



Vad betydde Maria Fritidsklubb?

Tolv ungdomar blickar tillbaka

Mimmi Waermö

Handledare: Inge Johansson

Vad betydde Maria Fritidsklubb?

Tolv ungdomar blickar tillbaka

Mimmi Waermö

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

Handledare: Inge Johansson

Sammanfattning

Vad betydde Maria Fritidsklubb? Tolv ungdomar blickar tillbaka.

Syftet med denna studie har två delar. Dels att fördjupa bilden av Maria Fritidsklubb som närmiljö att vistas i men också att försöka skapa en bild av hur ungdomar ser på vistelsens betydelse för dem senare i livet. Det är en kvalitativ, retroaktiv, studie där jag använder mig av Life history som metod. Ungdomar har fått blicka tillbaka på sin tidigare vistelse på Maria Fritidsklubb. Dessa livsberättelser har jag sedan analyserat och tolkat mot bakgrund av en befintlig teori.

Jag har djupintervjuat ungdomar som funnits i verksamheten för fem respektive tio år sedan och gjort en personalintervju med personal som arbetade under dessa aktuella perioder. Jag har också studerat de verksamhetsplaner som var aktuella då ungdomarna fanns i verksamheten. Utifrån datamaterialet som helhet har jag skapat mig en bild av Maria Fritidsklubb som närmiljö att vistas i och fått en bild av ungdomarnas uppfattning om hur vistelsen påverkat dem senare i livet.

I teoridelen redogör jag för den systemteoretiska modell, Bronfenbrenners utvecklings-ekologiska modell, vilken ligger till grund för analys och tolkningsarbetet.

Resultaten säger mig att fritidsklubben hade en avsevärd betydelse *då* för barnens utvecklande av relationer med andra barn. Dels var det en naturlig arena för fortsatt umgänge med klasskamrater efter skoldagens slut men också en plats där man fick möjlighet att träffa barn i andra klasser och årskurser. Fritidsklubbens upplägg, med det breda utbudet av aktiviteter, lockade barnen till verksamheten eftersom alla hade möjlighet att hitta någon aktivitet som tilltalade dem. Kombinerat med personalens medvetna arbete med att utveckla relationerna med barnen bidrog detta till ett positivt klimat där barnen i mycket hög grad upplevde sig sedda och trivdes.

Maria Fritidsklubb, en av barnens då aktuella närmiljöer, hade en viktig funktion som del i en större kontext runt barnen. Många av ungdomarna menar att de utvecklades socialt i och med vistelsen på Maria Fritidsklubb. Några nämner att de utvecklade sina förmågor inom specifika intresseområden vilket de haft glädje och nytta av senare, i andra sammanhang, på olika sätt. Ytterligare några menar att vistelsen på fritidsklubben bidragit med erfarenheter som påverkat deras senare val av studier.

Nyckelord: Fritidsklubb, utvärdering, life history, ungdomar, socialisation

Förord

Den här rapporten är en del av utvärderingen av verksamheten vid Maria Fritidsklubb på Södermalm i Stockholm. Utvärderingen har bekostats med medel från Kompetensfonden i Stockholms Stad och genomförts på Lärarhögskolan i Stockholm. Med handledning av professor Inge Johansson fick jag, inom ramen för en projektanställning på Lärarhögskolan, möjlighet att arbeta med denna del av utvärderingen. Jag vill rikta ett tack till Kenneth Stjerna som var den inom fonden som initierade studien samt till hans efterträdare Rolf Englund. Tack också till ledare och personal vid Maria Fritidsklubb som tålmodigt ställt upp som informanter, stöd för urval av ungdomar och behjälplighet vid kontakter. Utan välvilligheten från ungdomarna som generöst ställde sin fritid till förfogande för att svara på frågor hade inte studien kunnat genomföras. Tack också till er! Slutligen vill jag också rikta ett stort tack till min handledare Inge Johansson, för det första för att du erbjöd mig möjligheten att få arbeta med detta viktiga projekt men också för ditt alltid positiva bemötande och för ett konstruktivt handlederi!

Stockholm i december 2005

Mimmi Waermö

Innehåll

1: Inledning och bakgrund	1
1.1 En studie av Mfk - Maria Fritidsklubb.....	1
1.2 Fyra ungdomar berättar.....	1
1.2.1 Pontus	2
1.2.2 Hanna	3
1.2.3 Ludvig	5
1.2.3 Lovisa.....	7
2: Syfte och frågeställningar.....	9
2.1 Det tvådelade syftet	9
2.2 Specifika frågeställningar	9
3: Forskarens synsätt och studiens karaktär	10
3.1 Ett systemteoretiskt synsätt.....	10
3.2 Life history - en retroaktiv ansats.....	10
4: Något om tidigare forskning om fritidsverksamhet för barn i åldern 10-12 år.....	11
4.1 Svensk forskning	11
5: Teoretisk förankring i Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell	13
5.1 Begreppet ”utveckling”	13
5.1.1 Begreppet ”utveckling” inom ramen för denna studie	14
5.1.2 Studiens karaktär i förhållande till innebörden av begreppet ”utveckling”	14
5.2 Begreppen ”system” och ”miljö”	15
5.2.1 Mikro- meso- exo- och makrosystem	15
5.2.2 Syftet med vår studie - sammanfattat i systemteoretiska termer	18
5.3 Begreppen ”aktiviteter”, ”relationer” och ”roller”	20
5.3.1 ”Aktiviteter” som spegling av individens utveckling.....	21
5.3.2 ”Relationer” som spegling av individens utveckling	22
5.3.3 ”Roller” som spegling av individens utveckling	24
5.4 Studiens två delar utifrån det tvådelade syftet.....	25
6: Metod	26
6.1 Life history - studiens retroaktiva ansats.....	26
6.2 Val av metod i datainsamling.....	26
6.2.1 Varför jag valde att göra Life history-intervjuer.....	26
6.2.2 Varför vi valde att göra en kompletterande intervju med personal på Mfk.....	27
6.2.3 Varför vi valde att titta på verksamhetsplaner för verksamheten de aktuella åren.....	27
6.3 Urval av ungdomar	27
6.4 Metod i genomförande av ungdomsintervjuerna.....	28
6.5 Metod i en första bearbetande analys av ungdoms-intervjuerna	29
6.5.1 En första genomläsning av intervjuerna.....	29
6.5.2 Kategorisering av innehållet i intervjuerna.....	30
6.5.3 Kategorierna med underkategorier	30
6.5.4 Kodning av intervjuerna	31

6.6 Urval av personal	31
6.7 Metod i genomförande av personalintervjun	32
6.8 Metod i en första bearbetande analys av personalintervjun.....	32
6.9 Det fortsatta analysarbetet utifrån det tvådelade syftet	32
6.9.1 Arbetet med den första delen av syftet - Att beskriva och analysera Mfk som närmiljö att vistas i.....	33
6.9.2 Arbetet med fråga 1 och 2 under första delen av syftet - Vilken bild ger ungdomarna av Mfk som miljö att vistas i och vilken bild ger ungdomarna av Mfk i en kontext?	33
6.9.3 Arbetet med fråga 3 och 4 under första delen av syftet - Hur kompletteras bilden av Mfk som närmiljö, och i en kontext, av personalens uppfattningar om hur det var då och av information utifrån aktuella verksamhetsplaner?.....	34
6.9.4 Arbetet med den andra delen av syftet - Att beskriva och analysera vilken betydelse vistelsen på Mfk har haft för ungdomarna senare i livet	35
6.9.5 Arbetet med fråga 1 under andra delen av syftet - Vad har vistelsen på Mfk betytt för individen senare i livet, enligt honom eller henne själv?	35
6.9.6 Arbetet med fråga 2 under andra delen av syftet - Vad har vistelsen på Mfk betytt för individen senare i livet, enligt våra tolkningar utifrån sammanhanget?	36
6.10 Jämförande analys	36
6.10.1 Steg 1	36
6.10.2 Steg 2	37
6.11 Etiska aspekter	37
7: Tolkande analys och resultat - individnivå.....	38
7.1 Verksamhetsplanerna och personalintervjun – ett ”bakgrundsrastrer”	38
7.1.1 ”Bakgrundsrastrer” i form av en förenklad figur över personalen på Mfk i en kontext år 1995 och år 2000	38
7.1.2 Kommentarer till dessa ”bakgrundsrastrer” utifrån specifika förhållanden respektive år. 39	
7.2 Ungdomarnas uppfattning av Mfk som närmiljö att vistas i och vilken betydelse vistelsen på Mfk har haft för dem senare i livet	46
7.2.1 Ludvig, årskull 1995	46
7.2.2 Jonatan, årskull 1995	50
7.2.3 Markus, årskull 1995	53
7.2.4 Matilda, årskull 1995.....	57
7.2.5 Emily, årskull 1995	61
7.2.6 Lovisa, årskull 1995	65
7.2.7 Adam, årskull 2000.....	67
7.2.8 Richard, årskull 2000	69
7.2.9 Pontus, årskull 2000	72
7.2.10 Vilma, årskull 2000.....	74
7.2.11 Hanna, årskull 2000	76
7.2.12 Linnea, årskull 2000	79
8. Tolkande analys och resultat - stegvisa jämförelser mellan individer	82
8.1 Steg 1: Jämförelser mellan individer inom sfären	82
8.1.1 Pojkar årskull 1995	82
8.1.2 Flickor årskull 1995	83
8.1.3 Pojkar årskull 2000	84
8.1.4 Flickor årskull 2000	85

8.2 Steg 2: Jämförelser mellan årskullarna	86
8.2.1 <i>Interaktion med andra barn</i>	86
8.2.2 <i>Interaktion med personal</i>	86
8.2.3 <i>Verksamheten de olika åren - kommentarer utifrån aktuellt "bakgrundsrastrer"</i>	86
8.2.4 <i>Mfk i en kontext</i>	87
8.2.5 <i>Vad vistelsen har betytt för ungdomarna senare i livet</i>	87
8.3 Trovärdighet och tillförlitlighet i den tolkande analysen	87
9: Diskussion	89
9.1 Barnens interaktion med andra barn på Mfk	89
9.2 Barnens interaktion med personal på Mfk	90
9.3 Mfk i en kontext.....	90
9.4 Vad vistelsen har betytt för ungdomarna senare i livet.....	91
Bilaga 1: Intervjuunderlag, utgångspunkt vid ungdomsintervjuer	92
Referenser	93

1: Inledning och bakgrund

1.1 En studie av Mfk - Maria Fritidsklubb

Till höstterminen år 1986 införde politikerna i Stockholm så kallade mellanstadieverksamheter för barn i årskurs fyra till sex. Mariaskolan på Södermalm startade då en fritidsverksamhet som omfattade sjutton barn från två skolor. Efter fem år hade verksamheten vuxit i omfattning och antalet barn hade ökat till tvåhundra. Barn och föräldrar tilltalades uppenbarligen av verksamheten på Mfk, Maria Fritidsklubb. Konceptet byggde på att man där erbjöd ett stort spektrum av aktiviteter som barnen tilläts välja bland. Man strävade efter att personalen skulle ha den ämneskompetens som behövdes för att kvaliteten i verksamhetens innehåll skulle vara hög. 1993 utvidgades verksamheten till att omfatta en verksamhet även för elever i årskurs tre. Denna verksamhet kallade man för Mmk, Maria miniklubb, och den var redan från start nära integrerad med övriga Mfk. År 1993 ombildades Mfk till en ideell förening och från år 1997 drivs Mfk i privat form och finansieras med stödpeng från stadsdelsförvaltningen och av föräldraavgifter. Mfk har sina lokaler inhysta i Mariaskolan där Sisab är lokalförvaltare. Man samsas med skolan om vissa utrymmen som exempelvis gymnastiksalarna men har sina helt egna hemvister, en för Mmk och en för Mfk.

Inför eventuella nysatsningar på fritidsverksamhet för barn i årskurs fyra till sex, i Stockholms Stad, blir det viktigt att få en samlad kunskap om vilken påverkan denna typ av verksamhet kan beräknas ha på de barn som har en sådan plats. Mot denna bakgrund har en utvärderande studie av Mfk gjorts. Projektet är finansierat av Kompetensfonden i Stockholms Stad och genomfört vid Lärarhögskolan i Stockholm under hösten 2004 och våren 2005.

Studien är retrospektiv till karaktären. Sexton ungdomar har fått möjlighet att blicka tillbaka på sin tid i verksamheten för fem respektive tio år sedan. Ungdomarna har djupintervjuats och intervjuerna har sedan analyserats. Syftet är att studien ska bidra till en djupare förståelse för Mfk som närmiljö men också en djupare förståelse för vad vistelsen där eventuellt har betytt för ungdomarna senare i livet.

1.2 Fyra ungdomar berättar

I det här avsnittet låter jag sammanfattningar av fyra av de sexton intervjuerna illustrera och skapa känsla för intervjumaterialet som helhet. Citat får belysa huvuddragen i respektive intervju. Syftet med följande avsnitt är att ge läsaren möjlighet att få "lära känna" några av individerna som intervjuats och att på så sätt levandegöra materialet som bakgrund till den teorigenomgång, metoddiskussion, analys och resultatredovisning som rapporten sedan innehåller. Syftet är således *inte* att dessa sammanfattningar ska representera innehållet i stort.

Intervjuerna gjordes med åtta ungdomar vardera, ur två olika årskullar. Jag har godtyckligt valt ut en pojke och en flicka ur respektive årskull. I det godtyckliga valet grundade jag mig på hur väl jag anser mig "se" personen bakom det han eller hon säger i intervjun och det påverkas självfallet av hur pass "fyllig" intervjun är till karaktären. En person som berättar spontant och har lätt för att uttrycka sig språkligt är också enklare att förstå och på kort tid få en tydlig bild av än en person som är mer knappordig och har svårare att uttrycka sig verbalt. De personer som får presentera sig i det här avsnittet är

Pontus och Hanna, som nu går i åttonde klass, samt Ludvig och Lovisa, som nu har avslutat sina gymnasiestudier. Samtliga namn är fingerade.

1.2.1 Pontus

Pontus började på Mmk i trean och fortsatte sedan att gå på Mfk under hela mellanstadieperioden. Pontus är en pojke som hade många kompisar att vara med. Han hade lätt för att få vänner. Han säger att han var snäll och ville vara med alla. Han var pratig när han var med sina kompisar och lite mer blyg när han träffade någon ny, men han vågade alltid prata - bara lite olika mycket. Han började i första klass när han var sex år gammal och därför är han ett år yngre än de flesta av sina klasskamrater. Det gick bra för Pontus i skolan och han berättar att han ofta låg före de andra i matteboken. På Mfk umgicks han med fler än enbart sina klasskamrater, både äldre och yngre och de var ofta många som gjorde saker tillsammans. Pontus minns att han ibland kunde falla för gruppsycket när det gällde val av aktiviteter:

Mm, några gånger var man så här, för det blir det ofta man faller för gruppsycket, om de vill göra någonting som man inte vill göra så gör man ändå det. Fast jag brukade, ibland var vi många som kanske gick upp till gymnasalen och spelade fotboll men annars var jag kanske och spelade pingis med någon kompis.

Pontus berättar att han oftast hade roligt ändå, trots att det kunde vara jobbigt att det emellanåt var ett gruppsyck som påverkade vad han valde att göra. Det verkar handla om att han faktiskt var bra kompis med de flesta och upplevde att det sociala umgänget, inom ramen för aktiviteter, var viktigast oavsett vad han egentligen gjorde för något:

Ja, men det, man kan ju prata med, även fast man inte gillar den sporten eller vad det nu är, så kan man prata med varandra.

Fotboll, handboll, innebandy och andra bollsporter lockade Pontus och hans kamrater till gymnastiksalen på eftermiddagarna. När det inte var aktiviteter där som lockade så spelade Pontus gärna pingis eller biljard. Han spelade också dataspel, TV-spel och någon gång emellanåt spelade han även sällskapsspel:

Den tiden som det inte fanns något i gymnasalen var jag antingen, fast man fick en tid en halvtimme tror jag uppe i datan, och TV-spel fick man spela hur mycket som helst tror jag, eller nej det fanns också tider fast man fick ha två tider, en halvtimme och senare på dagen fick man ha en halvtimme till. Så jag spelade antingen pingis eller data- eller TV-spel sedan gick jag upp till gymnasalen när det fanns de sporterna som jag gillade.

Han berättar att han var med på rankinglistan i pingis och sporrades positivt av det i pingisturneringarna. Pingis gick bra för honom och han var en av de allra duktigaste på Mfk. Pontus minns särskilt fredagarna på Mfk som något positivt. Då var det fik och han kunde köpa kanelbullar, sitta i soffan och se på film. Pontus berättar att personalen var snäll, trevlig och rolig. Han uppskattade att han kunde prata med dem om nästan vad som helst och han indikerar att det fanns något av en kompisrelation mellan honom och personal:

Man kunde prata ensam med dem också. De var som kompisar. Några känner jag fortfarande.

Dessutom deltog personal ibland i aktiviteter och det var positivt, framförallt för att det blev roligare när de var med:

För att de var rätt bra och det blev lite mer utmaning, kanske om de var större och bättre.

Pontus trivdes bra på Mfk, framför allt för att det alltid fanns något att göra där. Dessutom fanns det många andra barn på Mfk som Pontus kände och det gjorde också att han alltid hade någon att prata med, vilket också påverkade trivseln. Mfk var en plats där han efter skoltid kunde odla sina sociala relationer, inte bara med sina klasskompisar, utan också med andra:

Mm, att träffa alla kompisar, så man inte träffar en hela tiden så blir man kanske inte kompis med de andra längre, så jag tycker det är viktigt att träffa alla.

Han menar att han utvecklades socialt under sin tid på Mfk:

Alltså jag var med så många så jag blev, lärde mig vara kompis, eller jag vet inte hur jag ska förklara. ... Ja, så därför lärde jag mig hur det var, hur man kunde prata med dom.

Han konstaterar att rörelse via de fysiska aktiviteterna på Mfk gjorde att han fick bättre kondition och att han allmänt blev bättre på sporter eftersom han fick möjlighet att lägga tid på att träna där:

Och jag blev bättre på sporter eftersom jag fick spela mycket. Mm, så gjorde jag ju många sporter som jag redan gick på så fick jag bra kondition och att jag inte bara satt och spelade TV-spel. Då får man sämre kondition så då blev jag bättre på träningarna och så också.

Pontus är positiv till den här typen av verksamhet. Han tycker att barn behöver någonstans att vara på eftermiddagarna, någonstans där vuxna finns till hands, det är bättre än att gå hem. Man ska ha någonting att göra på fritiden och man får möjlighet att skaffa kompisar på en fritidsklubb:

Så att barn inte bara ska ränna runt hemma och så att de ska ha någonstans att vara under "uppvaktning", typ. Att de ska ha något att göra, få kompisar, inte ha det tråkigt.

Pontus poängterar att det är viktigt att man aktiverar sig fysiskt:

Ja, hemma kanske man bara sitter och spelar data och får en dålig hälsa. Men där springer man runt och spelar, gör mycket sporter. Det är rätt många som är uppe i gymnasalarna, har jag för mig. Så man inte sitter hemma och kăkar godis och chips och så där.

Idag går Pontus i åttonde klass på Mariaskolan. Han har gott om kompisar som han gärna umgås med på fritiden. Han tränar fotboll två gånger i veckan. När han är hemma sitter han gärna vid datorn och spelar dataspel eller chattar. Dessutom tycker han mycket om att läsa skönlitteratur, främst deckare. Han berättar hur han och hans mamma nyligen varit ute för att inhandla nya böcker till honom. Pontus bor med sina föräldrar och sin lillebror.

1.2.2 Hanna

Hanna gick på Mmk i årskurs tre och fortsatte på Mfk under årskurs fyra och fem. Hon slutade efter årskurs fem eftersom det blev mer att göra i skolan och för att hon spenderade mer och mer tid på att träna basket på fritiden. Det blev svårare att hinna med något annat än att bara äta mellanmål på Mfk och då valde hon att sluta eftersom det kostade pengar att gå där. När Hanna var i den åldern var hon lite tyst och blyg mot människor som hon inte

kände. I kompisgruppen kunde hon säga vad hon tyckte och hon beskriver sig själv som en person med humor:

Nej, jag var blyg mot människor som jag inte kände och sedan så, fast jag har alltid varit den där roliga typen och ändå en av dem som, man kan väl inte säga ledare men liksom ändå en av dem som kunde säga till.

Det gick okej för Hanna i skolan under samma period men hon menar att det nu på högstadiet går bättre eftersom hon har större disciplin med läxor nu än vad hon hade då. Hon berättar att det inte alltid var så bra sammanhållning mellan tjejerna i klassen under mellanstadieperioden. Det förekom ofta bråk som personalen på Mfk hjälpte till att lösa på eftermiddagarna och det var enligt Hanna positivt att umgänget med klasskamraterna inte blev så intensivt på Mfk som det var under skoltid:

Ja, man behövde ju inte umgås lika nära med dem som man inte gillade och då behövde man ju inte bråka så som man gjorde i klassen.

Hanna signalerar att hon var självständig, hon kunde aktivera sig på Mfk tillsammans med en klasskompis eller någon från en annan klass, men ibland kunde hon också göra något helt ensam:

Ja, jag gjorde det jag ville och sedan så fick de göra det de ville. Det är ju alltid kul att ha någon med sig men det är ju, om de inte vill göra det man själv vill så kan man ju inte anpassa sig efter vad andra vill hela tiden.

Det som styrde Hanna i valet av aktivitet på Mfk verkar ha varit hennes egna intressen mer än kompisarnas vilja eller påverkan:

...det fanns ju väldigt mycket olika saker att välja mellan men då var det ju att man hade olika intressen och då valde man ju alltid det man gillade mest så jag, vi var ju på skapande och ibland gympasalen och så.

Hanna tyckte att det var roligt varje dag eftersom hon upplevde att hon hade möjligheter att göra det hon ville. Hon tyckte mycket om att vara på "Skapande" där hon fick chans att vara kreativ, prova nya tekniker och pyssla vilket var hennes stora intresse då. Hon spelade fotboll, lekte med redskap i gymnastiksalen och spelade också pingis och biljard emellanåt. Hanna tyckte att personalen på Mfk var snäll och trevlig och att de kunde säga till om det behövdes. Hon berättar att hon blev bra kompis med en i personalgruppen. Generellt var de som arbetade där bra på att klara av arbetet med alla barnen:

Jag vet inte riktigt, de var väl lite mer anpassade efter ungdomar istället för att vara så som att man tog hand om dagisbarn, de visste vad som krävdes för att hålla ordning på alla.

Hanna trivdes bra på Mfk främst för att hon hade mycket att göra där men hon kommer dock med viss negativ kritik. Hon upplevde att det var stökigt, rörigt och skrikigt bland barnen, främst under mellanmålet. Hon tyckte att det var jobbigt och gick oftast därifrån när det var så. Det kunde också vara ostädad:

Alla skrek och alla trängdes och de lämnade mat på borden och till exempel toaletterna var ju liksom inte rena och sådant där.

Hanna signalerar att det är personalens uppgift att se till att barnen gör det de ska och plockar undan efter sig:

Nej, det handlade nog mest om barnen fast det där med rengöring och sådant det har lite med ja, de vuxna att göra då. Så barnen måste i och för sig städa efter sig men de måste ju ändå titta så att det blir så. För man kan ju inte alltid räkna med att barn som går i årskurs fem städar upp och håller på.

Fördelarna med att barn får gå på en fritidsklubb är framförallt att de blir sysselsatta och aktiverade. Hanna anser att man lätt går miste om mycket roligt som man kan göra på fritiden om man inte stimuleras till aktiviteter:

Jag tycker att det är bra att de får bli sysselsatta eller vad man ska säga för det är ju inte så bra att så unga människor ska sitta hemma och spela TV-spel och inte göra någonting. För det är ju bra att bli lite aktiverad så att man får prova på nya saker och så man inte ska sitta helt sysslös.

Tids nog kommer man att behöva ägna mer tid åt skolarbete. Man ska ta vara på den frihet man har när man är lite yngre, menar Hanna:

Det blir väldigt mycket så när man blir tonåring att man sitter väldigt mycket framför datorn och så och då tycker inte jag att små, alltså unga människor, ska börja med det så tidigt för de går miste om så mycket som de kan göra.

...att få ha roligt på sin fritid och inte bara behöva gå hem och göra läxor och sådant som man behöver när man blir äldre. För de ska ta vara på sin frihet.

Hanna anser att hon inte skulle ha haft samma intressen som hon har nu ifall hon inte hade gått på Mfk. Där fick hon möjlighet att prova på mycket som hon säkerligen fortfarande hade velat prova annars. Som barn behöver man få hjälp av vuxna att lära sig hur man beter sig emot andra människor och man behöver få finnas i miljöer där man kan tränas i det. Hanna anser att hon lärt sig sådant på Mfk:

Det är ju massor med barn runt omkring en och då måste man ju lära sig att visa respekt för folk som finns i närheten och inte bara titta på sig själv i första hand.

