barnens handlingsutrymme under den vuxenstyrda dagen är begränsad är den desto större under den mer fria tiden. Oftast är de då utomhus. Då står de vuxna på ungefär samma ställe hela tiden. Detta innebär en trygghet för barnen i att de vet var de vuxna befinner sig, antingen de vill söka upp dem eller hålla dem på avstånd. Under observationerna iaktogs inte en enda gång att de vuxna ansåg sig behöva sätta gränser när de var ute. En anledning till att de vuxna vid dessa tillfällen inte ansåg sig behöva agera/ingripa kan vara att barnen inte gjorde några större normöverträdelser. En annan anledning var att de vuxna inte patrullerade skolgården. Eftersom de inte gick runt kunde de heller inte se vad som försiggick bland barnen och följaktligen behövde de heller inte agera. En anledning till att de vuxna inte ”rörde” sig bland barnen kan vara att de ansåg att de kunde lita på dem. Att de vuxna antog att de skulle hållas underrättade om något allvarligt skulle inträffa. Vilket förekomsten av ”hjälpfröknar” också pekar på. En annan anledning skulle kunna vara att de ser den fria leken som mer eller mindre helig, att man inte får störa lekande barn.

Barnkulturen på Saturnus

Den barnkultur som träder fram på Saturnus tar sig andra uttryck än den på Jupiter. Också här är barnen aktiva och handlingsinriktade. Också här finns konflikter mellan barnen. Det finns de som vill hävda sig men det tar sig inte samma uttryck som på Jupiter. Interaktionen mellan barnen är mer disciplinerad, verbal och sällan fysisk.

Flickorna har något lättare att uttrycka sig än pojkarna. Vad som mest skiljer barnkulturerna åt är att på Saturnus förhandlar och hävdar man sig verbalt. Man kan nästan säga att här är det omvänt mot Jupiter. De fysiska handlingarna/uttrycken är här mer ett komplement till de verbala. Det Birgitta hävdar under intervjun kan spegla regler och värden i flickgruppen. Hon säger att viktiga egenskaper för en bra vän är att vara snäll, ärlig och inställd på ömsesidighet. Det är viktigt att få bestämma runt sig själv.

Värt att notera är att de enda tillfället då man knuffas och buffas är under den styrda delen av dagen. Under samlingen och när de ska ställa upp för att gå till mellanmålet visar de upp mer fysiska interaktioner. Det är då pojkarna inte flickorna som är fysiska i sitt uttryck. Under den mer fria delen av dagen iaktogs inte en enda fysisk uppgörelse.

I pojkgruppen värderas det högt att vara en sjyst kompis. Det är också högt värderat att vara duktig i olika pojkaktiviteter. Pojkarna säger att de är tillsammans med sådana som tycker om att leka samma lekar och som är sjysta. Under observationerna såg jag flera interaktioner där pojkarna utförde sådant som de själva hänför till sjysta handlingar. Som att ge tillbaka en gogos man vunnit när den som förlorat blir ledsen. En av pojkarna säger under intervjun att det kan han göra om den som förlorat är yngre än han. Däremot mäter de sig med varandra i skicklighet vid gogosbordet eller i noggerrutan. Men alla pojkar deltar inte heller i den här sortens självhävdelse.

Avslutning

Vad som är tydligt på båda fritidshemmen är den åtskillnad som barn och vuxna gör mellan den mer fria tiden kallad ”fri lek” och styrd tid. Under den styrda tiden gäller de vuxnas diskurs. Oftast samlar då den vuxna gruppen till olika aktiviteter. Dessa har ofta en disciplinerande funktion där normöverföringen är explicit.

På Saturnus framkom detta tydligast vid samlingen. De vuxna markerade klart och tydligt hur samlingen skulle bedrivas, vad som krävdes av barnen. Även om det fanns en skillnad mellan barns och vuxnas diskurs kan man säga att barnen här i större grad än barnen på Jupiter delade de vuxnas normer och värderingar. De förhöll sig till samlingen på så sätt att de flesta tolkade den som nödvändig men flera kritiserade innehåll och tillvägagångssätt.

Barnen på Saturnus visade i förhållande till barnen på Jupiter upp andra kunskapsområden. Som större verbal förmåga, i vuxenstyrda interaktioner visade de upp större självdisciplin och större förmåga att vänta in andra. Därför kunde de vuxna också ställa sådana krav på barnen. Barnen kunde ge en likartad mening till disciplineringen som de vuxna eftersom den troligen föreföll dem bekant. Här blev inte heller barnens behov av kontroll lika uppenbart.