Idag går Hanna i åttonde klass på Mariaskolan och hon trivs bra. Hon har flera kompisar som hon är med och en allra bästa vän som hon umgås mest med. På fritiden spelar hon fotboll med kompisarna, oorganiserat, går på café och går på stan. Skolan tar mycket tid men när hon är hemma, och får möjlighet, så läser hon gärna skönlitteratur eller lyssnar på musik.

1.2.3 Ludvig

Ludvig gick på Mfk under hela sin mellanstadieperiod. När han beskriver hur han var då så säger han att han var full av energi och att han var igång hela tiden. När Ludvig och hans kompisar var på Mfk så var de mycket i gymnastiksalarna för att hålla på med olika rörelseaktiviteter där. Dessutom spelade han pingis, biljard, dataspel och var i träslöjden en hel del. Han spelade schack och backgammon och tyckte om att finnas där i lokalerna och umgås med dem som var där, både barn och personal. Ludvig var en pratglad kille som försökte se andra och bry sig om sina kamrater. Han beskriver till exempel hur han kunde skoja till det för att uppmuntra andra och hur han ibland kunde hjälpa någon med matteläxan. Ibland

kunde han vara småirriterad och lite kall och ville då vara för sig själv. Han nämner att det till exempel kunde vara efter att han hade förlorat en basketmatch. Ludvig säger att han var en medelmått i skolan. Han fick undervisning i svenska 2 eftersom han har invandrarbakgrund. Han engagerade sig och ansträngde sig med skolarbetet men trivdes inte så bra i skolan, däremot längtade han till Mfk där han stortrivdes. Han hade roligt där och Mfk var som ett andra hem, det uttrycker Ludvig vid flera tillfällen. Dessutom uttrycker han gång på gång sin beundran av personalen som han mötte på Mfk:

Allt var perfekt med Mfk, det är inget speciellt. Jag menar lärarna, de och föreståndaren, de gick dit, ja, de var för barnen. De var anpassade för barnen och de gjorde allt för barnen. Och barnen som gick där, alltså det var visst det var lite små bråk men när det gäller Mfk, de är helt perfekta. Personligen för mig som mitt andra hem alltså.

Ludvig uppskattade att personalen själva deltog i aktiviteter tillsammans med honom och de andra barnen:

Ibland var vi ute på skolgården också, körde lite fotboll, basket med de där lärarna där, föreståndaren. De gjorde allting för barnen, de var ju för barnen där, kan man säga.

Ludvig tyckte att personalen engagerade sig i det han och kompisarna ville göra och att det var stimulerande att ha dem med:

Ja, de gjorde ju sitt jobb men de var med oss. De var så här, ska vi köra innebandy? Ja, men vi går upp till Micke eller Peter, så var de också med. Förstår du vad jag menar? Det var så roligt att ha en äldre med också. Lite mer motstånd kanske.

Han berättar att personalen brydde sig om barnen, hittade på roliga aktiviteter, stöttade och engagerade sig i relationen med föräldrarna:

Mm, de brydde sig, de hade fantasi, om man var lite stökig i skolan de kunde hjälpa dig. De hade bra kontakt med föräldrarna också, det var det. Om mamma kom och hämtade mig och Micke sa, ska du ha en kaffe? Ska vi prata lite? Eller så där. Det var som ett andra hem, en extra axel.

Personalen skapade en bra stämning på Mfk, menar Ludvig. De hade bra idéer om aktiviteter som lockade alla barn att komma dit och att vilja vara med och han berättar också om hur han och kompisarna hemma lekte sådant som de lärt sig leka på Mfk. Han nämner aktiviteter som "Killerball", "Fångarna på fortet" och "Tjugo hemliga frågor". Att leka och att ha roligt är viktigt för barn, menar Ludvig, barn ska ha roligt så länge de kan. Ludvig berättar att personalen var bra på att lyssna på barnen och han förmedlar en stark känsla av att Mfk har varit något positivt för honom i livet:

Jag kan säga, jag vet inte hur det är idag, men om det är så som när jag gick där då är det värt att satsa på. Att verkligen lyssna på vad barn tycker och säger för det hjälper barn mycket och att kunna säga sedan när de blir äldre att Mfk var det bästa som hände mig när jag var liten.

Han berättar om individer i personalgruppen och man förstår att dessa relationer har betydelse mycket för honom. Han menar att personalen hade flera roller:

Alltså de gav mycket kärlek, de kunde både ha roligt med dig sedan om du hade lite problem så kunde du berätta så kunde de hjälpa dig. Helt plötsligt om jag hade med min mattebok så kunde de hjälpa mig med min matte. De var både som en pappa, både som en kompis, som en problemlösare, de var alltså allt i allo, om jag säger.

Han påpekar att det fanns en skillnad mellan hur det var i skolan och hur det var på Mfk. Han säger att det var en annan "livsgrej" där, och syftar då på Mfk. Det var inte konflikter på samma sätt där nere och det handlade främst om personalens sätt att bemöta ungdomarna och konflikterna när de uppstod:

Ja, och om det var något bråk så blev det skoj sedan efter, det var som en annan "livsgrej" där nere. Man kunde inte bli sned på någon, okej om man började bråka, då kom det någon av de här lärarna och bara "ba", "ba", "ba" och kramade oss och så körde vi basket.

Ludvig började arbeta efter gymnasiet bland annat med olika byggjobb i sin farbrors byggfirma. Idag arbetar han heltid i sin pappas livsmedelsbutik. Ludvig har flyttat hemifrån. På sin fritid tränar han thaiboxning, går på gym och träffar kompisar. Han tycker fortfarande om att spela biljard, pingis och att sitta vid datorn.

1.2.3 Lovisa

Lovisa började på Mmk i trean och gick sedan på Mfk under hela sin mellanstadieperiod. Hon berättar att hon var en social person och hade många kompisar. Flickorna i klassen hade problem med grupperingar vilket Lovisa upplevde jobbigt. Hon umgicks med alla flickorna och hade svårt att välja någon specifik grupp. Hon menar att hon själv aldrig varit en sådan som gått och tjallat eller bytt bästisar varje vecka och hon verkar ha stått utanför när det var som mest turbulent och rörigt bland flickorna. Studiemässigt gick det bra för Lovisa och hon har känt stöd hemifrån när det gäller skolarbetet. Hon trivdes i skolan och längtade inte därifrån men det var alltid roligt att komma till Mfk efter skolans slut:

...det var ju inte heller så att man gick och väntade på att skolan skulle ta slut så att man fick gå dit ner för det var inte jobbigt att gå i skolan men det var ändå kul att gå dit ner så där. Det var eftermiddag, det man inte fick göra på dagen i skolan det fick man göra där nere sedan.

På Mfk umgicks Lovisa med klasskamraterna men också med barn från andra klasser, särskilt äldre elever som hon lärde känna där. Lovisa är en pysslig människa och därför tilltalades hon särskilt av "Skapande". Hon drejade, gjorde tittskåp och sydde. Hon framhåller att det var stimulerande att ha tillgång till mycket material:

Man slutade vid två och sedan var man hemma fem så man var inte där så många timmar men mest var vi på skapande. Det är så här, jag har säkert säckvis med grejer som jag har gjort där, drejat och pysslat och gjort lersaker, men det är roligt! Det var extremt roligt. Och det var så mycket grejer som fanns där också, man hade ju tillgång till allt. Så det var bra.

Lovisa var i gymnastiksalarna några gånger då det var särskilda tjeaktiviteter där och hon spelade även pingis, biljard och satt vid datorerna. Hon engagerade sig i försäljningen av fika på fredagarna i fiket på Mfk och hon berättar om sina positiva minnen från en resa till Skara som man gjorde i Mfk:s regi. Hon tröttnade inte på att vara på Mfk eftersom det fanns så mycket olika saker att prova på. Lovisa talar gott om personalen och deras engagemang för barnen. De var alltid snälla och glada och tyckte om att barnen kom dit, vilket utgjorde en grund för den goda stämningen:

Alla var alltid så här glada, trevliga och tyckte om när man kom dit. När alla nittiofyra trillade in så där vid tvåtiden så var det aldrig någon som suckade och stönade och gick och gömde sig utan de visade sig och sa att ja, det här hade vi tänkt oss idag.

Lovisa tycker att det är positivt att man får byta miljö, att fritids i huvudsak inte ryms i samma lokaler som barnen vistas i under skoltid. Däremot menar hon att det var bra att man använde ämnesspecifika lokaler som gymnastiksalarna och slöjdsalar även på eftermiddagarna. Hon konstaterar hur hennes inställning till idrottsaktiviteter kunde förändras positivt bara för att det var Mfk-aktiviteter i lokalen istället för idrottslektion:

Och sedan att det ligger i samma hus, området. Man kunde fortfarande ha skolgården även fast det var skolgård när vi gick i skolan och sedan att vi var i gymnasalarna även fast man inte hade idrott. Det var så konstigt minns jag att man tyckte det var skittråkigt att ha idrott i de där salarna men sedan när det var eftermiddag och det var "Killerball" eller något annat, då det var på ens eget liksom, och man fick välja själv, då var det så himla mycket roligare. Det var verkligen magiskt och alla salarna blev roliga på något sätt!

Lovisa berättar mycket och spontant om hur hon upplevde tiden på Mfk. Hon trivdes mycket bra och säger att hon inte hade haft en lika bra mellanstadieperiod förutom den verksamheten. Hon fick aktiv sysselsättning och större socialt umgänge. Hon spekulerar i hur det hade varit ifall hon inte hade gått på Mfk:

Ja, jag hade nog inte varit lika händig som jag är nu. Allt det här med att dreja och pyssla det hade jag nog inte fått uppleva, inte fullt ut i alla fall. Och jag hade nog inte haft en sådan bra mellanstadieperiod tror jag heller när det gäller relationer, för det var det som var saken. Om man hade gått hem så hade man ju bara gått hem och satt sig ungefär, ja kanske lekt med barnen på gården, men just det att man fick fortsätta att vara med sina kompisar och knyta nya kontakter. Så att jag tror att det nog har gett en ett större socialt umgänge, i alla fall då även om inte alla finns kvar idag.

Hon säger att hon inte hade velat vara ett "nyckelbarn" som gick hem direkt efter skolan. Hon menar att barn behöver bli sedda av andra vuxna än föräldrar och lärare, andra som också kan se hur man har det och hur man är:

...man har en annan relation till fritidsledare än vad man har till lärare och vad man har till föräldrar. Så jag tror att det är jätteviktigt att få umgås med dem och de kanske ser saker som inte skolan ser till exempel, varningsklockor och så. Man är ju i en annan roll på något sätt. Man är ju inte elev utan man är barn mera så att man får ju leva ut saker. Jag tror att det är viktigt att ha vuxna runt omkring sig.

Hon säger att fritidsverksamhet förbättrar både fritidsklimat och skolklimateftersom man bygger relationer utanför klassens gränser och på så sätt får möjlighet att skapa ett större kontaktnät, vilket ger en vinning i båda sammanhangen:

Ja, när man går i en klass liksom och vad kan man vara, trettio elever? Det är alltid någon som får den där rollen som till exempel knäppgöken eller sådana barn som inte har vänner i sin klass. De kan alltid ha chansen att umgås med andra i en stor fritidslokal, man kan knyta nya kontakter. Så det är en chans till att förbättra både skolklimateftersom sitt fritidsklimat, man kan ju träffa fler vänner.

Idag studerar Lovisa på Lärarhögskolan. Hon vill bli förskollärare eller sarskollärare. På gymnasiet utbildade hon sig till barnskötare. Vid sidan av studierna arbetar Lovisa extra som ledsagare och hon har tidigare arbetat med handikappade barn och ungdomar samt praktiserat på förskola, skola och fritidshem. Hon har även provat på diverse andra extrajobb. Hon bor fortfarande hemma och på sin fritid umgås hon med sin familj och sina vänner.

2: Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att beskriva och försöka nå en fördjupad förståelse av hur ungdomar ser på fritidsklubbens betydelse för, och påverkan på, individens övriga liv då och senare.

2.1 Det tvådelade syftet

Syftet med studien har två delar. Den första delen av syftet är att

- *beskriva och analysera Mfk som närmiljö att vistas i.*

Det gör jag genom att beskriva och analysera de enskilda ungdomarnas berättelser om Mfk mot bakgrund av innehållet i de verksamhetsplaner som var aktuella för verksamheten då samt en personalintervju. I och med detta kan jag sedan fortsätta till den andra delen av syftet, att

- *beskriva och analysera vilken betydelse vistelsen på Mfk har haft för ungdomarna senare i livet.*

Det gör jag genom att analysera det individen själv uttrycker har påverkat honom eller henne. Jag ställer i analysen detta i relation till den bild som jag, i arbetet att uppnå första delen av syftet, har skapat mig av Mfk som miljö samt i relation till det individen berättar om sin egen tillvaro senare i livet.

2.2 Specifika frågeställningar

För att uppnå syftet med denna studie behöver jag söka svar på konkreta frågor som utgår från motsvarande syftesbeskrivning. Den första delen av syftet leder in på följande fyra specifika frågeställningar:

1. *Vilken bild ger ungdomarna av Mfk som miljö att vistas i?*
2. *Vilken bild ger ungdomarna av Mfk i en kontext?*
3. *Hur kompletteras denna bild av personalens uppfattningar om hur det var då?*
4. *Hur kompletteras denna bild av information om verksamheten då, utifrån aktuella verksamhetsplaner?*

Den andra delen av syftet leder in på följande två specifika frågeställningar:

1. *Vad har vistelsen på Mfk betytt för individen senare i livet, enligt honom eller henne själv?*
2. *Vad har vistelsen på Mfk betytt för individen senare i livet, enligt våra tolkningar utifrån sammanhanget?*

3: Forskarens synsätt och studiens karaktär

Fritidsklubben är en miljö av flera som barnet vistas i under en och samma period i livet. Den utgör en arena för möten mellan barn och möten mellan barn och vuxna och här utvecklas relationer av olika karaktär. Barnet aktiverar sig också på olika sätt på fritidsklubben. Hur kan en sådan miljö beskrivas och analyseras? Det angreppssätt jag väljer utgår bland annat från den syn på barns utveckling som jag ansluter mig till som forskare. Av den anledningen går jag vidare med att tydliggöra denna syn.

3.1 Ett systemteoretiskt synsätt

Jag ser kontexten och situationen som väsentlig för att förstå barns utveckling och därför har jag valt en systemteoretisk ansats i denna studie. Det innebär att jag ansluter mig till den tradition som ser mänsklig utveckling som ett samspel mellan individ och miljö. Genom att använda begreppen kontext och situation så vill jag peka på att miljöbegreppet omfattar olika *nivåer*. Med situationen avser jag individens direkta närhet och med kontexten avser jag de större sammanhang som omger individen och som mer indirekt påverkar individens utveckling. De olika närmiljöer som individen rör sig i påverkas av och påverkar varandra på olika sätt. Dessa miljöer påverkas också indirekt av överordnade samhällsstrukturer och uppfattningar som kan vara kulturellt betingade. Detta resonemang kan jag förankra i utvecklingsekologi som man kan säga är en gren inom systemteori. Liknande synsätt ligger till grund för den amerikanske utvecklingspsykologen Urie Bronfenbrenners systemteoretiska modell till vilken jag återkommer i kapitel 6: *Metod*.

3.2 Life history - en retroaktiv ansats

Denna studie har en life history-ansats. Life history är en retroaktiv forskningsansats som fokuserar på individens egen berättelse om en viss sekvens eller tidsperiod i livet, i detta fall vistelsen på Mfk. Inom ramen för den här studien innebär Life history-ansatsen att jag använder mig av metoder i datainsamling som fångar in individens subjektiva uppfattning och egna tolkningar av denna specifika tidsperiod. För att kunna analysera och tolka denna information så behöver jag redskap. Jag behöver en begreppsapparat som är definierad, teoretiskt förankrad och svarar mot syftet med studien. I kapitel 5 sammanfattar jag huvuddragen i den specifika teoretiska modell, Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell, vilken jag väljer att basera analys och tolkningsarbetet på. I kapitel 6: *Metod* beskriver jag Life history som metod mer utförligt i samband med att jag redogör för de metoder jag använt mig av i urval, datainsamling och analys.

En retroaktiv Life history-ansats inom ramen för datainsamlandet i kombination med analysens förankring i Bronfenbrenners systemteoretiska modell är således denna studies teoretiska design. Life history handlar om att tolka livsberättelser. Studien är hermeneutisk, kvalitativt tolkande, till karaktären. Jag vill, via tolkningar av ungdomars egna berättelser, försöka förstå hur vistelsen i en fritidsklubb har påverkat dem senare i livet samt försöka skapa en tydligare bild av denna fritidsklubb som närmiljö att vistas i.

4: Något om tidigare forskning om fritidsverksamhet för barn i åldern 10-12 år.

De sökningar jag gjort i internationella databaser ger en mängd träffar där arbetet med att gå igenom och systematisera relevant innehåll skulle innebära en stor insats i tid. Fritidsverksamheter för barn i skolåldern, internationellt sett, organiseras i olika utsträckning i olika länder. Man organiserar verksamheten på skilda sätt och den omfattar olika stora åldersspann vilket gör att det för oss först och främst hade krävts arbete initialt med att identifiera den forskning som handlar om verksamheter som kan sägas likna den verksamhet som vi studerat. Inom ramen för detta arbete avgränsar jag mig därför från att göra en sammanställning över internationell forskning på området.

4.1 Svensk forskning

Det är ont om aktuell svensk forskning som handlar om *fritidsklubbar* eller motsvarande typ av verksamhet. Med ”aktuell” avser jag i detta sammanhang forskning genomförd efter år 2000. Det finns däremot flera svenska studier gjorda över barns fritidsvanor där åldersgruppen 10-12-åringar finns representerade. Under åren 2001-2003 genomförde exempelvis Statistiska centralbyrån, SCB, i samarbete med Socialforskningsinstitutet (SOFI) vid Stockholms universitet intervjuer med barn mellan 10-18 år angående deras levnadsförhållanden. I rapporten ”Barns villkor” (2005) redovisas utifrån dessa intervjuer främst statistiska resultat över barns fritidsvanor.

Från 1980-talet och 1990-talet finner vi några utvärderingar av fritidsklubbar för mellanstadiebarn. Bakgrunden till dessa utvärderingar var förändringar i förutsättningar för den här typen av verksamheter. Under 1980-talet utvecklades alternativa verksamheter för barn i 10-12-års-åldern. Tidigare socialtjänstlag omfattade barn i dessa åldrar men barnen i denna åldersgrupp ansågs av många vara för gamla för fritidshemmen och för unga för fritidsgårdarna. År 1986 införde exempelvis politikerna i Stockholm så kallade ”mellanstadieverksamheter” för barn i åldern 10-12 år. Mellanstadieverksamheterna var skilda från dom traditionella fritidshemmen. Några av dessa mellanstadieverksamheter utvärderades (SoS-rapport 1995:13). Under andra hälften av 1980-talet utvärderades fritidsklubbar i Eskilstuna med syfte att utveckla den typen av verksamheter (Karlsson, 1990). Projektet löpte under flera år och är kvalitativt till karaktären. Data samlades in från flera olika undersökningsgrupper, föräldrar, barn, personal, ledning och politiker och är på det sättet relativt omfattande.

Under 1990-talet omorganiserades många av eftermiddagsverksamheterna för barn mellan 10-12 år eller till och med lades ned. Från 1995 har kommunerna ansvar för att skolbarnsomsorg ordnas för skolbarn till och med 12 års ålder. Kommunerna kan välja att organisera verksamheten för 10-12-åringar i andra former än formen för traditionella fritidshem, exempelvis i form av öppna fritidsverksamheter. Föreningen ENSAC Sweden har gett ut en idéskrift ”Idéer om verksamheter för 10-12-åringar” (1996). Med bland annat exempel och information från tio kommuner om hur man har organiserat verksamhet för 10-12-åringar vill man bidra till att stödja utvecklandet av *olika former* för den här typen av verksamheter.

Sammantaget kan jag konstatera att den svenska forskningens inriktning inom området med tiden har förskjutits från fokus på verksameters form och organisation till fokus på barns behov och upplevelser av verksamheten, sett ur ett sociologiskt perspektiv.

Med ett retrospektivt angreppssätt med utgångspunkt i ungdomarnas egen upplevelse av vistelsen i fritidsklubben, sett i ett systemteoretiskt perspektiv, utgör denna studie ett ytterligare bidrag av kvalitativ karaktär till kunskapsområdet.

5: Teoretisk förankring i Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell

Eftersom jag ansluter mig till ett utvecklingsekologiskt synsätt i syftet att beskriva och förstå hur tiden i fritidsklubben var och vad den har betytt för ungdomarna i efterhand så blir det intressant att titta närmare på de begrepp som används inom just utvecklingsekologi för att se hur de definieras där. Jag behöver klargöra för läsaren vilka begrepp jag väljer att använda mig av i analys- och tolkningsarbetet, vilka definitioner av begreppen jag ansluter mig till och motivera varför. De begrepp jag vill redogöra för i det syftet är begreppen ”utveckling”, ”system”, ”miljö”, ”aktiviteter”, ”relationer” och ”roller”.

Urie Bronfenbrenner, en amerikansk utvecklingspsykolog, redogör i sin bok ”The Ecology of Human Development. Experiments of Nature and Design” (1979) för en utvecklingsekologisk teoretisk modell som är användbar i studier av individers utveckling där man ansluter sig till ett synsätt på utveckling som produkten av ett samspel mellan individen och miljön. Han har skapat en övergripande begreppsapparat som hjälper oss att förstå och beskriva hur individens utveckling förhåller sig till miljön. Eftersom jag vill förstå hur ungdomar ser på fritidsklubbens påverkan i förhållande till sitt övriga liv är hans modell användbar inom ramen för den här studien.

Väsentligt för Bronfenbrenner är det fenomenologiska perspektivet. Med det menas att intresset riktas mot individens *upplevelse* av något till skillnad från att man avser göra en objektiv beskrivning av något. Han menar att vid studier av en specifik miljö så är det av största vikt att individerna själva ger sin bild av hur de upplever miljön och sin situation där. Det är alltså inte enbart de objektiva förhållandena och egenskaperna i sig som berättar något om miljön som sådan (Bronfenbrenner, 1979). Det tänkandet svarar mot den retrospektiva ansatsen i min studie där ungdomars egna erfarenheter och uppfattningar av sin fritidsklubbsvistelse, tidigare i livet, är utgångspunkt för en utvärdering av den fritidsklubben som miljö för barn att vistas i.

5.1 Begreppet ”utveckling”

Bronfenbrenner utgår i sin modell ifrån den definition av begreppet ”utveckling” som han ansluter sig till. Denna definition härrör från Kurt Lewin (1935) vars resonemang går ut på att en individs beteende är en funktion av *samspelet* mellan individen själv och miljön. Bronfenbrenner (1979) definierar ”utveckling” som följer:

Human development is the process through which the growing person acquires more extended differentiated, and valid conception of the ecological environment, and becomes motivated and able to engage in activities that reveal the properties of, sustain, or restructure that environment at levels of similar or greater complexity in form and content. (a.a. s 27)

Bronfenbrenner menar, mot bakgrund av denna definition och funktion, att studier av individers utveckling bör omfatta såväl studier av individens beteende och förändringar i beteendet liksom studier av miljön som sådan för att vara trovärdiga och tillförlitliga. Hänsyn måste tas till miljön och dess samspel med individen. Bronfenbrenner (1979) uttrycker detta i en av sina propositioner, ”Proposition A”:

In ecological research, the properties of the person and of the environment, the structure of environmental settings, and the processes taking place within and between them must be viewed as interdependent and analysed in systems terms. (a.a. s 41)

Bronfenbrenner betonar att samspelet mellan individen och miljön är avgörande för individens utveckling. Han ställer sig kritisk till forskning som i syfte att studera och förstå individens utveckling avgränsar sig till att enbart studera individens egenskaper och egna förhållanden. Utvecklingen bör studeras i sitt rätta sammanhang för att forskningen ska vara valid. Bronfenbrenner (1979, s 29) använder uttrycket ekologisk validitet, "ecological validity". Han utvecklar således den tidigare klassiska definitionen av validitet och menar att ekologisk validitet avser i vilken mån den miljö, som en undersökningssperson finns i och upplever, har de egenskaper som forskaren antar eller förmodar att den har. Är överensstämmelsen god här så är forskningen med andra ord ekologiskt valid. Inom ramen för denna studie ställer det krav på hur jag samlar in information om miljön jag vill studera. Jag kommenterar detta i kapitel 6: *Metod*.

5.1.1 Begreppet "utveckling" inom ramen för denna studie

När jag använder begreppet "utveckling" så hänvisar jag till Bronfenbrenners definition av detsamma. Utgångspunkten är att "utveckling" kopplas samman med "beteende". Kortfattat kan jag definiera relationen mellan dessa två begrepp med hjälp av följande konstateranden:

- *Beteende* är en funktion av samspelet mellan individen och miljön.
- *Utveckling* är den process i och med vilken beteendet förändras.
- *Utveckling* innebär förändring av beteende.

Bronfenbrenner (1979) menar att utveckling har ägt rum då man kan se en förändring av beteende som är varaktig över tid och som överförs till andra miljöer där individen finns. Utveckling är med andra ord inte situationsbunden. Det här kallar Bronfenbrenner för "developmental validity":

To demonstrate that human development has occurred, it is necessary to establish that a change produced in the person's conceptions and/or activities carries over to other settings and other times. Such demonstration is referred to as developmental validity. (a.a. s 35)

5.1.2 Studiens karaktär i förhållande till innebörden av begreppet "utveckling"

Implicit i begreppet ligger alltså också att utveckling är bestående över tid och det, menar jag, motiverar användandet av retrospektiv metod inom ramen för den här studien. När jag träffar ungdomarna och ber dem tänka tillbaka på vistelsen i fritidsklubben för att kunna svara på hur den eventuellt har påverkat dem senare i livet så finns det ju en "tidsförskjutning" inbyggd i själva frågan. Det har ju gått flera år mellan tiden för vistelsen och tiden för intervjun då individen får denna fråga. Den retrospektiva metoden har en styrka just i det, anser jag, att den ger mig möjlighet att titta på utveckling utan att jag själv studerat Maria fritidsklubb just *de åren* då dessa ungdomar gick där. Användandet av utvecklingsbegreppet utifrån Bronfenbrenners definition motiverar således metodvalet.

Det fenomenologiska perspektivet i Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell, i vilken jag grundar min analys, och en retrospektiv ansats gör att både analysmetod och metod för datainsamling "bejakar" varandra. I en retrospektiv ansats är det ju individens

egna minnen, erfarenheter och uppfattningar av något specifikt, bakåt i tiden, som är i fokus och ligger till grund för analys och tolkning. Det är ju det som också är utgångsläget i det fenomenologiska perspektivet, intresset för *individens personliga uppfattning* av något mer än ett intresse för att beskriva en objektiv verklighet. Enligt min uppfattning så *förutsätter en retrospektiv studie ett fenomenologiskt perspektiv*.

5.2 Begreppen ”system” och ”miljö”

Bronfenbrenner menar alltså att studier avseende individers utveckling bör göras utifrån ett synsätt på individen som del i större sammanhang. Därför utformade han en teoretisk modell för analys av individens utveckling, vilken i en begränsad form utgör den teoretiska ansatsen för analysarbetet inom ramen för denna studie. Därför fortsätter jag med att redogöra för huvuddragen i denna modell och i och med det kommer jag in på ytterligare två väsentliga begrepp som behöver definieras, nämligen begreppet ”miljö” och begreppet ”system”.

5.2.1 Mikro- meso- exo- och makrosystem

De olika sammanhang som individen är en del i beskriver Bronfenbrenner som system på olika nivåer. I den direkta närmiljön där individen finns och verkar utvecklas ett nätverk av relationer mellan individen och andra människor men också relationer mellan individen och fysiska objekt. Detta innersta nätverk kallar han för *mikrosystem*. Inom ramen för denna studie utgör således Mfk ett av de mikrosystem som ungdomarna var en del av under sin uppväxt. I fig. 4.1. åskådliggörs detta mikrosystem. Figuren är kraftigt förenklad, ”kompiscirkeln” motsvarar alla de kompisar som fanns i på Mfk och ”Mfk-personal” motsvarar alla i personalgruppen som individen på något sätt interagerade med under denna tid. Fysiska objekt som existerade inom mikrosystemet visas inte denna figur. Syftet med figuren är att visa ett system av interaktion mellan människor. Inom ramen för denna studie avgränsar jag mig således genom att fokusera interaktion mellan *människor* i ett mikrosystem.

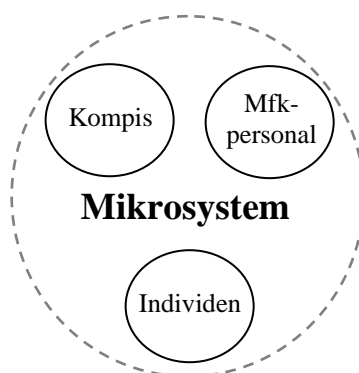


Fig. 5.1 Förenklad figur över mikrosystemet

De *olika* närmiljöer som exempelvis ett barn ingår i samverkar på olika sätt med varandra. Detta nätverk benämner han *mesosystem* och det är ett system som är uppbyggt av interaktion mellan olika mikrosystem. Denna studie utgår från ett av de mikrosystem som ungdomarna var en del i under en begränsad tid i livet. I intervjuerna ger ungdomarna också sin bild av skolan, hemmet och andra fritidsaktiviteter som de engagerade sig i under samma tidsperiod som Mfk-vistelsen. Dessa sammanhang motsvarar ytterligare mikrosystem som

barnet då var en del i. Detta teoretiska resonemang utgör den struktur, vilken jag använder mig av i analys och resultatredovisning och som där utgör det nät som jag ”hänger upp” det empiriska materialet på. Jag har valt att visa denna teoretiska struktur genom att konkretisera den med hjälp av fig. 5.2. Via ett fingerat exempel låter jag figuren exemplifiera hur jag använder strukturen för att skapa en bild av var och en av de sexton informanterna inom ramen för studien och jag bygger upp just denna figur genom att alltså fingera information utifrån en ”påhittad” informant, jag kallar honom för Martin.

Vi kan låtsas att Martin berättar för mig om vad han gjorde på Mfk och vilka han var med där, om klassen, om sitt fotbollslag och om sin familj. I figuren motsvaras dessa fyra mikrosystem av de fyra ”blombladen”. Martin berättar att hans föräldrar hade bra relation med klassläraren. Martins pappa kände fotbollstränaren, de var kompisar sedan sin egen skoltid. På Mfk var det en bland personalen som också hade sin egen son i Martins fotbollslag så på Mfk blev det ofta mycket snack om kommande helgers matcher och tidigare resultat för Martin. I detta fingerade fall är det alltså fyra mikrosystem, över en bestämd tid, som jag får information om. Det system av relationer och olika typer av samverkan som råder mellan dessa fyra mikrosystem utgör det för Martin aktuella mesosystemet. I figuren motsvaras mesosystemet av området innanför den streckade cirkel som omfattar alla fyra mikrosystemen.

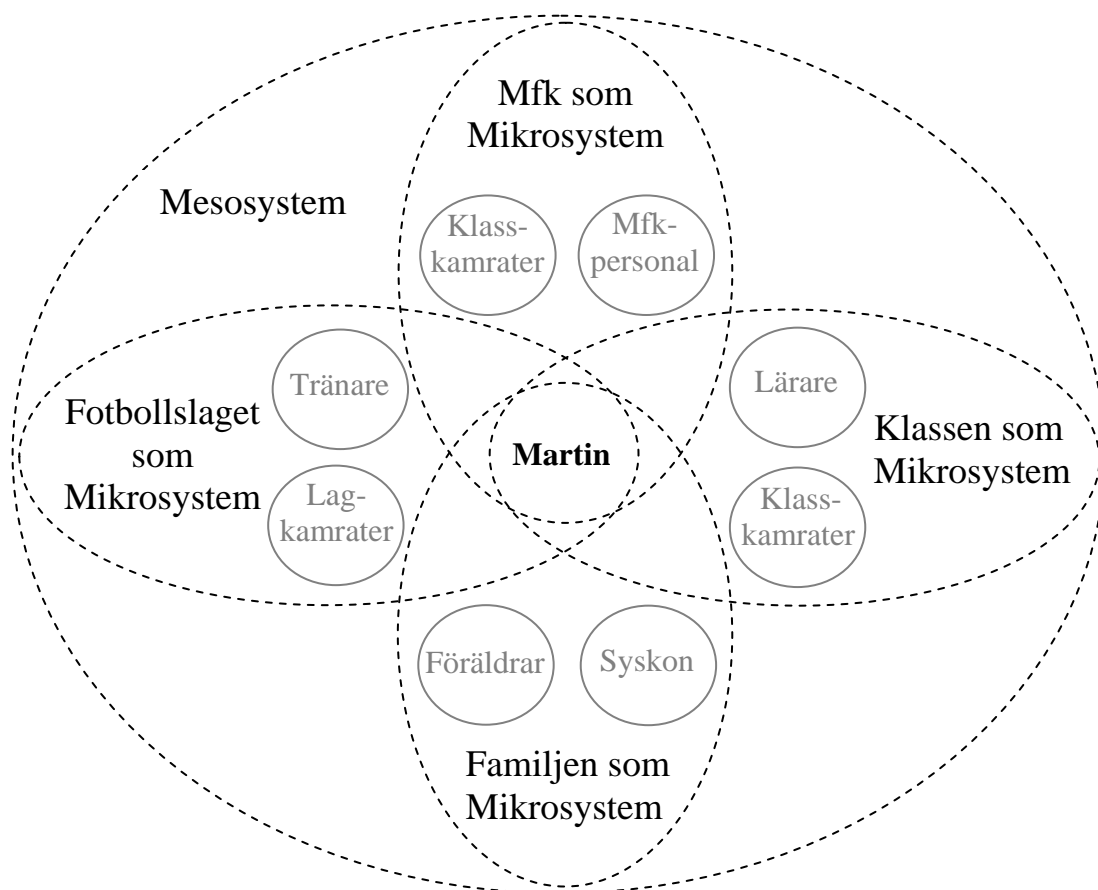


Fig. 5.2 Förenklad figur över mikrosystemet och mesosystemet

Bronfenbrenner talar om ytterligare nivåer av interaktion som påverkar individen, *exosystem* respektive *makrosystem*. Exosystemet motsvarar interaktion mellan förhållanden utanför de miljöer som individen har direkt kontakt med och individens utveckling. I denna studies fall

kan till exempel ungdomarnas föräldrars arbetsförhållanden och arbetstider säkerligen ha påverkat hur länge barnen var på fritidsklubben på eftermiddagarna.

Andra faktorer som indirekt påverkade individen kan exempelvis ha varit personaltätheten på fritidsklubben. Personaltätheten påverkar förhållanden på fritidsklubben och får också konsekvenser för barnets utveckling. Faktorer på den här nivån utanför individens direkta närhet, men som indirekt får konsekvenser för individens utveckling, utgör enligt Bronfenbrenner alltså ett exosystem runt individen.

De politiska beslut som exempelvis ligger till grund för personaltätheten på en fritidsklubb, existerande könsrollsmönster i samhället eller värderingar som påverkar människors arbetsförhållanden och arbetstider är faktorer som återfinns på ytterligare en ”högre” nivå och som samverkar med barnet och påverkar dess utveckling. Faktorer på den här nivån kallar Bronfenbrenner för makrosystem.

Utifrån denna sammanfattning av Bronfenbrenners systemperspektiv på individens utveckling gör jag en sammanfattande definition av begreppet ”system” till vilken jag hänvisar inom ramen för denna studie:

- *System* är en beteckning på de *nätverk* av relationer av olika slag som finns i en miljö. Det avser också nätverk av relationer av olika slag och förhållanden som råder *mellan* olika närmiljöer men också mellan miljöer på olika nivåer.

När man avser att studera individers utveckling bör man enligt Bronfenbrenner inte enbart studera den för studien specifika närmiljön där individen finns utan ta hänsyn till och studera samspelet mellan de olika närmiljöerna och titta närmare på de olika system som existerar runt individen för att resultaten ska bli tillförlitliga och trovärdiga. Individer rör sig i olika närmiljöer. Det som är närmiljö för en individ behöver inte vara det för en annan. Familjen är ett tydligt exempel på en närmiljö, en skolklass eller en fritidsklubb är andra. Jag definierar begreppet:

- Med *närmiljö* avses miljöer i den specifika individens direkta närhet, där den specifika individen finns och rör sig.

Med hänvisning till Bronfenbrenners sätt att definiera de fyra olika systemen så menar jag att begreppet ”kontext” kan utgöra ett samlingsnamn för dessa fyra system. Med kontext avser jag hela det sammanhang som omger individen och mer detaljerat utgörs kontexten av de fyra systemen på olika nivåer. Då jag i den här uppsatsen avser sammanhang som motsvarar strukturer på en specifik nivå så använder jag de nivåspecifika begreppen mikrosystem, mesosystem, exosystem och makrosystem. Om jag avser sammanhang i den vidare betydelsen så används begreppet ”kontext”. Min definition av begreppet ”kontext” lyder alltså:

- Med *kontext* avses hela det sammanhang som existerar runt en individ, de strukturer som relaterar till individen på olika nivåer, i form av mikrosystem, mesosystem, exosystem och makrosystem.

Det är inte en närmiljö som existerar *nu* i ungdomarnas tillvaro som jag får veta något om i och med ungdomsintervjuerna, utan en närmiljö som var aktuell för individerna *då*. Det jag utgår från inom ramen för den här studien är ungdomarnas egen uppfattning och bild av hur det förhöll sig i den här närmiljön, Mfk, när de själva gick där. Jag studerar hur dessa förhållanden påverkade ungdomarna då och hur det eventuellt har påverkat ungdomarna senare i livet. Genom sina berättelser om tillvaron i en närmiljö bakåt i tiden så ger

ungdomarna uttryck för ett *mentalt mesosystem* (Bronfenbrenner, 1979), d v s de påtalar kopplingar mellan ett mikrosystem i dåtiden och mikrosystem som de ingår i nu:

If a person in a given setting speaks about her own activities in some other setting, either in the past or in the future, she is exhibiting the ability to create a "mental mesosystem". (a.a s 47)

5.2.2 Syftet med vår studie - sammanfattat i systemteoretiska termer

Beskrivet med de begrepp som jag nu har gjort en genomgång av så betraktar jag Mfk som en av de *närmiljöer* där de intervjuade ungdomarna vistades under en period i livet. Mfk utgör med andra ord ett *mikrosystem*. I syftesformuleringen använder jag det mer allmänna uttrycket "Mfk som närmiljö" för att beteckna Mfk som plats och miljö. Fortsättningsvis likställer jag detta uttryck med "Mfk som mikrosystem".

I och med ett systemteoretiskt angreppssätt avser jag att titta på detta mikrosystem som sådant men också att studera detta mikrosystem i en *kontext*. Jag vill alltså titta på interaktionen mellan Mfk som mikrosystem och andra mikrosystem d v s få en bild av *mesosystemet*. Personalen på Mfk styrdes bl.a. av riktlinjer i styrdokument, ekonomiska faktorer och förväntningar på vad deras verksamhet borde och inte borde innehålla då de utformade verksamheten. Dessa faktorer påverkade barnen i fritidsklubben indirekt och utgjorde på det sättet exempel på faktorer i ett *exosystem*, vilket jag också är intresserad av att beskriva och analysera. Eventuellt kan det i studien framkomma åsikter eller information som blottar rådande förhållanden i ett *makrosystem*. Detta motsvarar den första delen av det tvådelade syftet, se avsnitt 2.1. Syftesformuleringen ska med andra ord förstås i ljuset av ovanstående systemteoretiska resonemang och den första delen av det tvådelade syftet avser alltså en studie av Mfk som mikrosystem men också en studie av detta mikrosystem i en kontext.

Detta resonemang åskådliggörs i fig. 5.3, utifrån en vidareutveckling av den fingerade informanten Martins situation. Fig. 5.3 är en utveckling av fig. 5.2 "Martin" motsvaras i figuren av den innersta av alla cirklar. Han gav mig en bild av de fyra mikrosystem som jag berättade om ovan, Mfk, skolan, hemmet och det fotbollslag som han tillhörde och tränade med två gånger i veckan. Denna figur omfattar de system som den fingerade informanten själv berättar om, inte *alla* de mikrosystem som han var en del av under denna tidsperiod. Dessa översiktliga figurer är en förenkling av verkligheten på fler sätt. Om informanten, i detta fall den fingerade "Martin" under intervjun nämner tre nära klasskamrater som han umgicks med på Mfk så motsvaras dessa tre av en och samma cirkel i figuren. Figuren säger således inget om *antalet* personer i samma kategori som individen interagerade med, den visar vilka "kategorier" av personer som det handlar om: exempelvis klasskamrat, annan kompis, förälder eller personal. Då beteckningen i figuren är angiven i plural betyder det att det i det individspecifika fallet är mer än två personer som hör till denna kategori. Då beteckningen står i singular i figuren så handlar det bara om en enda person.

Jag fick veta en del om hur de system han berättar om samspelade, om mesosystemet. Det kan exempelvis handla om att Martin berättade om relationen mellan föräldern och Mfk-personalen. Via intervjun med Martin fick jag också veta att den ene föräldern kunde arbeta delvis hemifrån vilket gjorde att Martin kunde gå hem från Mfk vid fyrtiden på eftermiddagarna. En överenskommelse mellan föräldern och dennes chef möjliggjorde detta vilket indirekt påverkade Martin och hans situation på Mfk. Den här informationen säger något om exosystemet. Via intervjun med personalen fick jag också veta en del om det som påverkat dem i utformningen av verksamheten. Man talade bland annat om politiska beslut och riktlinjer men också hur rektorn på skolan, där Mfk har sina lokaler, har resonerat i vissa frågor som rör just lokalerna. Personalintervjun och den verksamhetsplan som var aktuell under den period då Martin gick på Mfk utgör ett "bakgrundsrastrer" vilket förtydligar den

individspecifika figuren genom att i detta fingerade fall också tydliggöra förhållanden i mesosystemet och makrosystemet. De ofyllda pilarna i fig. 5.3 avser Martins interaktion med andra individer i de olika närmiljöer som han ingår i och berättar om. De fyllda grå pilarna betecknar interaktion som jag får veta något om *mellan andra* individer som finns i *olika* mikrosystem. Dessa pilar betecknar således relationer mellan mikrosystem, d v s ger mig en bild av mesosystemet. Den streckade grå pilen visar att förhållanden även i ett makrosystem kan påverka förhållanden i mikrosystemet. Denna typ av pil använder jag också för att beteckna andra typer av länkar mellan mikrosystemen, som inte självklart avser interaktion mellan specifika individer utan kan beteckna ett fenomen i sig. I mitt fingerade fall påverkades omfattningen av Martins Mfk-vistelse i tid av hans stora engagemang i fotbollslaget med träningar två gånger i veckan. När han under vinterhalvåret tränade mindre var han mer på Mfk. Det är en koppling i mesosystemet runt Martin.

Syftet med denna figur är att visa hur jag med hjälp av den, i kapitel 7, vill beskriva, analysera samt åskådliggöra resultaten utifrån den första delen av det tvådelade syftet, se avsnitt 2.1. I kapitel 7 redovisar jag tolv individspecifika figurer med grund i denna modell. Enligt den andra delen av det tvådelade syftet vill jag beskriva och analysera vad vistelsen i Mfk som mikrosystem har betytt för individen senare i livet. När jag gör det kan jag använda mig av de beskrivningar och analyser, av Mfk som mikrosystem och i en kontext, som jag åskådliggjort i de individspecifika figurerna som jag alltså har konstruerat under arbetet med den första delen av syftet. På det sätt som jag beskrivit ovan kommer jag alltså använda strukturen i fig. 5.2 och 5.3 i och med redovisningen av resultaten i kapitel 7.

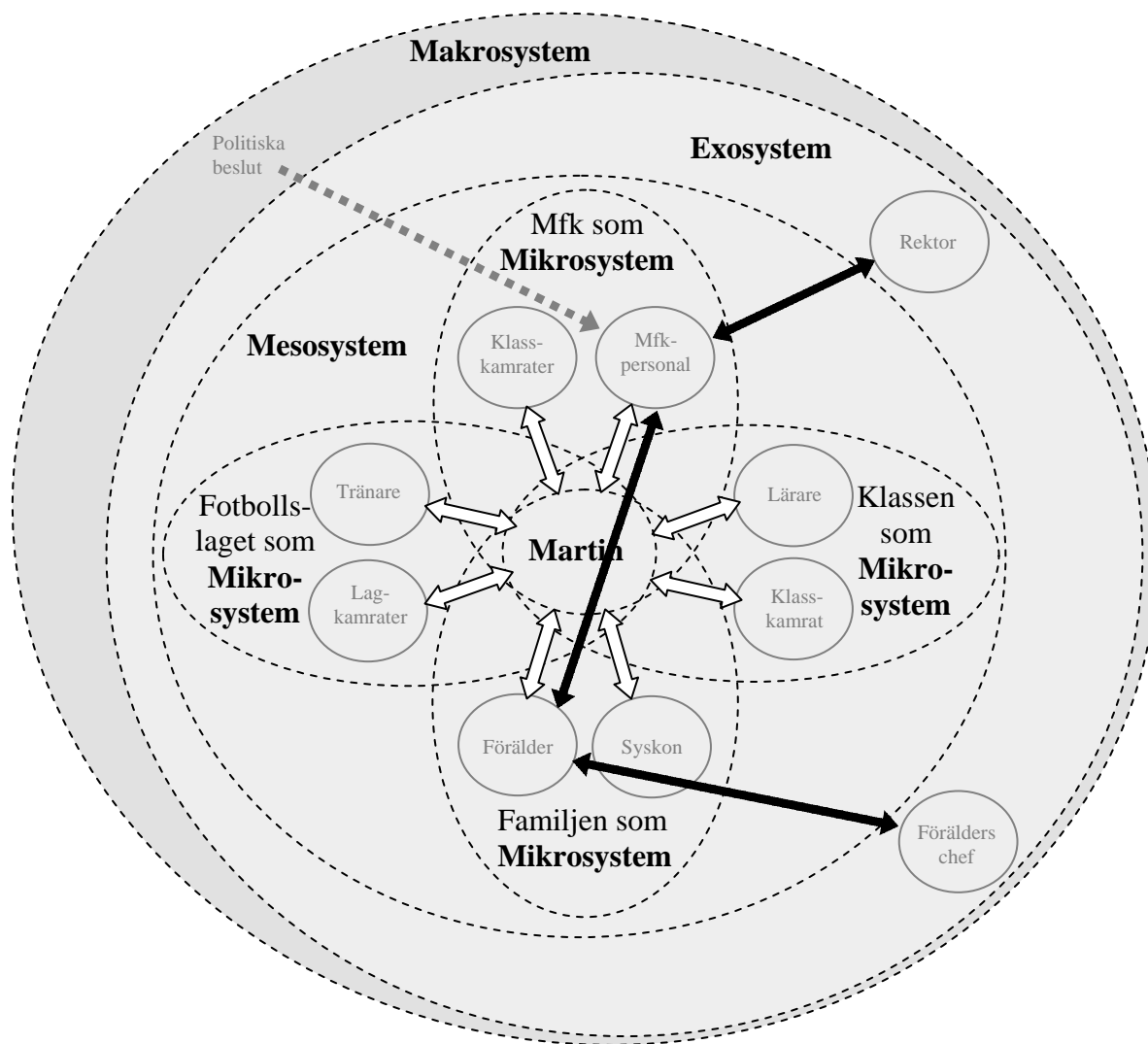


Fig. 5.3 Förenklad individspecifik figur över mikro- meso- exo- och makrosystemet

5.3 Begreppen ”aktiviteter”, ”relationer” och ”roller”

Det är tiden i fritidsklubben, en av ungdomarnas närmiljöer då, som ungdomarna främst berättar om i intervjuerna. Deras berättelser ger mig en bild av det mikrosystem som fanns där då, runt individen. För att kunna beskriva och analysera detta mikrosystem som sådant men också i en kontext så tittar jag närmare på vilka begrepp Bronfenbrenner använder.

Ett barns utveckling kan tolkas utifrån de aktivitetsmönster det uppvisar och hur dessa mönster uttrycks i de sociala relationer barnet ingår i och de roller barnet försätts i och har i sin närmiljö (Bronfenbrenner, 1979):

In terms of research method, the child's evolving construction of reality cannot be observed directly; it can only be inferred from patterns of activity as these are expressed in both verbal and nonverbal behavior, particularly in the activities, roles and relations in which the person engages. (a.a. s 11)

Man skulle kunna säga att dessa tre huvudkomponenter i mikrosystemet *speglar* individens utveckling. Genom att beskriva och analysera dessa huvudkomponenter kan jag så att säga ”gå bakvägen” till en fördjupad förståelse av ungdomarnas utveckling. Utifrån den infor-

mation jag fått via intervjuerna finns en möjlighet att se och tolka det mikrosystem som Mfk utgjorde då. Förhållanden i mesosystemet, exosystemet och makrosystemet kan ha påverkat vilken typ av aktiviteter, relationer och roller barnen mötte och hamnade i på mikrosystemnivå. Studier av situationen i ett mikrosystem kan på det sättet eventuellt också säga något om kontextuella förhållanden.

5.3.1 "Aktiviteter" som spegling av individens utveckling

Bronfenbrenner visar hur mikrosystemets huvudkomponenter hänger samman och interagerar. En aktivitet kan beskrivas utifrån sitt innehåll men också utifrån vilka relationer som utvecklas med andra i och med aktivitetens genomförande och vilka roller den kräver av deltagarna. Aktiviteter i sig är en bas för utvecklandet av relationer och en avspegling av individens utvecklingsstatus. Jag kan beskriva det som att aktiviteter är en *utgångspunkt* för utvecklande av relationer och ett fungerande i olika roller inom en närmiljö.