På Saturnus där de vuxna lämnade minst handlingsutrymme till barnen under den styrda delen av dagen fanns den starkaste skillnaden mellan styrd och fri tid. Under den vuxenstyrda delen var de mycket tydliga i vad som gällde medan de under den barnstyrda lämnade barnen ett mycket stort handlingsutrymme. Det kan finnas flera anledningar till detta. En kan kanske kopplas till samsynen på normer och värden. Det är möjligt att de vuxna tolkade det som att de kunde lita på barnen.

De vuxna på båda fritidshemmen visar upp en likartad syn på normer. Dessa normer handlar om självdisciplin, ömsesidighet och förhandlingsförmåga. Att verbalt föra fram sina egna argument, lyssna in andra och vänta på sin tur.

På Jupiter skiljer sig barnkulturen i större utsträckning från vuxenkulturen i jämförelse med Saturnus. Man kan säga att de inte riktigt förstod varandra. Att de hade olika perspektiv och inte på samma sätt gav mening till det som skedde. De vuxna styr barngruppen genom att själva använda sig av de ovan nämnda handlingsalternativen. De är närvarande i och lyhörda för barngruppen. Man kan tolka det som att de vuxna genom att vara lyhörda för barnen ordnar strukturen så att de ska kunna interagera med varandra. En anledning till att de ”rör” sig i barngruppen kan vara att de vuxna på grund av bristande samsyn med barngruppen vad gäller normer och värderingar anser sig tvungna att finnas med i barngruppen som garantier för att ordning upprätthålls.

De vuxna ger i de mer styrda aktiviteterna uttryck för en följsamhet som av barngruppen tolkas som att det finns en möjlighet att påverka. Barngruppen får då ett handlingsutrymme som de utnyttjar till att visa sitt missnöje. Deras missnöje är kompakt och de ger uttryck för det på olika sätt. Barnens missnöje tolkas här som att de inte har en representation för att kunna tolka detta som meningsfullt samt att de vill behålla kontrollen. De delar inte de vuxnas värderingar och normer. Tvärtom så är det i deras diskurs en icke-verbal struktur som framträder. Den är fysisk, maktorienterad och konfliktfylld. Där man med hjälp av olika maktuttryck försöker hävda sig för att få en position i gruppen. En diskurs där språket tangerar att mer användas som ett komplement för att förstärka andra handlingar.

I interaktionen mellan barn och vuxna fanns det på båda ställen en lyhördhet från personalens sida. Styrkan i lyhördheten skilde sig mellan vuxengrupperna. Detta skulle kunna kopplas till graden av samsyn på normer och värderingar mellan vuxna och barn.

Något som framgår av undersökningen är att det lärande som sker i barngruppen till stor del handlar om informellt lärande. Detta sker till stor del i den ”fria leken” som av de vuxna betraktas med stor respekt.

Vad som också kan sägas är att man på inget av fritidshemmen från personalgruppens sida räknat barnen som medaktörer. Med det menar jag att de inte tagit med barnen i planering och beslutsprocess. Det finns inte på något ställe något organ för medbestämmande. Även om barnen lämnas stort utrymme så är det de vuxna som planerar dagen. Barnen är inte delaktiga när de gäller planeringen och de vuxna är inte delaktiga under den fria tiden.

Kanske är det möjligt att de vuxnas syn på ”fri lek” och att man inte tycks se barnen som medaktörer följer samma spår? Detta spår skulle kunna ha sin grund i den syn på lärande som företräds av t.ex. Piaget. Att barn måste göra egna erfarenheter i motsats till att kunskap enligt de här presenterade teorierna är medierat.

Fortsatt forskning

Den här studien ingår som tidigare påpekats i ett större projekt. Det har varit väldigt intressant och lärorikt att göra den här uppsatsen. Den har givit svar på flera frågor men gett upphov till fler som; hur fortsätter barnens meningsskapande att utvecklas? Hur skulle barnen beskriva de här terminerna om de fick blicka tillbaka? Dessa frågor och några fler tar jag nu med mig i det fortsatta arbetet.

Referenser

Aldrige, A. Wood, J (1998) *INTERVIEWING CHILDREN, A guide for Child Care and Forensic Practitioners*. Chichester Wiley cop.

Andenæs, A (1991). Fra undersökelseobjekt til medforsker? Livsformsintervju med 4-5- åringar, *Nordisk Psykologi*, 43(4), 274-292.

Andersson, B-E. Rohlin, M. Söderlund, A. (red) (1997). *Skola- skolbarnsomsorg i samverkan*. SKOLBOM-projektet nr 3. Utvärdering av – skolbarnsomsorg. Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för barn- och ungdomsvetenskap.