Jag väljer att låta begreppet *interaktion* avse både den relation och det rollmönster som utvecklas inom ramen för en social aktivitet. Detta åskådliggör jag med hjälp av fig. 5.4. I figuren betecknar "A" den aktivitet som är utgångspunkt för interaktionen mellan, i det här fallet, den specifika individen och en kompis. Pilarna i figuren motsvarar de pilar jag också använde i fig. 5.3 ovan och dessa kan jag kalla för "interaktionspilar". De betecknar alltså interaktionen, i form av relationer och roller, mellan individerna under aktiviteten. "Re" i pilarna avser relationen mellan två individer och "Ro" avser de roller som finns eller utvecklas i relationen mellan dessa under aktiviteten.

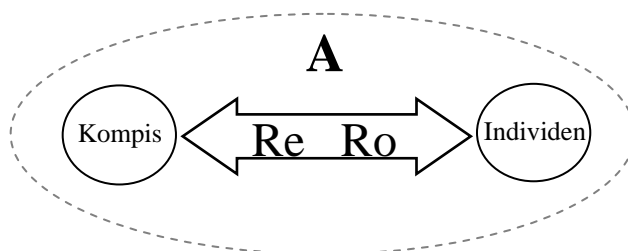


Fig. 5.4 Interaktion mellan två personer inom ramen för en aktivitet i ett mikrosystem

Eftersom dessa tre fenomen samverkar och påverkar varandra så behöver jag i analysen dels beskriva de aktiviteter som ungdomarna engagerade sig i på Mfk utifrån dess innehåll men också beskriva de relationer och de roller som var en konsekvens av deltagande i aktiviteterna. Jag börjar med att närmare reda ut vad jag menar med en aktivitet.

Aktiviteters innehåll

En aktivitet är ett *pågående beteende* som upplevs ha en *mening* eller ett *syfte* av något slag för den eller de som deltar i aktiviteten (Bronfenbrenner, 1979):

A molar activity is an ongoing behavior possessing a momentum of its own and perceived as having meaning or intent by the participants in the setting. (a.a. s 45)

Bronfenbrenner skiljer mellan "molar activity", molar aktivitet, och "act", handling (1979, s 46). En molar aktivitet kan vara att bygga ett pussel eller att spela fotboll. En handling är momentan och ögonblicklig till karaktären och kan exempelvis vara att klia sig eller att knacka på en dörr. Man skulle kunna säga att en aktivitet är uppbyggd av många efter

varandra följande handlingar. Den innebörden av begreppet ”handling” samt Bronfenbrenners definition av begreppet ”molar activity” ligger till grund för min definition av begreppet ”aktivitet”:

- En *aktivitet* är en rad pågående handlingar med ett specifikt syfte och mening för den eller de som deltar i aktiviteten.

Jag väljer alltså, för enkelhetens skull, att inte använda begreppet ”molar aktivitet” utan bara kort och gott ”aktivitet”. Fortsättningsvis i rapporten använder jag mig av begreppet aktivitet i den betydelse som framgår ur definitionen ovan. I och med att jag gör denna ”vida” definition innebär en aktivitet både ett *samspel mellan två eller flera* individer men också en aktivitet då en individ *ensam* spelar TV-spel, dataspel eller t ex bollar med en tennisboll mot en vägg.

Interaktion med andra under aktiviteten

Jag klargjorde ovan att vi använder begreppet ”interaktion” för att beteckna relationer och roller som uppstår inom ramen för en aktivitet. Jag ser aktiviteten som utgångspunkt för en relation inom vilken det existerar ett rollmönster. När jag i analysen beskriver typen av interaktion som ägde rum mellan de individer som deltog i en specifik aktivitet så försöker jag se hur individen beskriver både relationernas karaktär men också rollernas karaktär.

Jag vill beskriva innehållet i de aktiviteter som ungdomarna berättar om i intervjuerna och vilket syfte och vilken mening aktiviteterna hade för individen och de andra som deltog. Jag vill också beskriva individens interaktion med andra inom aktiviteterna och när jag gör det så använder jag de termer som Bronfenbrenner hänvisar till då han reder ut innebörden av begreppet ”relationer”.

5.3.2 ”Relationer” som spegling av individens utveckling

Jag ansluter mig till den betydelse av begreppet ”relation” som Bronfenbrenner (1979, s 56) hänvisar till och formulerar mig som följer:

- En ”*relation*” råder närhelst en person i en närmiljö uppmärksammar eller deltar i en annan persons aktiviteter.

Enligt denna definition så *förutsätter* en relation en aktivitet av något slag.

Inom ramen för denna studie vill jag alltså med utgångspunkt i ungdomarnas berättelser om de aktiviteter som de engagerade sig i på Mfk, beskriva bland annat hur relationerna kunde se ut inom aktiviteterna, med syftet att nå en djupare förståelse för vad individens vistelse på Mfk betydde då och hur den eventuellt har påverkat individen senare i livet.

Relationen mellan två individer - dyaden

Hur skulle jag kunna beskriva de relationer som ungdomarna ger oss en inblick i? Bronfenbrenner använder begreppet ”dyad” för att beteckna en relation mellan två personer. När jag i denna rapport beskriver individen så använder jag begreppet dyad i ovanstående betydelse för att beteckna de relationer som individen ingår i. Jag vill beskriva karaktären på de dyader som individen är en del av i de mikrosystem som jag får information om via intervjun.

Ömsesidighet

Om graden av *ömsesidighet* när det gäller positiva känslor för varandra inom dyaden är hög utvecklas "*a primary dyad*", en primär dyad (Bronfenbrenner 1979, s 58). En dyad kallas för "primär" då den existerar fenomenologiskt för båda parter även då de är ifrån varandra. Parterna i en primär dyad har starka känslomässiga band och påverkar varandras beteende även då de är ifrån varandra. Motsatsen är alltså en dyad som inte existerar fenomenologiskt för båda parter, en dyad där de känslomässiga banden är svaga. Aktiviteter som äger rum inom ramen för en primär dyad tenderar att ha högre utvecklingsmässig betydelse för individen än aktiviteter inom ramen för dyader som inte är primära.

Sociala strukturer uppbyggda av fler personer än två

Bronfenbrenner använder begreppet triad och tertiad o s v för att beteckna sociala strukturer som är uppbyggda av fler personer än två. Genom att etikettera en grupp med hjälp av dessa begrepp kan jag t ex beskriva en kamratgrupp på Mfk utifrån antalet personer som ingår i nätverket samt synliggöra de olika dyader som är byggstenar i denna större struktur. En kamratgrupp bestående av tre nära kamrater är alltså en triad vilken i sin tur är uppbyggd av tre dyader. En kamratgrupp bestående av fyra kamrater, en tertiad, är uppbyggd av dyader mellan var och en av dessa fyra personer vilket innebär sex dyader sammanlagt. Ju fler personer som ingår i nätverket ju mer avancerat blir det. Bronfenbrenner menar att interaktionen mellan två personer, i en struktur som består av fler personer än två, indirekt påverkas av andra individer i nätverket. Av den anledningen blir det viktigt att inte bara studera de dyader som den specifika undersökningsspersonen är en del i utan också de dyader som finns runt denna person i det större nätverket. Detta fenomen kallar Bronfenbrenner (1979) för en andrageradseffekt:

In a research setting containing more than two persons, the analytic model must take into account the indirect influence of third parties on the interaction between members of a dyad. This phenomenon is called a second-order effect. (a.a. s 68)

När jag beskriver nätverk inom ramen för denna studie vill jag först och främst identifiera och beteckna dessa med hjälp av de termer jag beskrivit ovan, d v s utifrån hur många personer som ingår i strukturen. Då jag har underlag i intervjumaterialet så vill jag sedan beskriva karaktären av de dyader som utgör byggstenar i nätverket, men också försöka se hur dessa dyader påverkar och påverkas av varandra. Enligt Bronfenbrenner (1979) avtar en dyads förmåga att fungera som utvecklingskontext då en tredje part på olika sätt motverkar eller hindrar de utvecklande aktiviteter som äger rum i den ursprungliga dyaden:

The capacity of the dyad to function effectively as a context of development depends on the existence and nature of other dyadic relationships with third parties. The developmental potential of the original dyad is enhanced to the extent that each of these external dyads involve mutually positive feelings and the third parties are supportive of the developmental activities carried on in the original dyad. Conversely, the developmental potential of the dyad is impaired to the extent that each of the external dyads involves mutual antagonism or the third parties discourage or interfere with the developmental activities carried on in the original dyad. (a.a. s 77)

En "transkontextuell dyad" och en "stödjande länk"

En dyad mellan individen och *samma person* kan existera i två *olika* närmiljöer. Bronfenbrenner (1979) kallar en sådan dyad för en "transkontextuell dyad" och den typen av dyader påverkar individens utveckling positivt:

The capacity of the person to profit from a developmental experience will vary directly as a function of the number of transcontextual dyads, across a variety of settings, in which she has participated prior to that experience. (a.a. s 214)

Min fingerade informant "Martin" ingick i en transkontextuell dyad med en av sina klasskamrater. Dessa två individer umgicks i klassen, på Mfk och spelade dessutom i samma fotbollslag. Därmed hade de två pojkarna tre gemensamma närmiljöer. Denna transkontextuella dyad länkade samman tre mikrosystem och utgjorde alltså en del av mesosystemet runt "Martin". Bronfenbrenner (1979) säger att individens utveckling stimuleras av erfarenheter som tillåter bildandet och bibehållandet av transkontextuella dyader över en variation av närmiljöer:

Development is enhanced by providing experiences that allow for the formation and maintenance of transcontextual dyads across the variety of settings. (a.a. s 214)

På det sättet kan Mfk utgöra en arena för både bildandet och bibehållandet av transkontextuella dyader.

En person, som är en annan än den specifika individen, och som ingår i två av individens närmiljöer och som på olika sätt engagerar sig i de två olika närmiljöerna utgör en "stödjande länk" mellan dessa två närmiljöer och förenar dessa med varandra. Den stödjande länken utgör således en koppling mellan två närmiljöer där den utvecklande individen finns. Kopplingen utgör ett mesosystem som påverkar individens utveckling i de båda mikrosystemen (Bronfenbrenner, 1979):

The developmental potential of a setting is enhanced when the supportive links consist of others with whom the developing person has developed a primary dyad (the child's father visits the day care centre) and who engage in joint activity and primary dyads with members of the new setting (the child's mother and teacher are bridge partners). (a.a. s 215)

Inom ramen för denna studie kan en stödjande länk exempelvis vara en förälder, till ett barn som gick på Mfk, som engagerar sig i relationerna med personal på Mfk.

5.3.3 "Roller" som spegling av individens utveckling

Enligt Bronfenbrenner stimuleras ett barns utveckling då han eller hon själv får växa in i många och skiftande roller i takt med att de blir äldre och att barnet får möta och interagera med människor som innehar varierande roller. Jag ansluter mig, även när det gäller användandet av begreppet "roll", till Bronfenbrenners definition. Min formulering grundar sig på hans definition (1979, s 85) och knyter an till min definition av begreppet "kontext", se avsnitt 5.2.1.

- En "roll" är en bestämd position och den uppsättning aktiviteter och relationer som förväntas av den som innehar denna position. Förväntningarna finns hos personen som innehar rollen men eventuellt även hos andra personer som finns i kontexten.

Bronfenbrenner (1979) menar att då en person får en ny roll av något slag så stimuleras hans eller hennes aktiviteter och relationer i enlighet med de förväntningar som är kopplade till rollen som sådan:

The placement of a person in a role tends to evoke perceptions, activities, and patterns of interpersonal relation consistent with expectations associated with that role as they pertain to

the behavior both of the person occupying the role and of others with respect to that person.
(a.a. s 27)

Eftersom den nya rollen eventuellt stimulerar de aktiviteter som barnet ingår i och att de relationer som han eller hon finns i kanske på sikt tenderar att utvecklas till nära relationer så påverkas alltså indirekt barnets utveckling och beteende i och med denna nya roll. Detta innebär att personalen som arbetar på Mfk kan stimulera barn till utveckling via uppmuntran och bekräftelse av olika slag. Exempelvis kan personalen bekräfta ett barn som är blygt och tystlåtet genom att *inför andra* framhålla dennes specifika kompetens som något av expert inom exempelvis data eller oljemålning. På det sättet tilldelas barnet en roll som han eller hon inte tidigare haft i gruppen. I och med denna roll så skapas förväntningar både hos barnet själv men också hos de andra barnen i datasalen eller i bildsalen. Dessa förväntningar är utvecklande för relationerna och aktiviteterna och stimulerar således till utveckling.

Eftersom roller, relationer och aktiviteter påverkas av varandra så tydliggör jag dessutom bilden av relationerna och aktiviteterna inom Mfk som mikrosystem genom att beskriva de roller individerna har och utvecklar i den närmiljön. En tydligare bild av existerande roller och rollförväntningar skapar djupare förståelse för relationernas och aktiviteternas karaktär. Jag vill utifrån detta resonemang inom ramen för studien av Mfk som mikrosystem identifiera och beskriva de existerande roller som *individen* hade i olika aktiviteter under sin tid på Mfk men också de roller som *andra* i mikrosystemet hade, enligt individen. Detta syftar till att skapa en fördjupad förståelse av hur Mfk fungerade som utvecklande miljö för ungdomarna då.

5.4 Studiens två delar utifrån det tvådelade syftet

Syftet med studien har, som tidigare nämnts, två delar. För det första vill jag beskriva Mfk som mikrosystem som det var då de intervjuade ungdomarna gick där. Det gör jag genom att beskriva de enskilda individernas uppfattning av tillvaron där mot bakgrund av de styrdokument som var aktuella för verksamheten då samt en personalintervju. När jag beskriver den enskilde individen på Mfk har vi hjälp av fig. 5.3 och fig. 5.4. Jag utgår med andra ord från dessa figurer som *struktur* när jag gör individuella beskrivningar av de sexton intervjuade ungdomarna. Jag redovisar dessa beskrivningar med hjälp av *individspecifika* figurer som baseras på de teoretiska resonemang som ligger till grund för den generella strukturen i fig. 5.3 och fig. 5.4.

För det andra vill jag inom ramen för denna studie också titta på hur vistelsen på Mfk eventuellt har påverkat ungdomarna senare i livet. Jag återkopplar till det jag tidigare skrev om "developmental validity" (Bronfenbrenner, 1979), se avsnitt 5.1.1. Bronfenbrenner menar att utveckling har ägt rum då man kan se en förändring av beteende som är varaktig över tid och som överförs till andra miljöer där individen finns. Utveckling är med andra ord inte situationsbunden. Av den anledningen vill jag titta på vad individen säger om sina aktiviteter, relationer och roller senare i livet och som eventuellt är en följd av eller har ett ursprung i hans eller hennes vistelse på Mfk. I arbetet med den analys som svarar mot den andra delen av syftet har jag också hjälp av fig. 5.3. Uttalanden som säger något om vad vistelsen på Mfk har betytt för individen sätter jag i relation till den individspecifika figuren och de utgör då en utgångspunkt för fördjupad förståelse för hur vistelsen på Mfk har påverkat individen senare i livet.

6: Metod

6.1 Life history - studiens retroaktiva ansats

Life history är benämningen på ett antal kvalitativa datainsamlings- och analysmetoder där man utgår från ett fåtal enskilda människors livshistorier för att få kunskap om mekanismer och strukturer i deras sociala omgivning men också om deras individuella sätt att finna sig till rätta i denna omgivning (Salminen-Karlsson, 1994). De livshistorier som berättas behöver inte omfatta människors hela liv utan motsvaras av sekvenser av liv. Inom ramen för denna studie fokuserar jag på sexton ungdomars individuella berättelser om sina erfarenheter under och av vistelsen på Mfk för fem respektive tio år sedan. De ges möjlighet att blicka tillbaka på en begränsad tidsperiod tillbaka i tiden då de deltog i Mfk:s verksamhet. Denna period motsvarar en specifik sekvens i deras liv och denna sekvens är utgångspunkt för frågorna i de djupintervjuer vi genomfört.

Life history-metodens syfte är inte att generera allmänna teorier men kan ändå utgöra viktig och värdefull kunskap (Salminen-Karlsson, 1994):

Även deskriptiva studier som lägger grunden till kunskapen om ett visst fenomen eller fördjupar förståelsen av det utan att direkt uttala en teori är värdefull kunskap. (a.a. s 10)

I Life history-forskning strävar man efter att tolka livshistorier med hjälp av en uttalad samhällsteori (Salminen-Karlsson, s 52). I mitt fall vill jag tolka livshistorierna utifrån en systemteoretisk modell som tar hänsyn till individens utveckling i en kontext. Som teoretisk grund för studiens analys har jag valt den amerikanske psykologen Urie Bronfenbrenners (1979) utvecklingsekologiska modell.

6.2 Val av metod i datainsamling

Valet av tre olika källorna till datamaterial utgår från de tre specifika problemfrågorna under syftets första del.

6.2.1 Varför jag valde att göra Life history -intervjuer

Syftet med studien var att skapa en fördjupad bild av Mfk som närmiljö att vistas i. Av den anledningen var jag intresserad av att höra ungdomar själva berätta om sina erfarenheter av sin vistelse på Mfk. De berättelser som de kunde ge mig utgör en inblick i dessa individers *individuella* uppfattningar och erfarenheter. Genom att ta del av flera liknande berättelser har jag möjlighet att skapa mig en bild av hur ungdomar uppfattade Mfk som närmiljö att vistas i då (Salminen-Karlsson, 1994):

Att låta flera subjekt berätta sina historier kring samma teman har fördelen att de individuella berättelserna i läsarens medvetande formar en kollektiv berättelse, att läsaren får känslan för det sammanhang och de tankar som omfattar alla berättarna, samtidigt som det uppkommer en dynamik mellan varje enskild berättelse och den kollektiva sanningen. (a.a. s 48)

Ungdomarnas berättelser är i sig tolkningar av en upplevd verklighet. Berättelserna blir sedan i sin tur utgångspunkt för en tolkande analys. I analysen utgör berättelserna en grund för att skapa en bild av dessa individers uppfattning av Mfk som närmiljö att vistas i som kan bidra till fördjupad förståelse för den här typen av verksamhet och dess betydelse för ungdomar (Salminen-Karlson, 1994):

Det som kan göras är att lyfta upp vissa mönster kring vissa teman och uttala sig om, inte lagbundenheter, utan förslag till förklaringar. Livshistorier kan inte ens användas som säkra förklaringar, eftersom de inte representerar verkligheten utan bara ett sätt att organisera verkligheten. (a.a. s 50)

6.2.2 Varför vi valde att göra en kompletterande intervju med personal på Mfk

Syftet med en personalintervju är att komplettera ungdomsintervjuerna med information som gör bilden av Mfk som mikrosystem tydligare. Personalen var, liksom ungdomarna, aktörer i detta mikrosystem och av den anledningen är deras syn på de företeelser i mikrosystemet som ungdomarna tar upp väsentlig för att bredda bilden och på så sätt öka möjligheterna till djupare förståelse av Mfk som mikrosystem. Anledningen var alltså att få möjlighet att ta del av personalens tankegångar gällande verksamheten och att kunna ha dessa som referens till ungdomarnas berättelser. I Life history som metod är sammanhanget runt individen väsentligt för att man ska kunna uppfatta individens berättelse mot en något så när tydlig bakgrund. En personalintervju bidrar till att tydliggöra företeelser i en bakgrund och därmed öka möjligheterna för en djupare förståelse av individens berättelse om förhållanden på Mfk och i en kontext.

6.2.3 Varför vi valde att titta på verksamhetsplaner för verksamheten de aktuella åren

Personalen är några av aktörerna i Mfk som mikrosystem. Personalen ansvarar för att planera, genomföra och utvärdera verksamheten utifrån riktlinjer i styrdokument av olika slag. I detta arbete styrs personalen av politiska beslut som synliggörs bland annat i läroplaner och lokala styrdokument. Av den anledningen så är verksamhetsplaner av intresse inom ramen för denna studie. Genom att titta närmare på dessa planer för de aktuella åren kan jag få en tydligare bild av verksamhetens innehåll och struktur utifrån målen för verksamheten. Det gör bilden av Mfk som mikrosystem tydligare. Det ungdomarna berättar förstås mot en bakgrund av information om Mfk från andra källor. Med andra ord så skaffar jag mig information om Mfk inte bara via ungdomarna som gick där utan också på andra sätt vilket ökar tillförlitligheten i analysen.

6.3 Urval av ungdomar

För att inom projektets tidsramar uppnå syftet med studien gjorde jag bedömningen att det var lagom med sexton djupintervjuer. Urvalet av ungdomar att intervjuas gjordes i flera steg. Första frågan jag ställde mig var om alla sexton ungdomarna skulle vara lika gamla eller inte. Jag valde att låta intervjuas åtta stycken ur en årskull och ytterligare åtta stycken ur en annan årskull. Det var ett medvetet val jag gjorde för att öka tillförlitligheten i studien. Att rikta sig till ungdomar i enbart en årskull hade eventuellt kunnat påverka resultatet. Det hade

ju kunnat vara så att verksamheten var särskilt ”bra” och ”tilltalande” på grund av omständigheter just den period då dessa ungdomar fanns med i verksamheten. Jag reducerade risken för påverkan av sådana faktorer genom att välja ungdomar ur två årskullar med några år emellan. Jag hade ju också kunnat välja ungdomar ur ytterligare årskullar men då färre ur varje enskild årskull. Att jag ändå inte valde att göra så beror på att jag inte ville gå miste om möjligheterna till jämförelser ungdomarna emellan när jag skulle göra analysen av materialet, jämförelser mellan ungdomar som gått i verksamheten under samma tid. Dessutom ville jag göra en könsmissig lika fördelning mellan pojkar och flickor i respektive årskull och då blir antalet intervjuade av samma kön i samma årskull lite väl litet om jag dessutom hade valt fler än två årskullar. Den könsmissiga lika fördelningen motiverar jag genom att jag på det sättet vill öka tillförlitligheten i resultatet. Jag vill undvika att eventuella könsrelaterade skillnader i uppfattningar ger en sned bild av verkligheten.

Jag gjorde ett stratifierat urval bland ungdomar som gick i årskurs fyra år 1995 respektive årskurs fyra år 2000, enligt principen ”var sjätte på listan”. Det bör tilläggas att det finns enstaka ungdomar i undersökningen som inte är födda samma år som de andra inom den valda årskullen och det beror på att de antingen börjat skolan då det var ett år yngre eller ett år äldre än sina klasskamrater. De listor över barn som jag hade att utgå ifrån var således Mariaskolans klasslistor från de år som är aktuella för studien. Att det blev just dessa årtal beror på att personalen som arbetar på Mfk menar att dessa två år var relativt lika i hur verksamheten var utformad och fungerade på fritidsklubben samt i stort påminner om verksamheten idag. På så sätt blev det ett homogent urval (Miles & Huberman, 1994). Under tiden för arbetet med analysen insåg jag att jag skulle bli tvungna att skära ned antalet informanter inom ramen för studiens analys. Tidsmissiga skäl fick mig att ta beslutet att plocka bort fyra informanter, två ur varje årskull, en pojke och en flicka. Valet av de specifika informanter som jag slutligen plockade bort gjordes utifrån en bedömning jag gjorde av hur pass fylliga intervjuerna var. De intervjuer som var minst fylliga plockade jag bort eftersom jag anser att jag är hjälpt av intervjuer där bilden av Mfk görs så tydlig som möjlig. I detta intervjumaterial är tydligheten ihopkopplad med just fylligheten. Jag hade således i analysarbetet slutligen ett intervjumaterial baserat på tolv informanter, inte sexton.

6.4 Metod i genomförande av ungdomsintervjuerna

Som grund för genomförandet av intervjuerna utarbetades ett intervjuunderlag, se bilaga 1. I Life history som metod är ofta intervjuerna löst strukturerade och det är informantens eget val av aspekter som är viktiga (Salminen-Karlsson, 1994). Som hjälp för informanten kan man ställa frågor som får denne att minnas situationer eller speciella händelser. Det aktuella intervjuunderlaget tjänade just detta syfte. Informanten ombads exempelvis att berätta om specifika tråkiga eller roliga händelser på Mfk eller att rekonstruera en eftermiddag på Mfk. Frågorna fungerade i många fall som inkörsport till informantens eget berättande. De intervjupersoner som hade svårare att berätta spontant kom att få fler frågor av mig som intervjuare. De sex ungdomar som hör till den tidigare av de två valda årskullarna, 1995, var under genomförandet av studien runt nitton år gamla och de flesta antingen studerade eller hade precis gått ut i arbetslivet efter att ha avslutat en gymnasial utbildning. Av den anledningen genomfördes intervjuerna på olika ställen, antingen i hemmiljön, på nuvarande skola eller på arbetet.

De sex ungdomar som hör till den senare av de valda årskullarna, 2000, var under samma tid runt fjorton år gamla och gick på högstadiet. De flesta gick kvar på Mariaskolan. Ett par ungdomar hade bytt skola. Intervjuerna med ungdomarna ur denna årskull genomfördes antingen i en lokal på Maria fritidsklubb, i en lokal på tonåringens högstadieskola, i tonåringens hem eller på ett café i närheten av tonåringens skola. Platsen för intervjun valdes

tillsammans med tonåringen och var vi kunde vara berodde på när under dagen intervjun skulle äga rum. Under förmiddagar kunde vi ta ett utrymme på fritidsklubben i anspråk medan det blev svårare under tidig eftermiddag eftersom det då var aktiviteter i de flesta utrymmen i klubbens lokaler. Att ungdomarna erbjöds möjligheten att gå ifrån på skoltid kan eventuellt ha påverkat viljan hos dessa tonåringar att ställa upp för en intervju. Alla tolv intervjuer spelades in på band för att i efterhand kunna transkriberas.