Andersson, N. (1987) *Barn tycker om sin fritid. Intervjuundersökning om barns fritid, intresse och syn på fritidsverksamhet för 9-12 åringar*. Rapport nr 6. Eskilstuna kommun, Socialtjänsten

Andersson, G (1998) Barnintervju som forskningsmetod. *Nordisk Psykologi*, 50 (1), 18-41.

Asplund, J. (1972). ”Georg Herbert Mead”, i Asplund, J: *Sociologiska teorier. Studier i sociologins historia*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Berg, L-E: Möte med förhinder. Ett socialpsykologiskt perspektiv på skolan. *Locus 2/01*, 42 – 50.

Blumer, H. (1969) *Symbolic interactionism, perspective and method*. Berkeley: University of Californis Press

Brembeck, H. (1992). ”Efter Spock, uppfostran idag.” Göteborg: Etnologiska föreningen i Västsverige.

Brodin, M. Hylander, I. (1997). *Att bli sig själv. Daniel Sterns teori i förskolans vardag*. Liber; Stockholm.

Corsaro, W. A. (1997). *The sociology of Childhood*. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press.

Corsaro, W. A. (2000). Early Childhood Education, Children’s Peer Cultures, and the Future of Childhood. *European Early Childhood Education Research Journal* Vol. 8, No. 2, 2000

Danielsson, H (1998). *Video som språk och kommunikation*. Pedagogiska institutionen. Stockholms universitet.

Davies, B: Bli pojke, bli flicka. *Locus nr 3/97, tema Genus s. 17 – 31*.

Doverborg, E & Pramling, I. (1999). *Att förstå barns tankar. Metodik för barnintervjuer*. Stockholm: Liber.

Ellström, P-E (1996). *Arbete och lärande. Förutsättningar och hinder för lärande i dagligt arbete*. Solna: Arbetslivsinstitutet & författaren.

- Evaldsson, A-C (1993). *Play, Disputes and Social Order. Everyday Life in Two Swedish After-school Centers*. Institute of Tema Research, Linköpings University
- Flising, B. (1995). *Samverkan skola-skolbarnsomsorg. En utvärdering*. SOS-rapport 1995:12 Stockholm: Socialstyrelsen.
- Garbarino, J & Scott, F.M. (1992). *What children can tell us. Eliciting, interpreting, and evaluating critical information from children*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Glindsjö, M. (1992). *Barns dag i skola och skolbarnsomsorg-en utvärdering i Eneby*. Norrköpings kommun, Eneby KDN.
- Gotfridsson, H. Lindborg, M. Nilsson, V-A. Sällström, M. Wiechel, A. (1992). *Tur att "FA" finns! (Samboprojektet)* Institutionen för pedagogik och specialmetodik, Lärarhögskolan, Lunds universitet, Malmö.
- Johansson, I. (2000). *Innehållet i den nya skolan erfarenheter från verksamheter som innehåller förskoleklass, skola och fritidshem*. Stockholm Socialtjänstförvaltningen: Forsknings- och utvecklingsenheten.
- Johansson, I (1999). *Samarbete - effektivitet - kvalitet i integrerade verksamheter för sexåringar, skola och fritidshem*. Stockholm Socialtjänstförvaltningen: Forsknings- och utvecklingsenheten.
- Johansson, I. (1997). *Föräldrainflytande och kvalitet i förskolan förskolechefers syn på förhållandet mellan inflytande och kvalitet*. Stockholm Socialtjänstförvaltningen: Forsknings- och utvecklingsenheten.
- Kvale, S (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S (1993) Om kvalitet i kvalitativ forskning. *Nordisk pedagogik 1993(4)*, 194 – 211.
- Larsson, S (2001) *Om generalisering från kvalitativa studier*. Paper presenterat vid nordisk Förening för Pedagogisk Forskning, NPPF:s kongress i Stockholm 2001.
- Lindborg, M. (1995). *Lekskulturer*. Utvecklingsarbete 1/1995 Lunds universitet, Lärarhögskolan i Malmö, Utvecklingsavdelningen.
- Löfberg, A (1995) *Arbetsplatsens utformning som pedagogisk utmaning – ett miljöpedagogiskt perspektiv*, artikel i Löfberg, A & Ohlsson, J (red) *Miljöpedagogik och kunskapsbildning*. Rapport 23 från seminariet miljöpedagogik och kunskapsbildning. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Mead, G. H. (1934/1976). *"medvetandet jaget och samhället, från en socialbehavioristisk ståndpunkt*. Lund: Argos förlag.
- http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=154318
Nationalencyklopedin 2002-04-20

http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=229447
Nationalencyklopedin 2002-04-20

Odelfors, B (1996). *Att göra sig hörd och sedd – om villkoren för flickors och pojkars kommunikation på daghem*. Graphic Systems. Stockholm.