6.5 Metod i en första bearbetande analys av ungdomsintervjuerna

Alla intervjuer transkriberades. Dessa transkriptioner, texter, är utgångsmaterialet för vidare bearbetning och analys.

6.5.1 En första genomläsning av intervjuerna

För att närma mig intervjumaterialet som helhet och skapa mig grepp om innehållet började jag med att läsa genom varje intervju för sig. Samtidigt förde jag anteckningar vid sidan om. När jag gjorde detta organiserade jag materialet i form av en matris, se fig. 6.1.

Intervjuernas innehållsliga punkter Intervjuade	Deltog i tävlingar och/eller turneringar på Mfk	Kommentarer om "mellis" på Mfk	Man kunde odla sitt intresse på Mfk	Upplever att han/hon fick social träning på Mfk
Eudvig	X	X	X	X
Lovisa		X	X	X
David	X		X	

Fig. 6.1 Matris över innehållet i ungdomsintervjuerna

När den intervjuade kom in på något innehållsmässigt nytt noterades det som en ny "innehållslig punkt" horisontellt. När jag var färdig med läsningen av en intervju så gjorde jag samma sak med nästa tills alla intervjuer var bearbetade på det sättet. Allteftersom läsningen pågick utvecklades anteckningarna till ett schema, en matris, där allt nytt som sades blev en ny notering horisontellt och varje informant fick en egen "rad", vertikalt, i matrisen. När jag i en intervju fann innehåll som jag tidigare redan noterat som innehållslig punkt i en annan intervju noterades det med ett kryss under motsvarande punkt men i respektive persons egen rad och på så sätt uppkom dessa individuella rader för alla intervjuade. Horisontellt i matrisen fanns allt intervjuinnehåll nu sammanfattat i punkter och vertikalt fanns det fingerade namnet på alla intervjuade.

Med hjälp av denna matris såg jag tydligt vilka områden jag berörde under intervjun och vilka kommentarer som var vanliga respektive mer ovanliga. För att ytterligare strukturera materialet delade jag in punkterna i sidled i huvudområden som rubricerades efter innehållets karaktär. I denna fas hade jag fem tydliga kategorier. Endast ett fåtal punkter som kom upp i intervjuerna var svåra av passa in under någon av dessa rubriker och då valde jag att låta dem stå för sig själva, utan rubrik, men inte mindre värda för det. Ingen värdering av rubrikerna och deras innehåll gjordes i detta stadium. Syftet var enbart att få ett tydligare grepp om innehållet i intervjuerna.

6.5.2 Kategorisering av innehållet i intervjuerna

Jag läste återigen genom alla intervjuer i sin helhet och gjorde samtidigt vissa ändringar när det gäller kategorierna. Jag skapade ytterligare en kategori och strukturerade om de innehållsliga punkterna efter de sex kategorier jag nu hade. Efter ytterligare genomläsning justerade jag så att kategorierna slutligen blev sex till antalet men nu med synliga underkategorier. På så sätt blev både det jag valde att se som överordnat och det jag valde att se som underordnat, tydligt i kategoriseringen. Underkategorierna i sig följer samma linje, från a till c där a-nivån innehåller uttalanden som berör det mest konkreta perspektivet och b och c rör sig stegvis mot det mer allmänna perspektivet. A-nivån innehåller beskrivningar av hur individen hade det rent faktiskt, sakförhållanden. B-nivån innehåller reflektioner över sakförhållanden, vad dessa sakförhållanden hade för betydelse för individen samt vad de eventuellt har bidragit till på längre sikt för honom eller henne. Det är med andra ord uttalanden av reflekterande karaktär till skillnad från kommentarerna på a-nivån. C-nivån innehåller även den uttalanden av reflekterande karaktär. På denna nivå är de allmänt hållna. Här återfinns alltså uttalanden om sakförhållandens betydelse för barn allmänt, inte bara deras betydelse för den specifika individen.

”Trivsel” på Mfk och i skolan är något som alla ungdomar i undersökningen kommer in på. De relaterar trivsel till lite olika faktorer. Med den här kategoriseringen skapas möjlighet att synliggöra just ett sådant begrepp utifrån dessa olika faktorer. Jag valde att se dessa faktorer som separata kategorier istället för att göra ”trivsel” till en enskild kategori. Begreppet ”trivsel” har jag alltså valt att se som ett underordnat begrepp som därför återkommer i strukturen med underkategorier.

6.5.3 Kategorierna med underkategorier

Kategoriseringen mynnade slutligen ut i följande sex kategorier med underkategorier. Dessa kategorier ger mig en tydlig bild över karaktären på innehållet i intervjuerna som helhet:

1. Aktiviteter och evenemang på Mfk.

- a) Vad individen och de andra barnen *sysselsatte sig med*. Positiv/negativ kritik när det gäller aktiviteter och evenemang på Mfk. Specifika händelser/minnen kopplade till aktiviteter och evenemang. Hur individen beskriver sig själv utifrån intressen.
- b) Vad aktiviteter/evenemang *betydde* för individen då och har *bidragit till* på längre sikt. Trivsel relaterad till vad individen valde att sysselsätta sig med.
- c) Vad aktiviteter/evenemang *betyder generellt* för barn.

2. Stämning, anda och regler på Mfk och i skolan.

- a) Konstateranden att *det rådde en specifik stämning/anda*. Beskrivningar av denna stämning/anda. Kommentarer om regler som påverkade stämningen/andan i dessa miljöer.

- b) Vad stämning/anda och regler *betydde*. Trivsel relaterad till hur individen upplevde stämning/anda.
- c) Vad stämning/anda och regler *betyder generellt* för barn.

3. Den fysiska miljön på Mfk och i skolan.

- a) Beskrivningar av hur den fysiska miljön *var*. Positiv och negativ kritik.
- b) Vad den fysiska miljön *betydde*. Trivsel relaterad till den fysiska miljön.
- c) Vad den fysiska miljön *betyder generellt* för barn.

4. Det sociala livet mellan barn, på Mfk och i skolan.

- a) Hur det *var* för den specifika individen. Om individens relationer med andra barn på Mfk och i skolan samt kommentarer om andra barns relationer med varandra i dessa miljöer. Utanförskap. Hur individen beskriver sig själv i relation till andra barn.
- b) Vad dessa relationer *betydde* för individen då och har *bidragit till* på längre sikt. Trivsel relaterad till relationer mellan individen och andra barn.
- c) Vad kamratrelationer *betyder generellt* för barn.

5. Det sociala livet mellan barn och vuxna, på Mfk och i skolan.

- a) Hur det *var* för den specifika individen. Om individens relationer med vuxna på Mfk och i skolan samt kommentarer om andra barns relationer med vuxna i dessa miljöer. Hur individen beskriver de vuxna, hur de var och vad de gjorde/inte gjorde. Hur individen beskriver sig själv i relation till vuxna.
- b) Vad dessa relationer *betydde* för individen då och har *bidragit till* på längre sikt. Trivsel relaterad till relationer mellan individen och de vuxna.
- c) Vad vuxenrelationer *betyder generellt* för barn.

6. Livssituation då och nu.

- a) Familjebild.
- b) Sysselsättning, arbete/grundskola/övriga studier. Studieresultat i skolan.
- c) Fritidsaktiviteter, intressen, föreningsliv samt fritidsklubbsvistelsens omfattning i tid.

6.5.4 Kodning av intervjuerna

Med kategoriseringen som bas kodade jag ungdomsintervjuerna. Det innebar att jag med pennan i handen läste intervjuerna återigen och markerade i marginalen förkortningar för de olika kategorierna, även a, b, c -nivåerna. All text fick på så sätt en etikett och ingenting i intervjun saknade kategoritillhörighet. Detta moment gick relativt snabbt och det anser jag är ett tecken på att kategoriseringen är tydlig nog och ”mättad”. Med det menar jag att det inte saknas någon kategori för eventuella uttalanden utan att kategorierna faktiskt är tydliga etiketter för innehållet och täcker in hela intervjumaterialet.

6.6 Urval av personal

Jag kontaktade föreståndaren för Mfk och meddelade att jag önskade intervjua personal på Mfk och jag uttryckte att det var viktigt att de som valdes ut hade arbetat med just de ungdomar som jag hade intervjuat inom ramen för studien. Personalen själva kom fram till vilka två som skulle ställa upp för en intervju. Jag kom att träffa dels föreståndaren som funnits i verksamheten från start men också en person ytterligare som arbetat länge i

verksamheten. Båda dessa personer känner till båda de årskullar som är aktuella i studien men de hade och har olika roller i verksamheten. I och med detta skapades möjlighet att få information från lite olika vinklar.

6.7 Metod i genomförande av personalintervjun

Jag valde att intervjua de två personerna i personalen samtidigt eftersom de då gavs möjlighet att *samtala* utifrån de frågor jag ställde. I detta samtal kunde de *komplettera* varandras uppgifter då de eventuellt mindes olika saker men också *vinkla* saker på lite olika sätt utifrån sina lite olika roller i verksamheten. Intervjun ägde rum en förmiddag i Mfk:s lokaler och intervjun spelades in på band för att kunna transkriberas i efterhand. Intervjun tog närmare två timmar. Personalintervjun genomfördes efter det att alla ungdomsintervjuer var genomförda och en första bearbetning av innehållet i dessa var genomförd. Frågeområdena under personalintervjun utgick därför från de kategorier som jag skapat av innehållet i ungdomsintervjuerna. På detta sätt kunde jag styra och därmed avgränsa personalintervjun så den kom att utgå ifrån och fokusera på de aspekter som visade sig vara centrala i ungdomsintervjuerna.

6.8 Metod i en första bearbetande analys av personalintervjun

Först transkriberades intervjun. Eftersom arbetet med en första bearbetning och analys av ungdomsintervjuerna var avklarad då jag genomförde personalintervjun så kunde jag "använda" mig av den kategorisering jag gjort av innehållet i ungdomsintervjuerna då jag skulle bearbeta personalintervjun. Jag kodade personalintervjun med hjälp av det kodsysteem som jag använt för att koda ungdomsintervjuerna. Denna kodning grundar sig alltså liksom kodningen av ungdomsintervjuerna i de sex kategorierna med underkategorier som jag redovisat ovan.

6.9 Det fortsatta analysarbetet utifrån det tvådelade syftet

När en första bearbetande analys av intervjumaterialet som helhet, ungdomsintervjuerna samt personalintervjun, var avklarad gick jag vidare med analysarbetet. Eftersom syftet, som tidigare nämnts i avsnitt 2.1, omfattar två delar så kom jag i analysen att koncentrera mig på en del av syftet i taget. Första delen av syftet avser arbete med att beskriva och analysera Mfk som mikrosystem men också att beskriva och analysera Mfk i en kontext. I arbetet med att beskriva och analysera vilken betydelse vistelsen på Mfk haft för ungdomarna senare i livet, d v s andra delen av syftet, utgår jag från det ungdomarna säger själva om detta och ställer det i relation till bilden av Mfk som mikrosystem och i en kontext. På det sättet använder jag resultatet från arbetet med första delen av syftet i arbetet med andra delen av syftet. Syftets två delar hänger alltså samman och de tolkningar jag gör i arbetet med den första delen av syftet påverkar också de tolkningar jag gör i arbetet med den andra delen av syftet. Jag går vidare med att beskriva hur jag gick tillväga i analysarbetet utifrån en del av syftet i taget.

6.9.1 Arbetet med den första delen av syftet - Att beskriva och analysera Mfk som närmiljö att vistas i

För att kunna beskriva och analysera Mfk som mikrosystem utgick jag från de fyra specifika frågeställningar som är kopplade till denna första del av syftet, se avsnitt 2.2. Jag arbetade systematiskt med en fråga i taget. I teoridelen har jag redogjort för hur jag använder Bronfenbrenners systemteoretiska modell som grund för analysarbetet. Med denna modell som grund började jag att beskriva och analysera Mfk som mikrosystem utifrån var och en av ungdomsintervjuerna. Strukturen i de förenklade figurerna över mikrosystemet i en kontext samt över aktiviteter, roller och relationer i mikrosystemet, se fig. 5.3 samt fig. 5.4, ligger som grund för analysarbetet av de enskilda individernas uppfattningar. I presentationen av resultatet använder jag mig av individspecifika figurer som har sin grund i denna struktur.

6.9.2 Arbetet med fråga 1 och 2 under första delen av syftet - Vilken bild ger ungdomarna av Mfk som miljö att vistas i och vilken bild ger ungdomarna av Mfk i en kontext?

Kategoriseringen av innehållet i ungdomsintervjuerna i sig ger mig en tydlig bild av innehållet i intervjuerna som helhet. Den hjälper mig också här i den fortsatta analysen, av aktiviteter, relationer och roller inom ramen för ungdomarnas vistelse på Mfk, att identifiera information som är relevant och som svarar mot denna del av syftet. Om jag tittar på de sex kategorierna så ser jag att information som ligger till grund för den analys som svarar mot den första delen av syftet, *att beskriva och analysera Mfk som närmiljö*, utifrån aktiviteter, relationer och roller tydligast återfinns i tre av kategorierna. Dessa är "Aktiviteter och evenemang på Mfk", "Det sociala livet mellan barn, på Mfk och i skolan" samt "Det sociala livet mellan barn och vuxna, på Mfk och i skolan". I dessa kategorier är det främst information i underkategori a) och första delen av underkategori b) som motsvarar situationen på Mfk som individen upplevde den. Med hjälp av dessa kategorier blir analysarbetet av Mfk som mikrosystem mer effektivt eftersom information som handlar om då rådande aktiviteter, relationer och roller redan finns *sorterade*. De återstående kategorierna innehåller, även dessa, information som kan komplettera bilden av Mfk då men också ge mig en bild av Mfk som mikrosystem i en större kontext, exempelvis information om förhållanden i skolan och hemmet under samma tidsperiod.

Först gjorde jag en genomläsning av intervjun som helhet för att ha sammanhanget klart och tydligt i minnet när jag sedan skulle "djupdyka" i specifika uttalanden utifrån kategoriseringen. Jag tittade alltså uttalanden inom de kategorier i materialet som innehöll det som motsvarar individens beskrivningar av sina aktiviteter, relationer och roller på Mfk. På det sättet kunde jag successivt skissa upp den individuella figuren genom att sätta individspecifik information på rätt plats i en generell struktur. Då den intervjuade gav mig information om något annat mikrosystem än Mfk som han eller hon hörde hemma i under denna period så utvecklade jag figuren. Den kom då att likna fig. 5.3 och är alltså individspecifik, inte generell. De individspecifika figurerna är alltså utformade utifrån strukturerna i fig. 5.3 samt fig. 5.4 och är således individuella kombinationer av strukturerna i de två figurerna.

6.9.3 Arbetet med fråga 3 och 4 under första delen av syftet - Hur kompletteras bilden av Mfk som närmiljö, och i en kontext, av personalens uppfattningar om hur det var då och av information utifrån aktuella verksamhetsplaner?

Den information som jag får via personalintervjun samt från de aktuella verksamhetsplanerna bidrar till *helhetsbilden* av Mfk som mikrosystem i en större kontext. Denna information utgör således ett "bakgrundsrastrer" och mot denna information kan jag alltså fördjupa min förståelse för innehållet i var och en av de individspecifika figurerna.

Genom att etikettera innehållet i personalintervjun utifrån samma kodsysteem som jag använde för att koda ungdomsintervjuerna så kunde jag relativt enkelt identifiera innehåll i personalintervjun som kompletterade innehåll i ungdomsintervjuerna. Personalintervjun innehåller inte information om enskilda ungdomar utan bidrar med information av mer allmän karaktär. Den innehåller uttalanden som visar på personalens allmänna förhållningssätt till barn, till sin verksamhet och dess innehåll och uppgift. Av den anledningen bidrar personal-intervjun till djupare förståelse av Mfk som mikrosystem och av Mfk som mikrosystem i en kontext. Den utgör en bakgrund till hur jag dels kan förstå verksamhetsplanerna men också de individspecifika figurer som jag konstruerat utifrån ungdomsintervjuerna och som speglar de individuella uppfattningarna av Mfk som mikrosystem. Personalintervjun kombinerad med information som jag får fram genom läsning av aktuell verksamhetsplan för respektive årskull utgör det jag väljer att kalla för "bakgrundsrastrer". Detta "bakgrundsrastrer" åskådliggjorde jag under analysarbetet i en för varje årskull specifik figur som alltså utgör den bakgrund mot vilken jag förstår var och en av de individspecifika figurerna.

För att åskådliggöra dessa "bakgrundsrastrer" tydligt så valde jag även här att utgå från strukturerna i fig. 5.3 och fig. 5.4. Jag avsåg att göra en figur över vardera "bakgrundsrastrer". Under arbetets gång med analysen av verksamhetsplanerna och personalintervjun insåg jag att dessa *schematiska förenklingar*, med pilar som betecknar den interaktion som jag får veta något om för respektive år, skulle komma att se likadana ut. Den förenklade figuren över personalen i en kontext år 2000 kom att se likadan ut som motsvarande figur för år 1995. När jag sedan gick djupare in och granskade framför allt verksamhetsplanerna så såg jag att det pilarna i figuren för år 1995 avser att beteckna i vissa hänseenden skiljde sig åt då jag jämförde med pilarna i figuren för år 2000. Samma pilar finns i båda figurerna men de betecknar således inte självklart innehållsmässigt detsamma. En pil i figuren indikerar enbart *att* jag får veta något om vad verksamhetsplanen och personalintervjun ger för bild av den interaktion eller den påverkan som pilen i figuren betecknar. Däremot får jag *inte* via figuren någon uppfattning om *hur interaktionen beskrivs* i verksamhetsplanen och personalintervjun. Detta beskriver jag därför i en kommenterande text i anslutning till figuren. I denna sammanfattande redogörelse så klargör jag hur "bakgrundsrastrer" för år 2000 skiljer sig från det tidigare, det för år 1995.

Av ovan beskrivna anledning låter jag en och samma figur, fig. 7.1, åskådliggöra "bakgrundsrastrer" för båda de aktuella åren. Figuren är allmän, den gäller för alla barn som fanns i verksamheten under dessa år. Den omfattar mål, riktlinjer, synsätt och förhållningssätt som gällde generellt för verksamheten. Figuren är således en schematisk struktur över innehållet i verksamhetsplanerna för Mfk och vissa delar av personalintervjun. Kommentarer till figuren låter jag relatera till respektive år eftersom det här finns vissa skillnader.

De "glasögon" jag valde att ta på mig då jag sammanfattade och gjorde figuren, som jag sedan kommenterade i text, är de som fokuserar mål, riktlinjer, synsätt och förhållningssätt som enligt verksamhetsplanen och personalintervjun ligger till grund för *personalens*

interaktion med andra på Mfk men också med andra i ytterligare mikrosystem. Dessutom tog jag med det som berättade något om de mål, riktlinjer, synsätt och förhållningssätt som personalen har när det gäller *interaktion mellan barn* på Mfk, inom ramen för de aktiviteter som barnen kan engagera sig i där. Den information i verksamhetsplanerna och personalintervjun som berättade något om *Mfk i en kontext* var också intressant för mig. Detta tillvägagångssätt motiverar jag genom att samma struktur också ligger till grund för de tolkande analyserna av ungdomarnas berättelser och som således är grundad i kapitel 5: *Studiens teoretiska förankring i Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell*. Genom att använda samma grundstruktur kan jag enklare se om, och i så fall på vilket sätt, jag kan fördjupa min förståelse av resultaten av de tolkande analyserna av ungdomsintervjuerna i och med dessa ”bakgrundsrastrer” och dess innehåll.

Jag sammanfattar således inte personalintervjun i sig utan använder den som stöd för att klargöra de mål, riktlinjer, synsätt och förhållningssätt som finns formulerade i verksamhetsplanerna. Då specifika uttalanden i personalintervjun dessutom kan förtydliga något i en enskild individs berättelse om sin vistelse på Mfk så finns dessa med som citat i de individspecifika kommentarer jag gör utifrån aktuellt ”bakgrundsrastrer” i avsnitt 7.2: *Individens uppfattning av Mfk som närmiljö att vistas i och vilken betydelse vistelsen på Mfk har haft för individen senare i livet*.

I samband med att jag redogör för de *individspecifika* figurerna och jämförelser mellan dessa, enligt de två steg som vi beskrivit ovan, använder jag mig alltså av belysande citat från personalintervjun och information ur verksamhetsplanerna för att *fördjupa* förståelsen av Mfk som mikrosystem med utgångspunkt i de individspecifika figurerna. ”Individspecifik” innebär således att figuren är en förenklad bild av individens situation på Mfk *utifrån hur han eller hon själv berättat om det men också mot bakgrund av information hämtad ur personalintervjun samt för perioden aktuell verksamhetsplan*. Med individspecifik menar jag alltså *inte* att den information som ligger till grund för den individspecifika figurens utseende enbart kommer från individen själv.

6.9.4 Arbetet med den andra delen av syftet - Att beskriva och analysera vilken betydelse vistelsen på Mfk har haft för ungdomarna senare i livet

Jag återkopplar här till det jag tidigare skrev om ”developmental validity”, se avsnitt 5.1.1. Bronfenbrenner (1979) menar att utveckling har ägt rum då man kan se en förändring av beteende som är varaktig över tid och som överförs till andra miljöer där individen finns. Utveckling är med andra ord inte situationsbunden. Av den anledningen vill jag titta på vad individen säger om sina aktiviteter, relationer och roller senare i livet och som eventuellt är en följd av eller har ett ursprung i hans eller hennes vistelse på Mfk.

Jag utgick från de två specifika frågeställningar som jag formulerat tidigare utifrån den andra delen av syftet, se avsnitt 2.2. I detta läge av analysen hade jag sexton individspecifika figurer färdigställda. Jag fortsatte att arbeta systematiskt med en fråga i taget.

6.9.5 Arbetet med fråga 1 under andra delen av syftet - Vad har vistelsen på Mfk betytt för individen senare i livet, enligt honom eller henne själv?

Jag började med att titta på de uttalanden som individen gjort själv när det gäller vad han eller hon menar att vistelsen på Mfk har betytt senare i livet. Här hade jag återigen hjälp av

den kategorisering av intervjuinnehållet jag hade gjort tidigare, se avsnitt 6.5. Andra delen av underkategori b) i ”Aktiviteter och evenemang på Mfk”, ”Det sociala livet mellan barn, på Mfk och i skolan” och ”Det sociala livet mellan barn och vuxna, på Mfk och i skolan” innehåller information som ligger till grund för den analys som svarar mot den här delen av syftet.

6.9.6 Arbetet med fråga 2 under andra delen av syftet - Vad har vistelsen på Mfk betytt för individen senare i livet, enligt våra tolkningar utifrån sammanhanget?

Genom att ställa mig denna fråga 2, som fokuserar min förståelse och tolkning av sammanhanget, så är jag öppen för det som ligger implicit i det individen själv uttalar. I och med arbetet med fråga 1 under andra delen av syftet koncentrerade jag mig på det som individen själv uttalat om vad Mfk betytt för honom eller henne senare i livet. I arbetet med fråga 2 koncentrerade jag mig på att titta på innehållet i *alla* kategorier, även de som inte innehåller sådana explicita uttalanden. Jag försökte uppfatta hur vistelsen påverkat ungdomarna senare i livet utifrån en förståelse av sammanhanget. Med sammanhanget avser jag här intervjun som helhet men också de individspecifika figurerna mot det ”bakgrunds-raster” jag har skissat upp utifrån personalintervjun och de aktuella verksamhetsplanerna. Jag har återigen läst intervjuerna som helhet för att inte gå miste om tolkningar jag kan göra utifrån sammanhanget och som bidrar till ökad förståelse. Arbetet med denna fas av analysen är i högsta grad hermeneutiskt till karaktären, det går från helhet till delar och till helhet igen (Alvesson & Sköldberg, 1994). Aktuella ”bakgrunds-raster” och individspecifika analyser redovisas i kapitel 6: *Tolkande analys och resultat - individnivå*.

6.10 Jämförande analys

Efter att ha beskrivit och analyserat var och en av individerna utifrån syftets två delar ville jag jämföra individerna med varandra. Jag delade in intervjumaterialet i fyra sfärer. Dessa fyra sfärer motsvaras av flickor årskull 1995, pojkar årskull 1995, flickor årskull 2000 samt pojkar årskull 2000. Jag jämförde sedan materialet på två olika sätt och dessa sätt har jag kallat för analysens 2 jämförande *steg*. Resultaten från den jämförande analysen redovisas i kapitel 8: *Tolkande analys och resultat - stegvisa jämförelser mellan individer*.

6.10.1 Steg 1

Utifrån de individspecifika figurerna, och de kommenterande texterna till dessa, gjorde jag jämförelser *mellan individer inom respektive sfär*. Jag försökte belysa de mönster jag såg men även de olikheter jag tyckte var viktiga och intressanta. På detta sätt försökte jag ge en bild av ett spektrum av uppfattningar inom varje sfär. Se fig. 6.2.

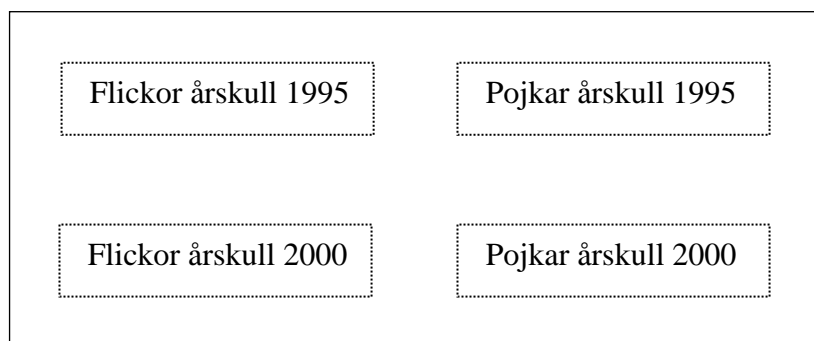


Fig. 6.2 Steg 1 i den jämförande analysen

6.10.2 Steg 2

Den naturliga fortsättningen var att jämföra de olika årskullarna som helhet med varandra utan att göra någon distinktion mellan pojkar och flickor. Med andra ord utgör steg 2 en jämförelse mellan årskull 1995 och årskull 2000. Se fig. 6.3.

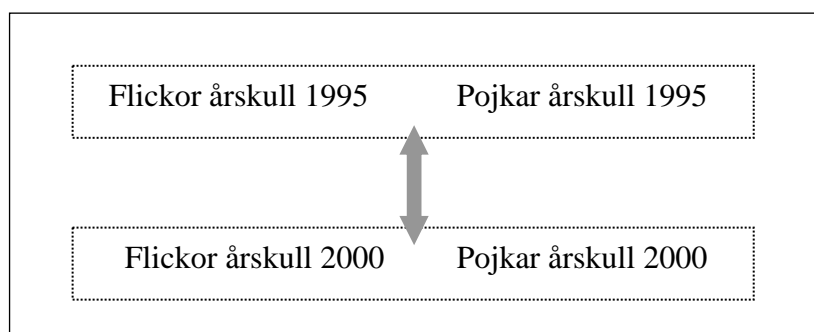


Fig. 6.3 Steg 2 i den jämförande analysen

6.11 Etiska aspekter

I de fall då ungdomarna var minderåriga sökte jag via telefon upp föräldern, berättade om studiens syfte och bad om tillstånd att genomföra djupintervjun. Inför genomförandet av intervjun informerades ungdomarna om hur intervjumaterialet skulle användas. De som önskade fick också möjlighet att läsa den transkriberade intervjun. Var och en informerades om att deras namn skulle fingeras.

7: Tolkande analys och resultat - individnivå

I kapitlets första avsnitt, 7.1, redovisar jag de årskullsspecifika ”bakgrundsrastrer” som jag har som bakgrund för min tolkning av Mfk som mikrosystem. Detta ”bakgrundsrastrer” påverkar den tolkande analysen inom *båda* delarna av det tvådelade syftet, *att beskriva och analysera Mfk som närmiljö att vistas i samt att beskriva och analysera vilken betydelse vistelsen på Mfk har haft för ungdomarna senare i livet*. Av den anledningen inleds alltså detta kapitel med en redogörelse av dessa två ”bakgrundsrastrer”.

Mot denna bakgrund fortsätter jag sedan, i avsnitt 7.2, att redovisa resultaten av min tolkande analys av varje individ *för sig*. Där kommenterar jag också kort, i de fall då jag anser att det tillför något, hur jag uppfattar och tolkar individen utifrån aktuellt ”bakgrundsrastrer”. Avsnitt 7.2 är en redovisning av resultaten utifrån *båda* delarna av det tvådelade syftet.

7.1 Verksamhetsplanerna och personalintervjun – ett ”bakgrundsrastrer”

I detta avsnitt sammanfattar jag innehållet i var och en av verksamhetsplanerna i en förenklad figur och låter citat från verksamhetsplanerna och personalintervjun tydliggöra och belysa de centrala delarna i denna. Jag tydliggör i den kommenterande texten huruvida innehållet är specifikt för ett av åren eller om det omfattar båda åren.

7.1.1 ”Bakgrundsrastrer” i form av en förenklad figur över personalen på Mfk i en kontext år 1995 och år 2000

Jag har valt att sätta personalen i figurens mitt, se fig. 7.1. Personalens interaktion med andra, inom olika mikrosystem, är markerad med ofyllda pilar. De fyllda grå pilarna betecknar interaktion mellan andra, där personalen inte är direkt involverad, men som innehållet i verksamhetsplanerna och intervjun ändå säger något om. Den streckade grå pilen indikerar en länk som synliggör en del av mikrosystemet runt Mfk. Den betecknar påverkan som inte är relaterad till interaktion mellan personal och någon specifik individ utan en mer *indirekt* påverkan. Av den anledningen har jag valt att göra pilen streckad för att skilja den från de andra pilarna som betecknar konkret mellanmännisklig interaktion.

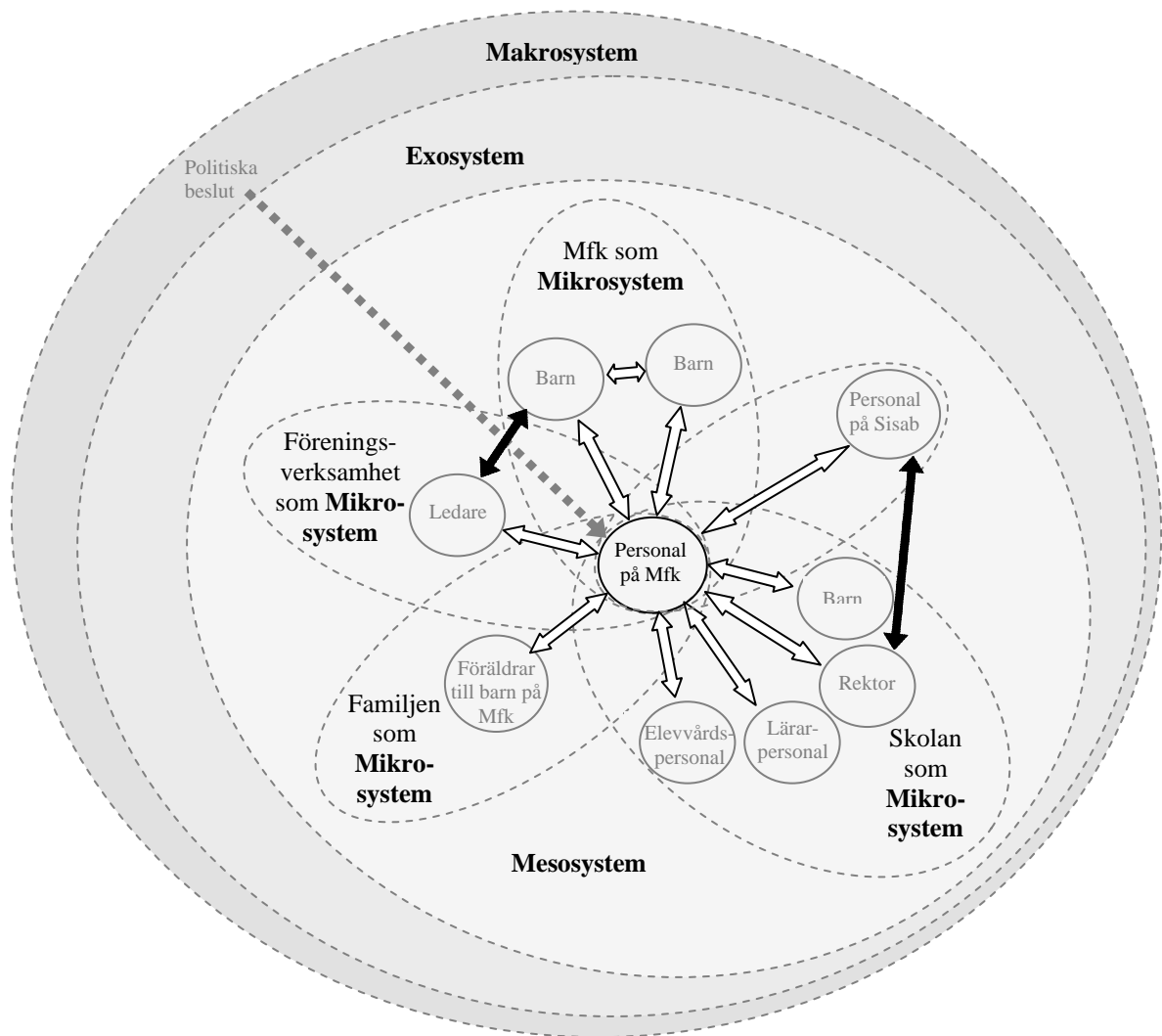


Fig. 7.1 Förenklad figur över personalen på Mfk i en kontext år 1995 och år 2000

7.1.2 Kommentarer till dessa "bakgrundsrastrer" utifrån specifika förhållanden respektive år

Inledningsvis kan jag konstatera att verksamhetsplanen för år 2000 är mer omfattande än verksamhetsplanen för år 1995 vilket tyder på att verksamheten utvecklats på flera fronter. Det kan jag också se några exempel på i den kommenterande texten som följer. Jag börjar med att kommentera den bild av Mfk som mikrosystem, med aktiviteter och interaktion mellan individer, som framkommer i verksamhetsplanerna och personalintervjun. Fortsättningsvis kommenterar jag den bild som framkommer av Mfk i ett mesosystem och slutligen i ett makrosystem.

Aktiviteter på Mfk

I verksamhetsplanen för år 1995 lyder målformuleringen för Mfk:

Vår målsättning med Maria Fritidsklubb och Maria Miniklubb är att barnen får en trygg och stimulerande fritid där de får prova på alla tänkbara aktiviteter. Målet är att det ska leda till fortsatta aktiviteter i föreningar och andra organisationer för barn. (a.a. s 4)

Personalen menar att en viktig nyckel till att lyckas bra med den här verksamheten är att utgå ifrån barnets egen valfrihet. Med valfrihet avser man barnets egen förmåga och möjlighet att välja det han eller hon är intresserad av att göra. Personalens strävan är att kunna erbjuda aktiviteter med en sådan variation att alla barn ska känna att det finns något som engagerar dem intressemässigt på Mfk. Syftet med aktiviteterna är att de ska bidra till att barnen utvecklas i sina intressen och att de därmed ökar sitt självförtroende.

Aktiviteterna är av tre typer: öppna aktiviteter, fasta aktiviteter samt aktiviteter med föransökan. De öppna aktiviteterna är "icke ledarledda" aktiviteter som barnen själva väljer när de så önskar, exempelvis biljard, sällskapsspel eller bordtennis. Fasta aktiviteter är ledarledda aktiviteter som är tidsbestämda och som barnen kan välja när de så önskar, enligt det veckoschema som är aktuellt för respektive vecka. Aktiviteter med föransökan är ledarledda aktiviteter som är tidsbestämda och som barnen måste föransöka sig till, exempelvis verksamhetens teater. Att en stor del av aktiviteterna på Mfk är oberoende av föransökan har en viktig poäng, enligt personalen. Man anser det vara viktigt att barnens interaktion med varandra i den här åldern inte begränsas av att man anmält sig till en aktivitet tidigare. Jag uppfattar i personalintervjun att aktiviteterna på det sättet fungerar utifrån barnens villkor:

...de ska kunna göra valet i sista sekund därför beroende på om man är tjej eller kille så kommer man hit ner och vet inte vad man ska göra förrän man har kommit överens med kanske en kompis som man kan vara med och då blir det lite andra saker beroende på vilken kompis man är med...hos oss är det ju så här att du kan gå upp till gymnastiksalen och så kan man vända efter tio minuter och säga nej, det var inget kul, vi går ner till skapande istället. Och så gör man det, att man kan göra vad man känner för just för stunden, det är viktigt.

Barnen på Mfk år 1995 hade följande aktiviteter att välja mellan: Idrottsaktiviteter, skapande aktiviteter, trä- och metallslöjd, teater, musikverkstad, dataverkstad samt övriga aktiviteter som turneringar, sällskapsspel, videogrupp, bad, disco, film, utomhusaktiviteter i närområdet, enstaka större evenemang som exempelvis "Tanto Open" -en frisbeegolftävlingssamt olika lovdagsaktiviteter och läger. Dessutom fanns möjlighet att äta mellanmål varje dag och på fredagar arrangerades ett fik, "Mariafik" och filmvisning. Vissa barnledda aktiviteter fanns också då det var barn som fungerade som ledare, barn som blivit väldigt duktiga inom sina intresseområden. Vissa aktiviteter var riktade speciellt till flickor. Man menar att flickor många gånger inte vågar prova på aktiviteter där pojkar deltar. Av motsvarande anledning, fast för pojkar, erbjöds detta år tider i den skapande verksamheten enbart för pojkar. Man hade också ibland en liten introduktion, för enbart flickor, inom olika aktiviteter så att flickorna vågar vara med när det sedan är för alla, både pojkar och flickor. Vissa aktiviteter erbjöds också till sjätteklassare eftersom de, enligt den intervjuade personalen, har särskilda behov av att få vara för sig. Detta år hade sjätteklassarna ett eget rum, sexornas rum, som bara de fick lov att vara i:

...lite grann fungerar det ofta så att de äldsta kan känna att de är lite satta om sidor, alltså vi bryr oss inte lika mycket om dom, kan de uppfatta det som. Kanske de yngre inte känner så men de äldsta kan känna så att de blir lite grann så där, de kommer lite senare, allting är redan på gång när de kommer, de får kanske till och med mellis lite senare...de känner någonstans att de har inte riktigt lika mycket tillhörighet. Om de då har ett eget rum då känner de så här, oj, då känner de att de har en fast punkt i verksamheten.

I verksamhetsplanen för år 2000 lyder målformuleringen för Mfk:

Vår målsättning med Maria Fritidsklubb är att barnen får en trygg och stimulerande fritid. Målet är att vårt breda utbud av aktiviteter skall skapa ett intresse som leder till fortsatt

medverkan i föreningar och andra organisationer. Vårt mål är att verksamheten ska vara lika attraktiv för både pojkar och flickor. (a.a. s 4)

Om man jämför med målformuleringen i verksamhetsplanen för år 1995 så har man gjort ett tillägg. Man har nu uttryckligen ett mål som visar att man strävar efter att ta viss hänsyn till skillnader mellan pojkar och flickor när man utformar verksamheten.

Aktiviteterna som finns i det utbud inom vilket barnen kan välja, år 2000, är fortfarande av tre typer: öppna aktiviteter, fasta aktiviteter samt aktiviteter med föransmälning. Syftet med det är detsamma som tidigare. Även nu så är det egna valet en grundbult i organisationen, att barnen får välja själva vad de vill göra. Urvalet av aktiviteter skiljer sig något från år 1995. Aktiviteter som barnen på Mfk kunde välja år 2000 var: Idrottsaktiviteter, skapande aktiviteter, levande tyger, musikverkstad, data, TV-spel, åka iväg samt övriga aktiviteter som sällskapsspel, videospelningar, cirkus, teater och frågesport. Dessutom arrangerade man utomhusaktiviteter i närområdet, enstaka större evenemang som exempelvis julmarknad, turneringar, "Söderstafetten", "Champions league", "Småstjärnorna" och "Melodifestivalen". Dessutom organiserades olika lovdagsaktiviteter och kollo. Varje dag fanns det möjlighet att äta mellanmål och på fredagar arrangerades ett fik, "Mariafik" och filmvisning. Även nu hade man både barnledda aktiviteter och specifika tjejaktiviteter och argumenten för dessa aktiviteter är desamma som tidigare. Däremot hade man inte längre något "sexornas rum". Anledningen till att man plockat bort det var lokalbristen, inte att det inte hade varit bra eller att det inte skulle ha funnits behov av det längre.

Interaktion mellan barn och personal samt barn sinsemellan, på Mfk

Eftersom barnens valfrihet att välja aktiviteter är en grundbult i verksamheten så är personalens främsta uppgift båda dessa år att organisera en miljö som stimulerar barnen till *engagemang* i aktiviteter. I verksamhetsplanen för år 1995 finns "riktlinjer för personalen" kortfattat formulerade. Flera av dessa riktlinjer handlar om interaktionen mellan personal och barn och kommer fram i personalintervjun i olika sammanhang: Personalen ska utveckla sin relation till barnen, känna empati, känna barnens behov, visa servicekänsla mot dem, vara en resurs för dem samt motverka utslagningstendenser. I verksamhetsplanen för år 2000 har man tagit bort dessa kortfattade riktlinjer och ersatt dem med en utförligare lista med fler punkter under rubriken "Grundläggande värderingar för personalen på Maria Fritidsklubb". Ett par av dessa punkter innehåller det som riktlinjer för personalen år 1995 också innehåller, interaktionen mellan personalen och barn på Mfk, men nu är de formulerade lite annorlunda: Kundorientering: Varje medarbetare på Mfk måste ständigt se som sin uppgift att tillgodose behoven hos kunderna; barn och föräldrar. Engagerat ledarskap: För att skapa en kultur som sätter kunden i främsta rummet krävs ett personligt, aktivt och synligt engagemang från varje ledare.

Hur får man med hjälp av dessa förhållningssätt barnen engagerade i aktiviteter? Personalen berättar att de vill vara försiktiga så att de inte styr och påverkar för mycket vad barnen väljer för aktiviteter, barnets känsla av att göra ett eget val är en viktig motivationsfaktor. Det är flera faktorer som vid en analys av verksamhetsplanerna och personalintervjun verkar hänga samman när det gäller att stimulera barnen till engagemang: aktiviteternas mångfald, aktiviteternas innehåll i sig, ämneskompetensen hos dem som leder de olika aktiviteterna samt personalens relationer med barnen. Enligt personalen är det viktigt att de som arbetar på Mfk är ämneskompetenta, att de har den specifika kunskap som krävs för att kunna leda och genomföra de olika aktiviteterna på en kvalitativt hög nivå. Personalens ämneskompetens ligger till grund för aktiviteternas innehållsmässiga kvalitet vilket bidrar till att barnen vill engagera sig i aktiviteterna. För det andra menar personalen också att en huvuduppgift för dem är att alla barn ska bli sedda. Detta har med interaktionen mellan barn

och personal att göra. Jag utgår från figur 7.2 för att närmare beskriva interaktionen och därmed relationerna mellan personal och barn under båda de aktuella åren.

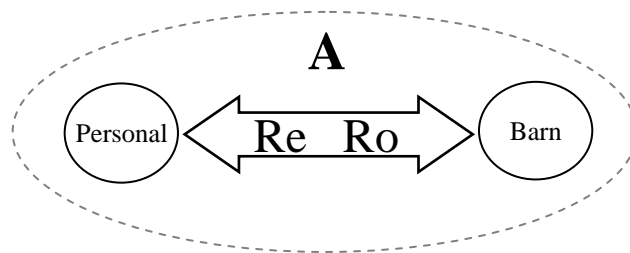


Fig. 7.2 Personalens interaktion med barn på Mfk

Man har ett förhållningssätt där man strävar efter att utveckla relationen till barnen genom att vara personlig. Ett tecken på en sådan relation är, enligt personalen, att det finns ett förtroende mellan barnet och personalen. Av intervjun förstår jag att detta förhållningssätt är något som man alltid utgått från i sitt arbete och därför bedömer jag det som aktuellt för både år 1995 och år 2000:

...jag tycker att något av det viktigaste är att barnen ska komma, att de kommer till en när det är någonting. De kan komma och berätta att jag gjorde det och det, att man blir, jag vet inte om man är som vilken person som helst i din närvaro, att man blir lite som en familjemedlem. Nej, men att man kan komma och berätta saker, att det är en sådan självklarhet att man ska, att man gör det. Att man får reda på saker runt omkring dem så att man kan fråga hur det gick i fotbollsmatchen i helgen, hur mår hunden för den var sjuk förra veckan. Nej, men att det blir en sådan, inte en kompisrelation men ändå en vänrelation, att du, man bryr sig och att de märker att det är på riktigt.

Ömsesidiga relationer mellan barn och personal skapar trivsel och trygghet. Personalen beskriver sina roller och berättar att de är medlare i konflikter mellan barn, domare i idrottsaktiviteter och att de också har något av en föräldraroll. I arbetet utifrån dessa roller menar personalen att man är hjälpt av att ha vissa egenskaper och kvalitéer, att man har humor, är påhittig, ärlig och konsekvent. Mot bakgrund av teorin i denna studie kan jag säga att personalen strävar efter att öka graden av ömsesidighet i relationerna till barnen. Personalen själva deltar emellanåt aktivt i aktiviteterna. Detta bidrar säkerligen också till utvecklandet av ömsesidighet i relationerna med barnen.

Personalen berättar i intervjun om hur de kan aktivera sig tillsammans med barn i en aktivitet med syftet att stimulera ett ensamt barn att delta i en aktivitet tillsammans med andra:

...den som är ensam frågar man om man kan spela någonting, man spelar något spel av något slag. Sedan försöker man få med ytterligare någon att spela så att man spelar inte bara med den, man spelar med en till kanske. Kanske med ytterligare en till, men man kanske börjar med en till. Sedan försöker man kanske avyttra sig själv, så att säga, så att de får spela tillsammans och då slutar det kanske med kanske att de sitter och spelar och man själv har gått iväg någon annanstans.

Jag kan visa detta med hjälp av fig. 7.3. Personalens interaktion, utifrån upparbetade relationer med vart och ett av barnen inom ramen för en aktivitet med först det ensamma barnet och sedan med flera barn tillsammans i en grupp, kan bidra till att aktiviteten fungerar som ett tillfälle för interaktion också mellan det ensamma barnet och andra barn. På detta sätt

skapar man medvetet möjlighet för det ensamma barnet att skapa nya kontakter. I figuren betecknar den streckade pilen den interaktion som kan tänkas uppkomma mellan barnen inom ramen för aktiviteten. Syftet är att den interaktionen fortsätter även då personalen sedan drar sig undan.

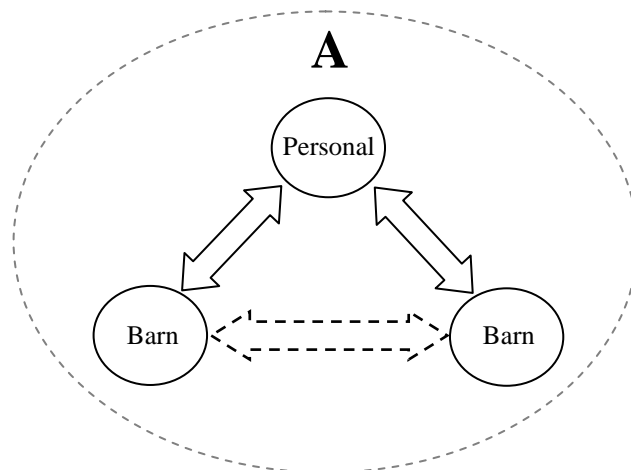


Fig. 7.3 Personalens interaktion med barn i syfte att barnen ska etablera kontakter med varandra

Personalen berättar att kontakter mellan barn också etableras spontant inom ramen för specifika aktiviteter. Barn som har ett särskilt intresse som de kan engagera sig i på Mfk kan hitta kompisar, med samma intresse, i andra klasser. Utifrån teorin i denna studie är aktiviteterna på Mfk utgångspunkt för interaktion mellan barn. Det uppstår nya relationer i och med dessa aktiviteter. Personalen menar att detta kan vara positivt för barn som har svårt att hitta kompisar i den egna klassen. En intressant aspekt när det gäller interaktion mellan barn på Mfk är vad personalen i intervjun säger om ett barns förändrade status då han eller hon byter sammanhang:

Att du också kan få en status i och med om du är duktig i TV-spel eller datorer så kan du få en status som du inte har i klassen hos andra som har det intresset, för att du är duktig på någonting. Det märks, om man får fråga den personen som kanske inte är så viktig i klassen för de andra i klassen, men här kan du bli viktig för vissa för att du har en specialkompetens som barn.

I relation till teorin i denna studie, se avsnitt 5.7, så handlar detta om att barnet utvecklas positivt i en miljö där hans eller hennes roll förändras och då rollförväntningarna blir andra. Personalen visar en medvetenhet om att det allmänt förhåller sig så här men jag får inte veta om de medvetet brukar stimulera till detta genom att uppmuntra och bekräfta barn, som behöver det, inför andra barn.

Under personalintervjun framkommer en intressant aspekt i diskussionen om förhållningssätt till regler, vilket säger något om hur man vill att relationen mellan personalen och barnen ska vara och fungera. Personalen berättar hur de resonerat:

Vi var väldigt tidigt inne på att vi inte skulle sätta upp regler på väggarna om hur man uppför sig, för vi utgår från att man kan det. Barn vet det. Man behöver inte ha någon pekpinne på sig hur man gör, hur man ska vara när man är nio, tio år. Det ska man kunna redan och det kändes negativt att ha det, det visar någonstans en slags, ett förmynderi, på något sätt känns det inte

bra att de sitter där, sådana regler. Däremot kan vi ha regler om biljard, hur man spelar biljard. Vad som gäller, vilka regler, eller pingis. Då kan vi mycket väl ha det.