Ohlsson, J (1996). *Kollektivt lärande. Lärande i arbetsgrupper inom barnomsorgen*. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

Piaget, J (1964/1982). *Barnets själsliga utveckling*. Lund: Liber förlag.

Pramling Samuelsson, I. Sheridan, S. (1999). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.

Pririe, S (1996). Classroom Video-Recording: When, Why and How Does It Offer a Valuable Data Source for Qualitative Research? Paper presented at the Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education. Panama City, FL.

Rohlin, M. (2000). "Fritidshemmets framväxt", i Johansson och Holmbäck Rolander (red) *Vägar till pedagogiken i förskola och fritidshem..* Stockholm: Liber.

Rubinstein-Reich, L. (1996). *Samling i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket: *Allmänna råd 1 999:2*. Stockholm: Liber

Skolverket (2000). *Finns fritids? En utvärdering om kvalitet i fritidshem*. Skolverkets rapport nr 186. Stockholm: Liber.

Sommer, D. (1997). *Barndomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld*. Stockholm: Runa.

Strander, K. (1997). *Jag är glad att jag gick på dagis. Fyrtio ungdomar ser tillbaka på sin uppväxt*. Studies in Educational Sciences 9. Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Stockholm: HLS Förlag.

Svensson, P-G. (1996) Förståelse, trovärdighet eller validitet? I Svensson, P-G. Starrin, G (red) *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (1999). Kommunikation som arena för handling – lärande i ett diskursivt perspektiv. I: Säfström, C. A. & Östman L. (red): *Textanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma

Söderlund, A. (1993). *Totalintegrerad skola och fritidshem som skolmodell. Erfarenheter från 5 års försöksverksamhet vid Karlbergsskolan i Stockholm. En utvärderingsstudie*. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm. Institutionen för Barn- och ungdomsvetenskap. Rapport nr 1

Söderlund, A. (2000). *Barn i skola och fritidshem. En studie kring samverkan*. Studies in Educational Sciences 22. Stockholm: HLS förlag.

- Tiller, P.O. (1988) Barn som sakkyndige informanter. I Kjaer Jensen, M. (1988). *Interview med barn*. Köpenhamn: Socialforskningsinstitutet, rapport 88:9
- Torstensson-Ed, T. & Johansson, I. (2000). *Fritidshemmet i forskning och förändring, en kunskapsöversikt*. Skolverket. Stockholm: Liber.
- Torstensson-Ed, T. (1997). *Barns livsvägar genom daghem och skola*. Linköpings University: Studies in Education and Psychology no. 55, Department of Education and Psychology.
- Utbildningsdepartementet.(1998).*Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzez.
- <http://www.usk.stockholm.se> 2000-12-15
Statistik om Stockholm: USK –Utrednings- och statistikkontoret, Stockholms stad.
- Vestby, G (1991) Det er detaljene som teller. *Barn. Nytt fra forskning om barn i Norge*, 4, 37 – 44.
- Westlund, Ingrid (1996) *Skolbarn av sin tid. En studie av skolbarns upplevelser av sin tid*. Linköping Studies in Education and psychology No.49 Linköping University, Department of education and Psychology
- Williams, P. Sheridan, S. Pramling Samuelsson, I. (2000). *Barns samlärande – en forskningsöversikt*. Stockholm: Liber
- von Wright, M. (2000). *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.
- Ödman, P-J. (1979). *Tolkning förståelse vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag AB

Bilagor

Bilaga 1. Intervjufrågor ht. 2001

- I höst har du börjat i första klass. Hur tycker du att det har varit? Trivs du?
- Är det någon skillnad mellan att gå i skolan och i förskoleklassen? Vad lär man sig?
- Hur tycker du att det är att ha börjat på Jupiter?
- Är det någon skillnad mellan att gå på Neptunus och Jupiter?
- Trivs du på Jupiter/Saturnus?
- Vad är roligast/tråkigast?
- Får du göra vad du vill på Jupiter/Saturnus?
- Trivs du med personalen?
- Finns det för få eller för många personal?
- Vad bestämmer de vuxna?
- Bestämmer de vuxna för mycket eller för lite?
- Hur mycket, när och vad får barnen bestämma?
- Vill du ha mer eller mindre att säga till om?
- Vad tycker du om samlingarna?
- Är det för få eller för många barn här?
- Hur är stämningen? Är det lugnt eller stökigt?
- Vem brukar du leka med?
- Finns det någon du inte leker med?
- Leker du med pojkar/flickor/vuxna/tvåorna?
- Hur tycker du att det fungerar med ledet innan ni ska gå till mellis?
- Hur tycker du att samlingen fungerar?
- Vem av barnen bestämmer vad ni ska leka? Vem bestämmer i leken?
- Finns det barn som är populärare än andra? Varför?
- Vad gör du på fritidshemmet? Är du helst inne eller ute? Vad gör du helst när du är ute? Vad gör du helst när du är inne?