Jag skulle kunna beskriva det, mot bakgrund av teorin i denna studie, att personalen inte vill ha en roll som skulle kunna upplevas som en negativ förmyndarroll och som kanske till och med kan skapa motsatt effekt gentemot vad man egentligen vill nå med uppsatta regler. Genom att inte sätta upp den typ av regler, som handlar om hur man uppför sig mot varandra, på väggen så signalerar man att man tror barnen om att veta och hantera dessa ”spelregler” redan och man tar därmed som personal inte på sig denna förmyndarroll. I och med det så ger man istället barnen något av ett förtroende och ett ansvar. Om något barn skriker över en sådan outtalad gräns eller regel för vad som är acceptabelt eller inte så hanterar personalen det individspecifikt, vilket de också berättar om i intervjun.

Samarbete inom personalgruppen på Mfk

Personalen träffades båda åren organiserat en gång i veckan för att planera, utvärdera och samtala om hur aktiviteterna och verksamheten fungerade. Vid den här typen av personalmöten tar man också upp förhållanden runt specifika individer och gör varandra uppmärksamma på saker som alla behöver ha kunskap om. I personalintervjun berättar personalen att det där finns utrymme att samtala om specifika barn och situationen runt dessa. Man ser det som en styrka att alla vuxna är olika och lär känna olika barn. Det någon av de vuxna ser kanske har gått en annan förbi. Det handlar också, menar man, om att barnen anförtror sig till olika vuxna. Det är en tillgång att vara många vuxna som är olika och ser saker på lite olika sätt i det här sammanhanget. Under båda åren hade man dessutom månadsmöten en gång i månaden med all personal, både från Mfk och Mmk. Enligt verksamhetsplanen för år 2000 så utvärderades verksamheten vid månadsmötet utifrån de värderingar som man hade formulerat i verksamhetsplanen, och som vi sammanfattat delar ur ovan. Den tolkning jag gör utifrån en jämförelse mellan verksamhetsplanerna är att man efter år 1995 utvecklat formerna för utvärdering och tydliggjort dessa i verksamhetsplanen för år 2000.

Personalens interaktion med individer i andra närmiljöer

Kontakt med föräldrar:

Personalen hade under år 1995 föräldrasamtal för barn i årskurs fyra och för de som önskar i årskurs fem och sex. Under år 2000 hade man enbart föräldrasamtal med föräldrar under årskurs tre och inte i årskurs fyra. Däremot hade man informationsmöten för föräldrar till blivande årskurs tre och fyra. Det fanns båda åren också en informationsvideo och en informationsfolder om verksamheten riktade till nya barn och föräldrar. Föräldrasamtal hade man vid behov och om föräldrarna önskade samtal. Föräldrar var alltid välkomna att hälsa på i verksamheten under båda dessa år, vilket man också formulerat i båda verksamhetsplanerna.

”Maria klubbnytt” är en folder där veckans fasta aktiviteter presenteras och här finns också viktig information till föräldrar. Syftet med ”Maria klubbnytt” är att nå ut till alla barn, men också till alla föräldrar, för att informera om verksamheten. Denna folder fanns under de båda aktuella åren. År 2000 fanns dessutom Mfk:s hemsida på internet med information till både barn och föräldrar. Dessutom skickade man då hem ett informationsbrev tre gånger per termin med det viktigaste som hände på Mfk den närmaste tiden. Mfk organiserade också en juldag vid slutet av höstterminen 1995 för alla barn och föräldrar och år 2000 arrangerade man istället en julmarknad.

Mellan åren 1993 och 1997 var Mfk en ideell förening och hade därför under år 1995 också viss kontakt och samarbete med föräldrarepresentanter i föreningens styrelse. Från år 1997 och framåt, och således under år 2000, drivs Mfk i privat form.

Kontakt med skolan:

Personalen berättar i intervjun om sin strävan att få tillgång till vissa typer av lokaler, och då särskilt gymnastiksal, från tidig eftermiddag. Detta har inte alltid varit lätt eftersom man behöver samsas med skolan om dessa lokaler. Man upplever att skolan har intressen och behov som inte riktigt rimmar med de behov som Mfk har. Det upplevs som ett problem att man är styrd av lokalerna och att man på så sätt "sitter i knä" på skolan. Av sammanhanget uppfattar jag att personalen tycker att Mfk:s behov kommer i andra hand. Samordning angående lokalfrågorna sköts av skolledningen. Behoven av lokaler i relation till tillgången har enligt personalen aldrig stämt överens utan varit en ekvation som inte riktigt gått ihop under åren och jag förstår att samordningen med skolans behov upplevs som svår. Med åren har det inte blivit enklare eftersom skolans verksamhet nu kommit att omfatta även ett högstadium. Under år 1995 sträckte sig verksamheten på skolan till och med årskurs sex och under år 2000 hade man även ett högstadium. Man säger under intervjun att det var betydligt enklare att samsas om lokalerna under år 1995 än under år 2000.

Mfk ansvarade under båda åren för rastverksamhet inomhus under skoltid och man tog emot elever vid lärarlösa lektioner. Under båda åren samarbetade man också med skolan runt elevvården och hade på så sätt kontakt med både undervisande lärare och elevvårdspersonal. I verksamhetsplanen för år 2000 uttrycker man, till skillnad från i verksamhetsplanen för år 1995, klart och tydligt att syftet med att låta personal från Mfk arbeta både i skolan och på Mfk är att man ska få en helhetssyn på barnen.

Några förändringar har skett: Under år 1995 var Mfk delaktig i elevrådet vilket man inte var under år 2000. Mfk hade också under år 1995 hand om Mariaskolans idrottsförening. Man organiserade klasslag och skollag för att skapa en vi-känsla på skolan. Inom ramen för idrottsföreningen kunde man erbjuda ett brett utbud av tävlingar och turneringar för både elit och bredd.

Kontakt med föreningar:

Mfk engagerade sig under år 1995 i föreningen Hem och Skola och i verksamhetsplanen skriver man att man vill arbeta för ett gott samarbete med dom. Man motiverar dock inte varför man vill ha ett gott samarbete. Mfk strävade också under båda åren efter att involvera andra föreningar i verksamheten genom att jobba för att ledare från föreningslivet kommer och visar upp sin verksamhet på Mfk. Målet är att få varje barn intresserat av en förening av något slag för att medverka till att barnet hamnar i goda sociala miljöer under sin uppväxttid. Mfk arrangerade under 1995 evenemanget "Mfk-maran" i samarbete med IF Linnéa. Under år 2000 hade man motsvarande evenemang, "Söderstafetten" kallade man det nu, och man arrangerade den i samarbete med IF Linnéa och Skolidrottsförbundet.

Kontakt med Sisab:

Sisab förvaltar lokalerna som Mfk har sin verksamhet i och även skollokaler. Personalen hade under båda åren kontakt med Sisab när det gäller lokalfrågor. Man menar att Sisab har prioriterat underhåll och renovering av skolans lokaler före Mfk:s lokaler och man signalerar ett missnöje med det.

Mfk i en kontext

Politiska beslut:

Personalen konstaterar i intervjun att verksamheten påverkas av politiska beslut. Man upplever det till viss del problematiskt att inte kunna planera riktigt långsiktigt eftersom det politiska styret, i och med valresultat, får konsekvenser för verksamheten på olika sätt. Politiska besluts påverkan på verksamheten är en faktor som säger något om Mfk i ett makrosystem.

7.2 Ungdomarnas uppfattning av Mfk som närmiljö att vistas i och vilken betydelse vistelsen på Mfk har haft för dem senare i livet

I detta avsnitt redogör jag för de tolkande analyser jag gjort utifrån intervjuerna med de sexton ungdomarna där de speglar Mfk som mikrosystem i en kontext. Jag redogör för vår tolkande analys av var och en av dessa beskrivningar inom en årskull i taget.

7.2.1 Ludvig, årskull 1995

Den förenklade bild som jag skissar upp över Ludvig på Mfk som mikrosystem i en kontext, utifrån intervjun med Ludvig, ser ut enligt fig. 7.4. De ofyllda pilarna avser Ludvigs interaktion med andra individer i de olika mikrosystem som han *själv* berättar om. Att det inte finns någon pil exempelvis mellan Ludvig och hans mamma innebär *inte* att de inte rådde någon interaktion mellan dem, bara att Ludvig alltså inte berättar något om denna interaktion inom ramen för vår intervju. För att förenkla denna schematiska figur kan en cirkel avse fler än en individ, exempelvis så avser cirkeln "kompisar" alla de kompisar som Ludvig berättar om. De fyllda grå pilarna betecknar någon form av interaktion mellan olika system, i detta fall mellan olika mikrosystem, och genom att beskriva denna interaktion så får jag en bild av mesosystemet.

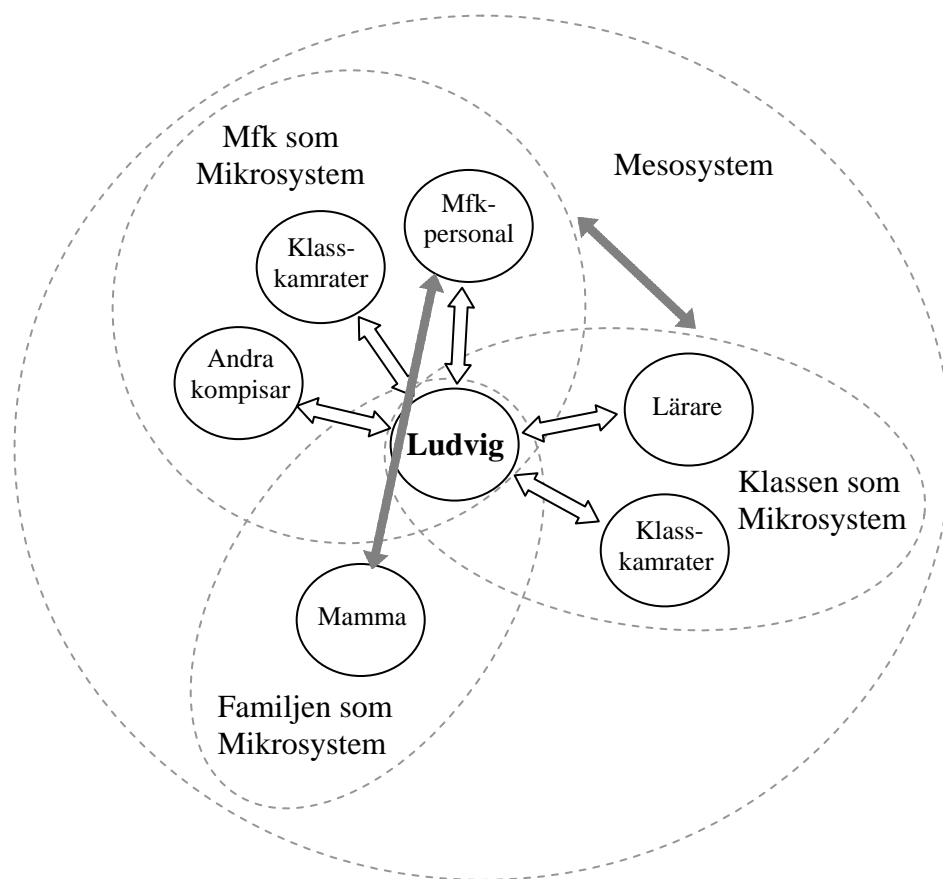


Fig. 7.4 Förenklad figur över Ludvig på Mfk, som mikrosystem i en kontext

Ludvigs interaktion med barn och vuxna inom ramen för aktiviteter på Mfk

Interaktion med andra barn:

Ludvig var en mångsysslare på Mfk. Han var i gymnastiksalarna med sina kompisar där han aktiverade sig med bollsporter, lekar och friidrott. När han inte var i gymnastiksalarna spelade han pingis, biljard, dataspel eller spelade sällskapsspel. Han var också i träslöjds-salen ibland. Ludvig engagerade sig i dessa aktiviteter för att det var roligt. Syftet var att ha något kul att göra på eftermiddagarna. Han minns också mer speciella arrangemang som fredagarnas filmvisning men också fristående aktiviteter som utflykter till badhuset och till Cosmonova. Ludvig var road av själva aktiviteterna på Mfk men också av att träffa kompisar på Mfk och att umgås med dem.

Ludvig hade tre, fyra riktigt bra kompisar från sin klass som han var med på Mfk men han och dessa kompisar som grupp var med många andra också. Av sammanhanget förstår jag att Ludvig ofta gjorde saker med dessa klasskamrater och andra i en större grupp, speciellt då det handlade om olika typer av idrottsaktiviteter eller lekar i gymnastiksalen. Han ingick i ett relativt stort socialt nätverk. Jag får inte veta om Ludvig brukade umgås med en kompis i taget och göra saker eller om han och den nära gruppen av klasskamrater gjorde saker *bara de* som grupp, utan interaktion med andra. Utifrån detta gör jag en förenklad skiss av *en typ* av interaktion mellan Ludvig och hans kompisar på Mfk, se fig. 7.5. Den typ av interaktion som Ludvig säger något om är exempelvis innebandy i gymnastiksalen. En pil avser den relation och de roller som fanns mellan Ludvig och de individer mellan vilka pilen går. De övriga cirklarna avser andra kompisar som deltog i aktiviteten och som Ludvig och de närmaste klasskamraterna interagerade med under tiden för aktiviteten. Ludvig anger

inte något specifikt antal andra kompisar som han och hans klasskamrater gjorde saker tillsammans med. Eftersom jag vet att det ofta handlade om idrottsaktiviteter och lagsporter låter jag i fig. 7.5 fyra cirklar få motsvara detta odefinierade antal eftersom det är troligt att det är fler än enbart två som deltar i denna typ av aktivitet. Den streckade cirkeln runt Ludvig och de fyra klasskamraterna visar att Ludvig anser att han hade en *närmare* relation med dessa än han hade med de andra som var med.

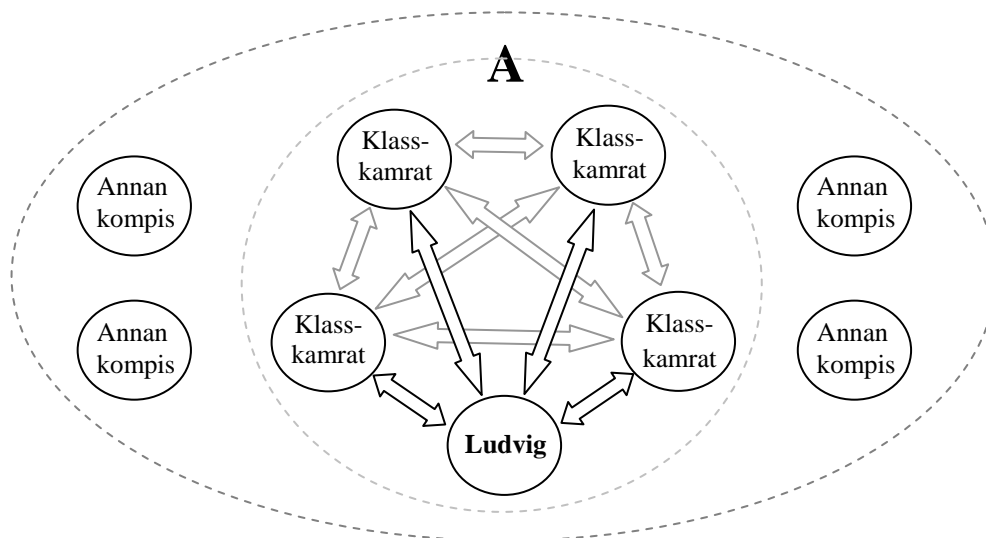


Fig. 7.5. Interaktion mellan Ludvig och andra barn på Mfk

Ludvig berättar inte mer specifikt om relationerna med de närmaste kompisarna. Han signalerar däremot att det ibland kunde vara småbråk mellan honom och andra barn på Mfk. Han berättar om situationer där det kunde uppstå lite ”tjafs”, främst med dem som han inte var närmaste kompis med och det kunde också vara tjafs mellan pojkar och flickor.

Ludvig var en kille med mycket energi. Han var pratglad, ibland lite småbråkig men berättar också att han ibland kunde hjälpa andra och muntra upp andra med sitt sätt. För att, utifrån denna beskrivning av Ludvigs sätt då, kunna uttala mig mer detaljerat om Ludvigs roll i kompisrelationer och de rollförväntningar som fanns då så hade jag behövt ha fler detaljer om dessa relationer.

Interaktion med personal:

Ludvig låter mig däremot veta mer om karaktären på interaktionen mellan honom och personal på Mfk. Han återkommer gång på gång till att beskriva hur personalen var, vad de gjorde och hur väl han trivdes på grund av personalens engagemang. Han hade en känsla av att personalen gick dit för barnens skull. Vad var det som personalen gjorde då? Vilken karaktär hade de aktiviteter där Ludvig interagerade med personalen? Ludvig säger flera saker. Personalen engagerade sig i själva aktiviteterna tillsammans med barnen, de lekte och pratade med barnen och de hade roligt tillsammans med barnen. Dessutom tar Ludvig upp en annan typ av aktiviteter, av mer spontant slag, de kunde hjälpa till om man fick problem på något sätt och de kunde vara ett stöd i läxarbetet eller om man var lite stökig i skolan, se fig. 7.6.

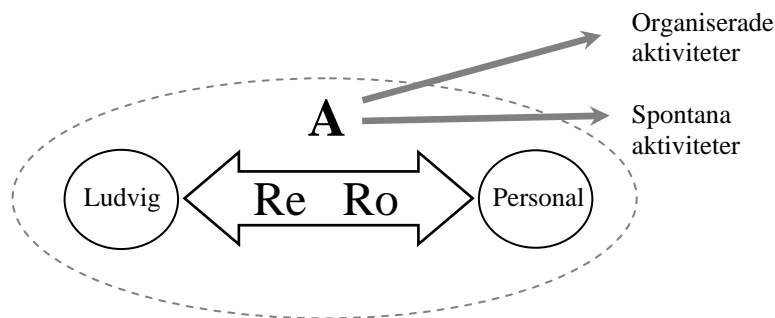


Fig. 7.6 Ludvigs interaktion med personal

Ludvig framhåller att personalens goda idéer när det gäller aktiviteter påverkade stämningen positivt. Att de vuxna var engagerade i de organiserade aktiviteterna, genom att ta en aktiv roll, uppskattades av barnen och bidrog till stämningen. Han signalerar att personalen kunde delta i aktiviteterna på samma villkor som barnen samtidigt som ledarrollen ändå var tydlig. Personalen hanterade också konflikter mellan barnen på ett bra sätt menar Ludvig. Att han är positiv runt detta anser jag hör samman med att de förväntningar på personalen, som implicit eller explicit fanns hos Ludvig då, på något sätt uppfylldes:

Ja, och om det var något bråk där nere så blev det skoj sedan efter, det var som en annan "livsgrej" där nere. Man kunde inte bli sned på någon okej, om man började bråka då kom det en av de här lärarna och bara "ba", "ba", "ba", och kramade oss och så körde vi basket.

Det jag sammanfattat ovan säger en del om karaktären på de relationer som fanns mellan Ludvig och personalen. Rollerna verkar ha varit tydliga, personalen hade ett tydligt ledarskap och hade ett ansvar för ordning och reda men kunde ändå engagera sig känslomässigt i barnen och delta tillsammans med dem i aktiviteter som barnen var roade av eller som var viktiga för dem på något annat sätt, vilket troligen skapade en ömsesidighet i relationen. Denna ömsesidighet tycks ha bidragit ett gynnsamt klimat för bland annat konfliktlösning. Ludvig säger också att personalen visade kärlek. Onekligen hade Ludvig ett stort förtroende för personalen och trivdes mycket bra under sin tid på Mfk, vilket mot bakgrund av teorin i denna studie påverkar individens utveckling positivt.

Ludvigs interaktion med barn och vuxna i andra närmiljöer

Interaktion med lärare i klassen:

Enligt Ludvig visade lärare i skolan barnen hur man hanterar konflikter och hur man ska vara som kompis, vilket Ludvig tycker har varit positivt. Den här kunskapen hjälpte Ludvig inte bara i skolan utan även på Mfk. Mer specifik information om Ludvigs interaktion med lärare under skoltid får jag inte via intervjun. Ludvig umgicks med tre, fyra nära klasskamrater.

Mfk i en kontext

Interaktion mellan Mfk-personal och Ludvigs mamma:

Ludvig berättar att personalen hade bra kontakt med hans mamma och de kunde spontant bjuda henne på en kopp kaffe och prata en stund i samband med att hon hämtade Ludvig. Kopplingen mellan Mfk och hemmet, en kontakt som säger något om mesosystemet,

skapade onekligen en känsla av trygghet för Ludvig. Han säger att Mfk var ”som ett andra hem, en andra axel”. Mamman utgjorde en stödjande länk till Ludvig.

Interaktion mellan Mfk och skolan:

Ludvig berättar inte om på *vilket sätt* personalen kunde vara till hjälp då det var problem i skolan, men kopplingen till skolan finns där. Jag kan inte utifrån intervjun säga huruvida personalen på Mfk hade direkt kontakt med lärare eller inte, bara att faktum var att kunskap om problem i skolsituationen *kunde finnas* hos Mfk-personalen. Oavsett från vem informationen kom, från Ludvig själv eller från lärare till Mfk-personal, så ligger denna koppling i ett mesosystem eftersom den finns mellan två närmiljöer som Ludvig fanns i då. Den här kopplingen var viktig för Ludvig, han är positiv till att personalen hade inblick i skolsituationen och bland annat detta skapade en känsla av att personalen brydde sig.

Ludvig umgicks på Mfk med nära kompisar som också gick i hans egen klass. Dessa dyader utgjorde transkontextuella dyader som existerade i två för Ludvig då aktuella närmiljöer. Denna koppling mellan närmiljöer visar ett mesosystem. Transkontextuella dyader bidrar, enligt teorin i denna studie, till att stötta individens utveckling positivt i båda de aktuella närmiljöerna.

Vad vistelsen på Mfk har betytt för Ludvig senare i livet

Ludvig säger att Mfk var bra för honom då. Det han säger om hur det eventuellt har påverkat honom senare i livet är framförallt att han har med sig idéer om roliga aktiviteter därifrån som han kan använda sig av när han umgås med barn nu. En annan åsikt han har är att man är hjälpt senare i livet av att man har haft en bra barndom. Jag gör tolkningen, av detta mer allmänna uttalande, att det också indirekt är den erfarenhet som Ludvig själv har:

Och de har så proppat med idéer sedan går man hem och vid sju-åtta, innan man går och lägger sig, så gör man det man gör där igen för att det är så kul. Det är det. Man ska leka och ha en bra barndom. Det hjälper en mycket när man blir äldre.

Kommentarer till Ludvigs individspecifika figurer utifrån aktuellt ”bakgrundsrastrer”

Utifrån ”bakgrundsrastrer” för år 1995 vet jag att personal från Mfk hade samarbete och kontakt med skolan på olika sätt, bland annat genom rastverksamhet men också genom samarbete runt elevvården. Ludvig berättar själv om att personalen kunde vara till hjälp om man hade problem i skolan. Jag förstår av sammanhanget i intervjun att konsekvensen av detta samarbete och denna kontakt, att Ludvig kunde få stöttning när det gällde situationen i skolan, upplevdes positiv av Ludvig själv.

7.2.2 Jonatan, årskull 1995

Den förenklade bild som jag skissar upp över Jonatan på Mfk som mikrosystem i en kontext, utifrån intervjun med Jonatan, ser ut enligt fig. 7.7. Jonatan berättar om Mfk och om klassen på mellanstadiet men också om sitt stora idrottsintresse som fanns redan då.