Bilaga 2. Intervjufrågor vt. 2001.

Berätta om hur det är ”en vanlig dag” på ditt fritidshem?

Hur är det att gå till fritidshemmet: hur känner du dig då du går hit? När du är i skolan eller hemma tänker du på fritidshemmet då? Vad tänker du då?

Hur känns det när du går hem ifrån fritidshemmet?

Vad är roligt på fritidshemmet? Vad är tråkigt?

Hur tycker du att det är i fritidshemmet lugnt/stökigt, för lite att göra, andra bestämmer mest, har för mycket att säga till om, etc.

Vilka brukar du vara tillsammans med mest?

Vad brukar ni göra tillsammans?

Hur ska man vara mot sin bästa kompis?

Är du rädd för något?

När är de vuxna med i fritidshemmet och när får ni vara för er själva?

Får du mest göra som du själv vill eller är det andra som bestämmer?

Om de andra barnen skulle säga vem du är, vad skulle de säga då tror du?

Vad brukar du prata med de vuxna om i fritidshemmet?

Tycker du att det är lätt eller svårt att prata du och den vuxne tillsammans?

Om du undrar över något kan du prata med den vuxne då?

Vad är det för skillnad mellan fritidshem och skola? Vad lär man sig på fritidshemmet?

Vad är det för skillnad mellan dagis och fritids?

Vad är det för skillnad mellan att vara i fritidshemmet och att vara hemma respektive ute med kompisar?

Hur tycker du att vuxna ska vara mot barn i din ålder?

Hur tycker du att barn i din ålder ska vara mot vuxna?

Kan du välja själv när du ska gå till fritidshemmet och när du ska gå hem?

När du går hem vad brukar du göra då?

Bilaga 3. Nogger

Nogger spelas oftast i en noggerruta. Det är en fyrkantig ruta, ca fyra gånger fyra meter, uppdelad i fyra fält. I mitten finns en liten fyrkant, servrutan. Fyra motspelare studsar en boll mellan sig medan resten av spelarna står i kö för att komma in. Missar gör man om man inte får tag på bollen, studsar den utanför motspelarens ruta eller om den studsar två gånger i ens egen. Den som missar åker ut och får ställa sig i kö. Barnen skiljer på sjysta och osjysta kast. Ett osjyst kast är när man medvetet ”tar ut” en medspelare. Detta går till så att man studsar bollen så att den blir omöjlig att ta. Meningen med kastet kan dessutom vara att ”ta in” någon. Vanligt på ett av fritidshemmen, Jupiter, är att pojkarna i tvåan visar sin överlägsenhet genom att ta ut ettorna.

Händer det att man gör osjysta?

Tvåorna gör alltid det mot ettorna.

Så man kommer in, så man inte blir uttagen?

Nej, ifall man är kompis med Lars. Han är ju kanske bäst i tvåan och då. Då vill han ju inte. Ifall jag var kompis med honom, det är jag ju inte. Ja, och sen då säger han, nej, och så tar han ut en, kanske mej. Göran och Lars var kompisar då. Alla tvåor var sjysta mot honom då och alla andra ettor åkte ur.

Bilaga 4. Gogos

Under hösten har pojkarna och några flickor på Saturnus spelat gogos. Gogos är små olikformade figurer i plast. Figureerna är ungefär fem centimeter höga och några centimeter breda. De är lite insvängda på mitten så att de går att placera i tumgreppet. Spelet inleds med att man frågar om och i så fall hur man ska spela. Man kan spela – barnen säger ”köra” - gogos på flera olika sätt; på ”låtsas”, på ”låtsasriktigt” och på riktigt. När man spelar på låtsas och på låtsasriktigt så spelar man på samma sätt som när man spelar på riktigt. Skillnaden är att man inte kan vinna eller förlora. Kör man på låtsas så behåller man sina figurer. När man kör på låtsasriktigt får man behålla de figurer man vunnit ända fram till att man avslutar spelet, på så sätt kan man se hur det hade gått om det varit på riktigt.

Förutom spelsätt måste man komma överens om ifall man ska spela mot vägg eller på bord och då på lång- eller kortsida. Vanligast bland pojkarna är att spela på kortsidan på bord. Bland flickorna är det vanligast att spela mot vägg. Slutligen kommer man överens om vem som ska börja.

Hur inleder man en omgång?

Man kör med om jag kör med Kalle t.ex.: Ska vi köra på riktigt Kalle? Och då säger han:... Okej vi kör på riktigt. Och då kör man på riktigt och om man vinner då har man vunnit.

Den som inte ska börja ställer upp en gogos på sin sida av bordet. Den gogos man ställer upp är den man tycker minst om och gärna en som är tunn, ju tunnare gogos ju mindre träffyta. Den som börjar ska försöka träffa motståndarens figur. Därför väljer han en så stor gogos som möjligt. Det finns fler saker som avgör valet av gogos t.ex. om man tycker att man har tur med den, om den har bra glid, om den känns skön att greppa. Den som slår lägger gogosen i tumgreppet. Böjer sig fram. Tar sikte och skjuter iväg sin gogos. Träffar han den andres gogos får han behålla den, om inte, behåller var och en sin. Det är bara den som skjuter som kan vinna en gogos.

Det är ovanligt att barnen blir ovänner när de spelar men det händer att någon förlorar många gogosar och blir ledsen. Den som slår andra kastet är den som slutar.

Hur avslutar man ett spel?

När en har vunnit väldigt mycket då tror man att man ska förlora mer då slutar man.

Gogos får man tag i på olika sätt. Man kan köpa, få, byta och vinna dem.

Hur får du tag på dina gogos?

Jag brukar köpa så brukar jag vinna jag brukar inte byta så mycket.

Gogos har olika värde för barnen. Högst värde har de nyaste och största samt de som är sällsynta. Barnen byter med varandra när de har fått dubletter eller när de samlar på någon särskild gogos.



Lärarhögskolan i Stockholm
Institutionen för individ, omvärld och lärande

Magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap, 61-80p

Magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap ges nu ut i IOL: s nya serie: MAGISTERUPPSATS I PEDAGOGIK, ISSN 1404-9023.

Tidigare utgivna D-uppsatser (magisteruppsatser) nr 1-31, med inriktning mot specialpedagogik, har givits ut i serien SPECIALPEDAGOGISK KUNSKAP: D-UPPSATSER, ISSN 1402-053X. Denna serie är nu avslutad.

Publikationerna kan beställas från Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande (IOL) (fax nr 08-737 96 30).

Utgivna publikationer:

Nr 1 (2000) Karin Arnesén & Jessica Kjerrman: Barnets bästa i utlänningslagen.

Nr 2 (2000) Christina Sandberg: Språk och Identitet. Pedagogers språkbruk i förskolan i två områden med olika socioekonomiska strukturer och språkkulturer.

Nr 3 (2000) Linda Åkerström: Mamma, vi ses väl igen? Om vikten av att hjälpa barn som sörjer en anhörigs död.

Nr 4 (2000) Perina Breimark: Finns det plats för 7-åringarnas rörelsebehov? - Om inlärning och kroppsrörelse i en svensk och en engelsk skola.

Nr 5 (2000) Anamarija Todorov: DET VAR EN GÅNG TRE BOCKAR... Barns tolkning av en känd folksagas text och undertext.

Nr 6 (2000) Nicklas Lundberg: Betydelse av drama i förskola och skola.

Nr 7 (2000) Anders Nylén: Pedagogens betydelse för samspelet mellan småbarn i förskolan.

Nr 8 (2000) Annelie Fredricson: FÖRSKOLANS MÖTE MED BARBIE, MC-MÖSS OCH DATORER. Intervjuer med sex förskollärare om barns leksaker och nya medier.

Nr 9 (2000) Roufia Hosseinian & Camilla Nordin: Elevinflytande i gymnasieskolan. En enkätundersökning gjord vid tre olika gymnasieskolor i Stockholms län.

Nr 10 (2000) Maria Kraemer Lidén: Kvalitet i Förskolan. 16 förskollärares syn på kvalitet i yrket.

Nr 11 (2000) Suzanne Kriström: Övergång till föräldraskap. Hur upplever 20 förstagångsföräldrar att deras roller, relationer, aktiviteter och tid har förändrats sedan de blev föräldrar?

- Nr 12 (2001) Göta Eriksson: Matematiskt lärande. Ett radikalkonstruktivistiskt perspektiv. En litteraturstudie.
- Nr 13 (2001) Birgitta Fagerlund: Att berätta med ord och bild - en studie om barns fria textskapande.
- Nr 14 (2001) Lena Sundbaum: Pedagogiska strategier inom bildämnet – stimulans och utveckling av kreativitet, fantasi och skapande förmåga hos barn med autism.
- Nr 15 (2001) Bodil Halvars-Franzén: Det kompetenta barnet – varför behöver vi ett kompetent barn just nu, i vår tid och i vårt samhälle.
- Nr 16 (2001) Ulrika Djerf Hedbom: "Hästen, hästen skakar på sin man" en studie om små barns första möten med sång.
- Nr 17 (2001) Maria Kraemer Lidén: Kvalitet i Förskolan, 16 förskollärares syn på kvalitet i yrket.
- Nr 18 (2001) Birgitta Thulén: Skolledarrollen i grundskolan – en diskussion om ledarroller och perspektiv på ledarskap.
- Nr 19 (2001) Ulla Morales-Adefalk: Anpassad studiegång och sen då? Nätverket kring två gymnasieelevers skolgång.
- Nr 20 (2001) Annika Kristoffersson: Diagnos på en debatt om diagnoser. Reaktionen på Eva Kärfves bok *Hjärnspöken, DAMP och hotet mot folkhälsan* i tryckta medier under hösten –00 och våren –01.
- Nr 21 (2002) Bengt Wahlund: Åtgärdsprogram – för vad och för vem? En analys av lärares utsagor om barn och ungdomar, skrivna inom ramen för kurser i specialpedagogik.
- Nr 22 (2002) Ann-Christine Wennergren: Dialogiskt lärande för elever i hörselklass. En studie om att utveckla ett förhållningssätt.
- Nr 23 (2002) Anna Egwall: Specialpedagogiska centra och specialpedagogens yrkesroll.
- Nr 24 (2002) Anna-Lena Ljusberg: Fritidshemmet som arena för formellt och informellt lärande. Vilka normer och värden etableras i fritidshemmet i interaktion mellan dess olika aktörer?



D-uppsatser i specialpedagogik, 61-80 p (magisteruppsatser)

Magisterkursen i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik syftar till att ge en vetenskaplig fördjupning inom det specialpedagogiska kunskapsområdet, i första hand för lärare och andra verksamma inom skolans värld. Följande D-uppsatser (nr 1-31), inom området specialpedagogik, har givits ut i rapportserien SPECIALPEDAGOGISK KUNSKAP: D-UPPSATSER, ISSN 1402-053X. Denna serie är nu avslutad och nya magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap ges nu ut i IOL: s nya serie: Magisteruppsats i pedagogik, ISSN 1404-9023. Publikationerna kan beställas från Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande (IOL) (fax nr 08-737 96 30).

Utgivna rapporter:

Rapport nr 1 (1996) Kerstin Dominkovic': Lässvårigheter i ett helhetsperspektiv. En litteraturstudie.
ISRN LHS-SPEC-D-96-1-SE

Rapport nr 2 (1996) Lena Lind: Petö-metoden - Konduktiv pedagogik. En alternativ pedagogik och behandlingsform för barn med rörelsehinder. ISRN LHS-SPEC-D-96-2-SE

Rapport nr 3 (1996) Ingrid Isaksson: Tillbaka till samhället. Studier om personer med utvecklingsstörning och beteendestörningar. ISRN LHS-SPEC-D-96-3-SE

Rapport nr 4 (1996) Sanja Paulin: Föräldrarnas perspektiv på avlösarservice. ISRN LHS-SPEC-D-96-4-SE

Rapport nr 5 (1996) Inger Claesson: Avlösarservice sedd ur avlösarens perspektiv. ISRN LHS-SPEC-D-96-5-SE

Rapport nr 6 (1997) Carin Richardsson: Fusionsoperationer, en väg till hälsa och ökad livskvalitet?
ISRN LHS-SPEC-D-97-6-SE

Rapport nr 7 (1997) Karin Renblad: Lek och socialt samspel - Förskolebarn med invandrarbakgrund.
ISRN LHS-SPEC-D-97-7-SE

Rapport nr 8 (1997) Jan-Erik Wänn: Värdering av olika utbildningsmoment inom hjälpmedelsteknik. Utveckling av en enkätundersökning bland sex yrkesgrupper utförd inom ramen för EU:s HEART-studie. ISRN LHS-SPEC-D-97-8-SE

Rapport nr 9 (1997) Rigmor Parsmo: Vägen tillbaka till skolan. Konsekvenser av förvärvade hjärnskador.
ISRN LHS-SPEC-D-97-9-SE

Rapport nr 10 (1998) Peg Lindstrand: Diagnosen - ett tidstypiskt fenomen? Diagnoser och förklaringsmodeller till barns svårigheter i slutet av 1900-talet. ISRN LHS-SPEC-D-98-10-SE

Rapport nr 11 (1998) Marianne Krüger: Lärarrollen i arbetet med elever som har läs- och skrivsvårigheter. En intervjustudie med 10 lärare om kunskapsförmedlaren, stimulansgivaren, föräldern och mångsysslaren. ISRN LHS-SPEC-D-98-11-SE

Rapport nr 12 (1998) Teresa Aidukiene: Special education in two different perspectives - The Lithuanian experience.
ISRN LHS-SPEC-D-98-12-SE

Rapport nr 13 (1998) Eva Siljehag: Från kaos till eget nyskapande - Beskrivning av en kunskapsprocess i en forskningscirkel med lågstadielärare. ISRN LHS-SPEC-D-98-13-SE

Rapport nr 14 (1998) Mona E. Folkander: Maktlösa - uttråkade eller chanslösa. Stockholmsungdomar med och utan läs- svårigheter på ett individuellt gymnasieprogram. ISRN LHS-SPEC-D-98-14-SE

Rapport nr 15 (1998) Anna-Carin Rehnman Larsson: Hörselrehabiliteringen - för bästa möjliga livssituation.
ISRN LHS-SPEC-D-98-15-SE

Rapport nr 16 (1998) Eva Sandstedt: Hur beaktas behov hos elever med funktionshinder vid stora IT-satsningar i skolan. ISRN LHS-SPEC-D-98-16-SE

Rapport nr 17 (1999) Désiré Nisser: Tid till samtal tid till tankar - en väg ut ur skolvårigheter. ISRN LHS-SPEC-D-99-17-SE

Rapport nr 18 (1999) Ninni Sirén: Datatek - en beskrivning av verksamheten ur personalperspektiv. ISRN LHS-SPEC-D-99-18-SE

Rapport nr 19 (1999) Marianne Näslund: BILD - SPRÅK - KÄNSLA. Tre elever med språkstörning målar och berättar om sina tankar och känslor. ISRN LHS-SPEC-D-99-19-SE

Rapport nr 20 (1999) Jari Linikko: Internatskola för ett dövt barn med utvecklingsstörning? Intervjuer med föräldrar om deras beslutsprocess. ISRN LHS-SPEC-D-99-20-SE

Rapport nr 21 (1999) Vera Oliveira Juhlin: Tidig läs- och skrivutveckling. En studie av elever i särskild undervisningsgrupp. ISRN LHS-SPEC-D-99-21-SE

Rapport nr 22 (1999) Tatiana Skoglund: På andra sidan månen. En studie av gymnasieelever med olika kulturell bakgrund och deras upplevelser av skolan. ISRN LHS-SPEC-D-99-22-SE

Rapport nr 23 (1999) Kirsti Paatero: Dyslexi och andraspråksinläring hos vuxna invandrare. Diagnostisering tolkad i en helhetsram. ISRN LHS-SPEC-D-99-23-SE

Rapport nr 24 (1999) Anna Ellström Lindholm: Möten och möjligheter - om språkmiljön. Skolpersonalens betydelse för barns språkutveckling. ISRN LHS-SPEC-D-99-24-SE

Rapport nr 25 (1999) Elisabeth Lundström: Samspel när barnet har ett funktionshinder. ISRN LHS-SPEC-D-99-25-SE

Rapport nr 26 (1999) Terttu Johansson: Arbetstillfredsställelse i läraryrket - en intervjustudie med lärare i åk 1-6. ISRN LHS-SPEC-D-99-26-SE

Rapport nr 27 (1999) Anders Söderberg: Delaktighet i grundskolan för elever med grav synskada. ISRN LHS-SPEC-D-99-27-SE

Rapport nr 28 (1999) Margareta Edén: Speciallärare och specialpedagoger i cirkel - yrkesroll och arbetsfunktion. ISRN LHS-SPEC-D-99-28-SE

Rapport nr 29 (1999) Emelie Cramér-Wolrath: Habilitering i teckenspråk för hörande föräldrar till teckenspråkiga döva och hörselskadade barn. En utvärderingsstudie av "FR-modellen". ISRN LHS-SPEC-D-99-29-SE

Rapport nr 30 (2000) Katarina Florin & Yvonne Hansson: Mötet. Bakgrunden till ett professionellt bemötande gentemot föräldrar med barn i träningsskolan. ISRN LHS-SPEC-D-00-30-SE

Rapport nr 31 (2000) Ulla Holmqvist-Äng: "JAG VILL - JAG KAN". Den Kommunikativa Kompetensen hos tre elever som har hörselskada/dövhet, utvecklingsstörning och rörelsehinder. ISRN LHS-SPEC-D-00-31-SE