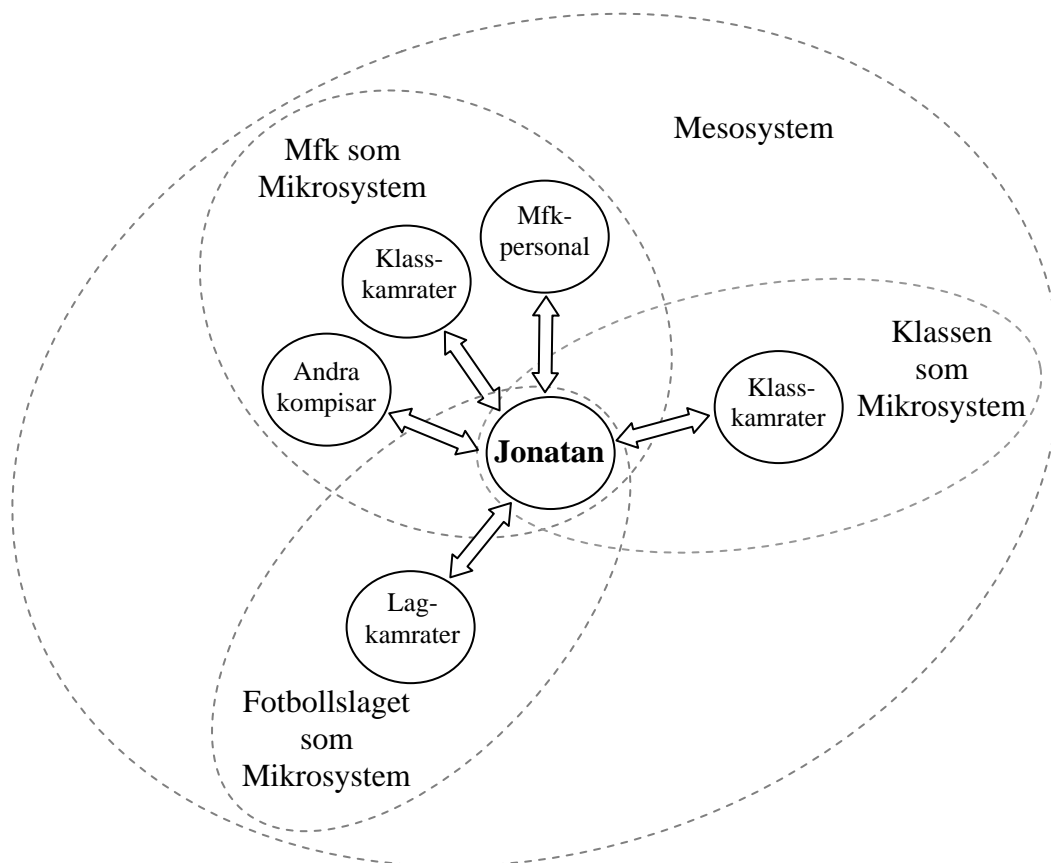


Fig. 7.7 Förenklad figur över Jonatan på Mfk, som mikrosystem i en kontext

Jonatans interaktion med barn och vuxna inom ramen för aktiviteter på Mfk

Interaktion med andra barn:

Jonatan var idrottsintresserad tidigt i livet och när han var på Mfk så valde han ofta att delta i aktiviteterna i gymnastiksalen. I princip varje eftermiddag spelade han fotboll eller innebandy. Ibland var det även handboll, biljard eller pingis. Utöver dessa idrottsaktiviteter så spelade han sällskapsspel som backgammon och monopol eller spelade kort. Jonatan minns att han, eftersom han är en tävlingsmänniska, sporrades av rankinglistor i olika sporter eller spel. Han har tydliga minnen av att han deltog i tävlingar och turneringar. Jonatan minns också att han följde med på en resa med Mfk till Skara sommarland och han minns fredagsfikat där han köpte billigt fika.

Jonatan hade många kompisar. Han umgicks med klasskamrater men också med barn i andra klasser när han var på Mfk. Han berättar att det främst var via idrottsaktiviteterna på Mfk som han lärde känna de av kompisarna som inte gick i hans klass. Jag förstår av sammanhanget att det var Jonatans val av aktivitet som avgjorde vilket umgänget blev och oftast inte tvärtom. Jonatan upplevde att han trivdes väldigt bra på Mfk framför allt för att han kunde aktivera sig med det som var hans största intresse, idrott. Jag får inte veta något mer om Jonatans interaktion med andra barn och inget om specifika relationer.

Han säger att det sällan var konflikter mellan barnen på Mfk. Det var väldigt lite bråk för att vara ett ungdomsgäng, menar han. Han har en känsla av att alla fick vara med och att ingen var utanför. Jonatan minns att det var väldigt viktigt att man uppträdde på ett juste sätt mot varandra och behandlade alla med respekt, på Mfk, att det var en bra stämning och

sammanhållning där som skapades bland annat av detta. Han berättar inte mer om detta utan konstaterar bara att han minns att det var så.

Interaktion med personal:

Vilken karaktär hade de aktiviteter där Jonatan interagerade med personalen? Jonatan berättar om aktiviteter av organiserad karaktär. Jonatan brukade spela backgammon med en av personalen. Han minns att han var mycket road av detta. Han konstaterar att personalen deltog även i andra aktiviteter och Jonatan är positiv till det, han menar att personalen nästan var som en i gänget. Det säger något om hur relationen mellan Jonatan och personalen, var i Jonatans ögon. Han verkar ha upplevt personalen som något av "likar" och han använder också begreppet "översitteri" för att beskriva hur personalen *inte* var. Jonatan säger att han tyckte om all personal och han menar att det berodde på att personalen hade en bra "stil" mot barnen. På frågan om han kan beskriva denna "stil" närmare så svarar han:

De brydde sig och det kändes som om de hade bra koll på vilka som ägnade sig åt vad, om någon kanske inte gillade det och kanske istället gillade att rita eller spela dator, då var de med dem också, det var ingen som kände sig utanför.

Personalen brydde sig på ett personligt sätt om barnen, de visste vad alla hette och de favoriserade ingen. Relationen mellan personalen och honom innehöll mycket humor och personalen hade intresse av att veta hur det gick i fotbollen för Jonatan. Han uppskattade att personalen var sportintresserad och att de var duktiga inom olika idrotter. Jonatan verkar ha upplevt relationen mellan honom och personalen som ömsesidig och verkar ha uppskattat den för det.

Jonatans interaktion med barn och vuxna i andra närmiljöer

Interaktion med klasskamrater:

Jonatan nämner sina klasskamrater då han berättar vilka han umgicks med på Mfk. Han säger inte något mer om interaktionen med dessa, utan gör bara detta konstaterande.

Interaktion med lagkamrater:

Jonatan umgicks också med några av sina kompisar från det fotbollslag som han tränade med, då han var på Mfk. Det är enbart i detta sammanhang som dessa lagkamrater omnämns.

Mfk i en kontext:

Det finns kopplingar i ett mesosystem i och med att Jonatan hade flera klasskamrater som också var hans lagkamrater i det fotbollslag som han tränade med då utöver att de också umgicks på Mfk. Av sammanhanget förstår jag att det fanns några individer som interagerade med Jonatan i två av hans aktuella närmiljöer då, klassen och Mfk, eller fotbollslaget och Mfk. Det fanns till och med några kompisar som interagerade med honom i så många som tre av hans aktuella närmiljöer då, Mfk, klassen och fotbollslaget. Dessa individer möttes alltså i två respektive tre olika närmiljöer och alla dessa dyader utgjorde således, mot bakgrund av teorin, transkontextuella dyader som förenade de olika närmiljöerna. Fig. 7.8 är en förenklad bild av Jonatan och de transkontextuella dyaderna i två respektive tre aktuella närmiljöer. Jonatan konstaterar att de kompisar som han hade i fler närmiljöer än en fick han en närmare kontakt med än andra som han umgicks med.

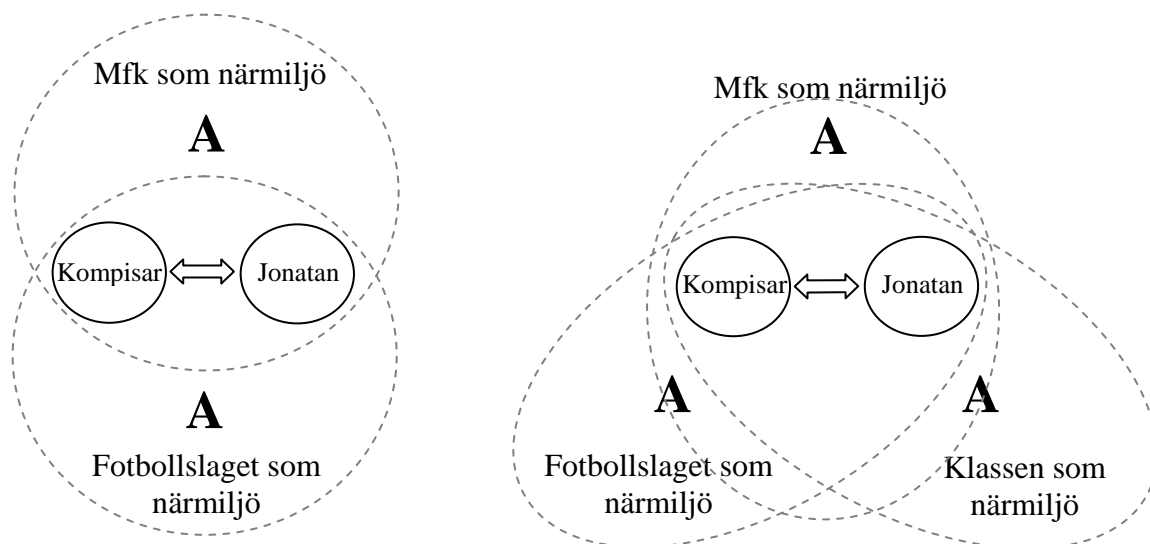


Fig. 7.8 Transkontextuella dyader i två respektive tre närmiljöer

Vad vistelsen på Mfk har betytt för Jonatan senare i livet

Jonatan menar att vistelsen på Mfk bidrog till att han lärde känna fler andra barn då än han hade gjort annars. Dessutom blev några av dessa kompisar ännu närmare kompisar i och med att Jonatan kunde umgås med dem i fler än en närmiljö, vilket jag beskrivit ovan. Jonatan har kvar kontakten med några av de kompisar som han idrottade med och som dessutom gick på Mfk men även med några andra kompisar som han lärde känna på Mfk. Det stora idrottsintresset, som han fortfarande har, hade han haft även om han inte hade gått på Mfk, säger han.

Kommentarer till Jonatans individspecifika figurer utifrån aktuellt "bakgrundsrastrer"

Sammanfattningsvis konstaterar jag att det jag återgett av Jonatans personliga uppfattning och beskrivning av Mfk, som närmiljö att vara i då, överensstämmer väl med den bild av hur verksamheten skulle fungera enligt det aktuella "bakgrundsrastrer".

7.2.3 Markus, årskull 1995

Den förenklade bild som jag skissar upp över Markus på Mfk som mikrosystem i en kontext, utifrån intervjun med Markus, ser ut enligt fig. 7.9. Markus berättar om Mfk och om klassen på mellanstadiet och lite om sitt intresse för scouting.

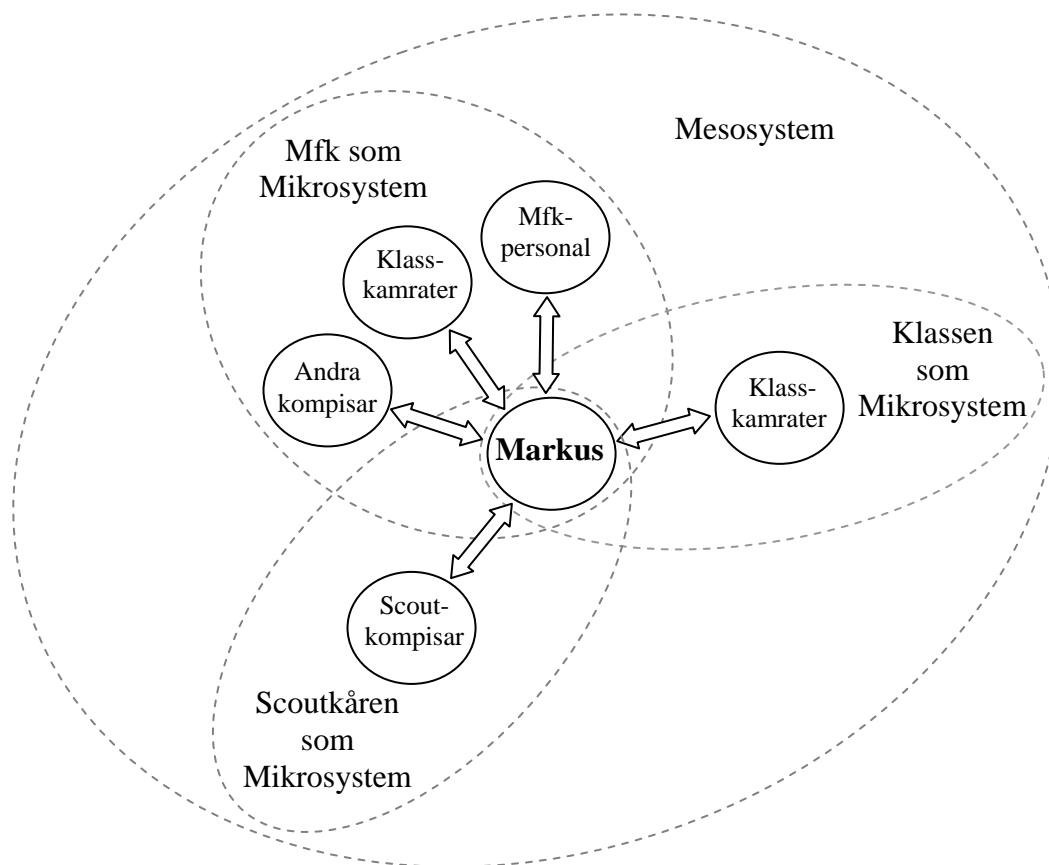


Fig. 7.9 Förenklad figur över Markus på Mfk, som mikrosystem i en kontext

Markus interaktion med barn och vuxna inom ramen för aktiviteter på Mfk

Interaktion med andra barn:

När Markus var på Mfk så gjorde han många olika saker. Han berättar att han valde idrottsaktiviteter i gymnastiksalen, han spelade pingis och deltog i pingisturneringar och fanns med på rankinglistan, var på skapande, spelade data och sällskapsspel eller bara "hängde" i cafédelen. Han minns också att han var med på utflykter som arrangerades av Mfk. Markus uppskattade Mfk just för att det alltid fanns något att göra som han trivdes med. Markus säger att man gjorde saker i perioder. Han berättar att under en lång period spelade många barn sällskapsspelet "Risk" och att det nästan gick "mode" i vad man gjorde där.

Markus indikerar att det oftast var utifrån umgänget med kompisar som han valde aktivitet. Han beskriver sig själv som en av många i en större kompisgrupp bestående av barn som *inte* främst gick i samma klass utan tillhörde samma årskurs. Markus kände många barn i parallellklasserna eftersom han hade gått med flera av dem på samma fritids tidigare, på lågstadiet. Av sammanhanget förstår jag att Markus inte alltid umgicks med alla i den här kompisgruppen samtidigt utan det varierade en hel del. Jag får uppfattningen om att han var en del i ett rätt stort socialt nätverk.

Han beskriver sig själv som en pojke som då hängde på andra mer än att han tog initiativ själv vilket påverkade hans agerande i aktiviteter:

...vilket gjorde också att jag var med på lite halvt så där, gör ni det så gör jag också det. Satt vid sidan av datorn och någon annan spelade.

Han själv uppfattar att han ändå var med rätt bra i gruppen. Markus berättar om en fotbollsturnering där han inte var med och spelade utan var publik. På ett annat ställe i intervjun berättar han att han uppfattade miljön på Mfk som väldigt social och han konstaterar att det var en miljö där det blev mycket ”mingel”.

Interaktion med personal:

Det jag får veta om interaktionen mellan Markus och personalen handlar främst om interaktion inom ramen för vissa organiserade aktiviteter. Markus nämner några i personalen vid namn och ett par av dessa berättar han mer om. Han berättar att en av ledarna var med och spelade sällskapsspelet ”Risk” med Markus och några av de andra barnen. Under en lång tid hade ingen lyckats besegra ledaren men så lyckades Markus, vilket är ett starkt minne hos honom. Markus berättar om ytterligare en annan ledare som Markus säger var juste och kul att vara med. Med juste menar Markus att han var snäll och öppen mot alla. Eftersom han signalerar att personalen var öppen mot alla tyder det på att han själv kände sig sedd och bekräftad av personalen. Personalen gjorde det de skulle göra på ett ”vettigt” sätt, enligt Markus. De såg till att alla var med och att det skapades en positiv och juste atmosfär där man undvek mobbing. Det fanns personal som tyckte om olika typer av aktiviteter och det gjorde att alla barn kunde hitta någon att identifiera sig med. Personalen på Mfk var positiva förebilder och det verkade som att de tyckte om att arbeta med barn, säger han. Jag uppfattar att Markus uppskattade relationen med personalen och att det fanns en ömsesidighet dem emellan. Sammanfattningsvis innebar de vuxnas ledarroller, utifrån hur jag förstår Markus, att de upprätthöll en bra atmosfär präglad av att alla fick vara med och att de var goda förebilder och att de såg alla barn.

Markus interaktion med barn och vuxna i andra närmiljöer

Interaktion med klasskamrater:

Markus berättar att han deltog i kunskapstävlingen ”Vi i femman” tillsammans med två klasskamrater.

Mfk i en kontext

Markus nämner att han redan då, vilket han fortfarande har, hade ett stort intresse av scouting och han gick på scouterna på fritiden. Några av kompisarna på scouterna gick också på Mfk och de hade på så sätt två gemensamma närmiljöer. Dessa dyader utgjorde transkontextuella dyader som kopplade samman två av Markus närmiljöer, se fig. 7.10, och visar på ett mesosystem runt Markus.

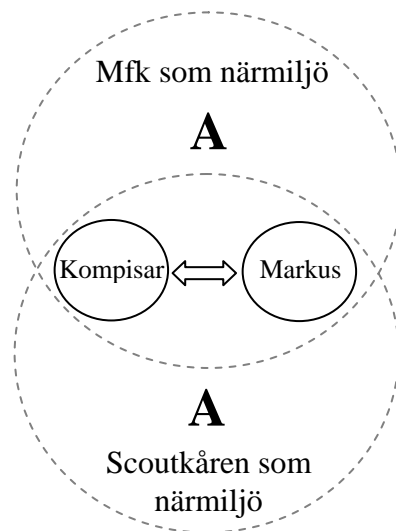


Fig. 7.10 Transkontextuella dyader i två av Markus närmiljöer

Markus ingick dessutom i transkontextuella dyader med flera av sina klasskamrater i och med att han umgicks med dessa både i skolan och på Mfk.

Vad vistelsen på Mfk har betytt för Markus senare i livet

Markus har en känsla av att Mfk var en plats där han utvecklades socialt. När jag frågar hur, så svarar han generellt. Man kan definiera sig själv utifrån en viss grupp och få en bild av vilken sorts människa man är. Under sin tid på Mfk fick han nya kompisar som gick i andra klasser. Då han senare till högstadiet skulle önska kompisar som han ville gå i samma klass som så valde han flera av dessa ”nyare” kompisar. På det sättet har Mfk haft betydelse senare i livet för Markus.

Genom att få prova på olika saker får man reda på sina styrkor och svagheter och det är viktigt att man under den här perioden i livet utvecklar en idé om vad man vill bli när man blir stor, menar han. Aktiviteterna på Mfk bidrog till att Markus fick en bild av vad han var bra och mindre bra på vilket är betydelsefullt för fortsättningen, enligt honom. Markus konstaterar också att aktiviteterna på Mfk troligen ersatte andra fritidsaktiviteter då. Han hade inte behov av andra aktiviteter än Mfk och scoutingen.

En av ledarna gjorde en resa till Bosnien för att hjälpa till där under en period och detta gjorde ett starkt intryck på Markus. Han har sedan dess haft med sig tanken på att han själv också vill göra något liknande. Markus konstaterar i det sammanhanget att den här ledaren var en positiv förebild för honom och att det i sig bidrog till att intrycket på Markus blev så starkt. Dessutom säger han att hans val av utbildning till gymnasielärare troligen är påverkat av att han har en positiv upplevelse, genom sin vistelse på Mfk, av hur ledare kan fungera positivt i sitt arbete.

Kommentarer till Markus individspecifika figurer utifrån aktuellt ”bakgrundsrastrer”

Som jag beskrivit i avsnitt 7.1, där vi beskriver aktuellt ”bakgrundsrastrer”, så menar personalen att det är viktigt med öppna aktiviteter och fasta aktiviteter utan föränmälan just på grund av att barnen i den här åldern ofta fungerar socialt så att de först väljer någon eller några att vara med för att sedan välja aktivitet tillsammans med denne eller dessa. Det är just detta Markus berättar om. Han var en pojke som fungerade på det sättet. Han signalerar att

han var nöjd med aktiviteterna och utbudet vilket vi anser tyder på att utbudet av just öppna och fasta aktiviteter var stort nog för att han ändå skulle trivas.

7.2.4 Matilda, årskull 1995

Den förenklade bild som jag skissar upp över Matilda på Mfk som mikrosystem i en kontext, utifrån intervjun med Matilda, ser ut enligt fig. 7.11. Matilda berättar om hur hon umgicks med sina klasskamrater på Mfk och om relationen till Mfk-personal och hur personalen var. Hon berättar en del om situationen i skolan och i klassen under samma period och jag får också veta lite om hemmet och familjen.

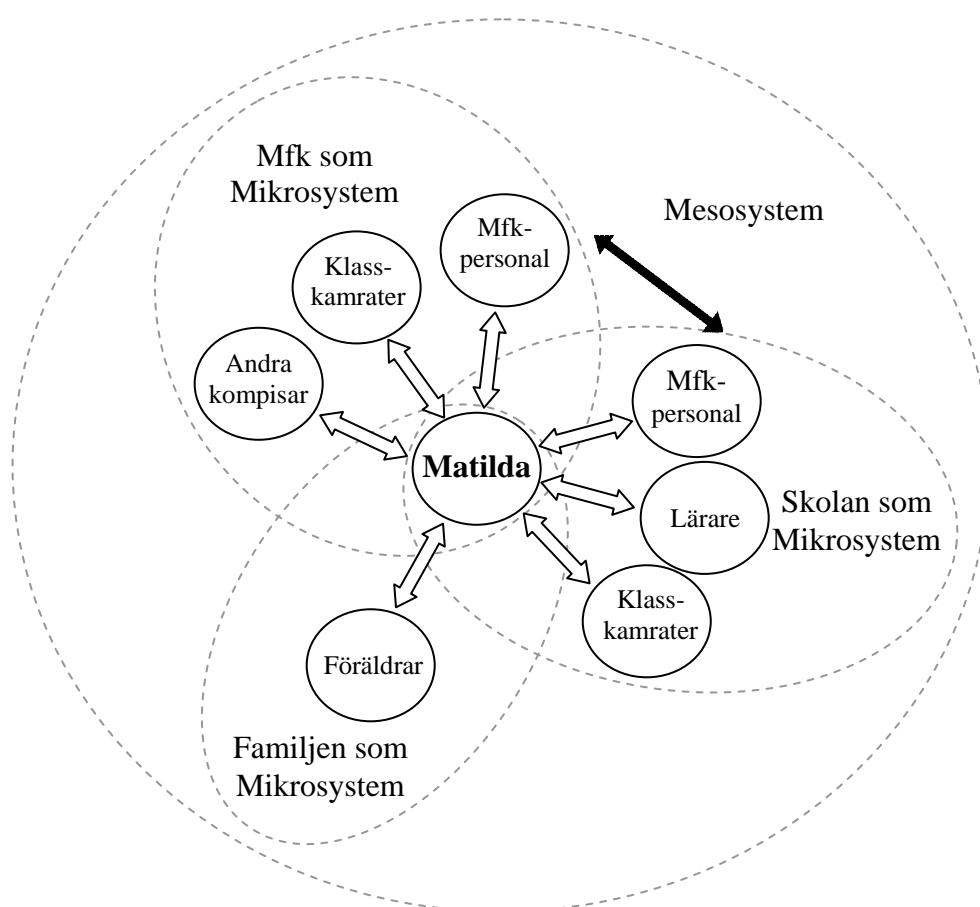


Fig. 7.11 Förenklad figur över Matilda på Mfk, som mikrosystem i en kontext

Matildas interaktion med barn och vuxna inom ramen för aktiviteter på Mfk

Interaktion med andra barn:

Matilda tyckte mycket om att delta i den skapande verksamheten då hon var på Mfk. Hon var ofta där och hon tilltalades av det tematiska upplägget där och stimulerades också kreativt av tillgången på material. Matilda berättar att det oftast var veckovisa teman som gav idéer till innehåll. Hon minns också att hon då och då var i gymnastiksalarna då de fick leka fritt med redskapen och leka lekar, vilket hon uppskattade mycket. Hon åt mellanmål, spelade sällskapsspel ibland och pratade med sina kompisar.

Matilda kunde någon gång vara på skapande utan att någon kompis var med men oftast umgicks hon med två flickor i klassen och gjorde saker tillsammans med dom. De här tre

flickorna var något av en ”bästistrio”, jag uppfattar den som en triad uppbyggd av tre dyader. Hon minns att hon någon enstaka gång kan ha gått till Mfk tillsammans med någon annan i klassen men det hörde till ovanligheten. Man gick dit med någon man ville umgås med. Matilda berättar att hon bara lärde känna några stycken andra barn, som gick i andra klasser, på Mfk. Matilda nämner inget specifikt antal men i figuren nedan, fig. 7.12 motsvaras dessa andra barn av två cirklar för att beteckna att det rörde sig om fler än en. Klasskamrater, utöver de två närmaste tjejkompisarna, betecknas också i figuren av två cirklar eftersom hon inte heller när det gäller dessa nämner något antal. Den streckade cirkeln runt Matilda och två av klasskamraterna i figuren betecknar den triad jag beskrev ovan. Matilda säger att hon var en pratig tjej i de relationer som är markerade med pilar men i större sammanhang en mer blyg och tyst tjej.

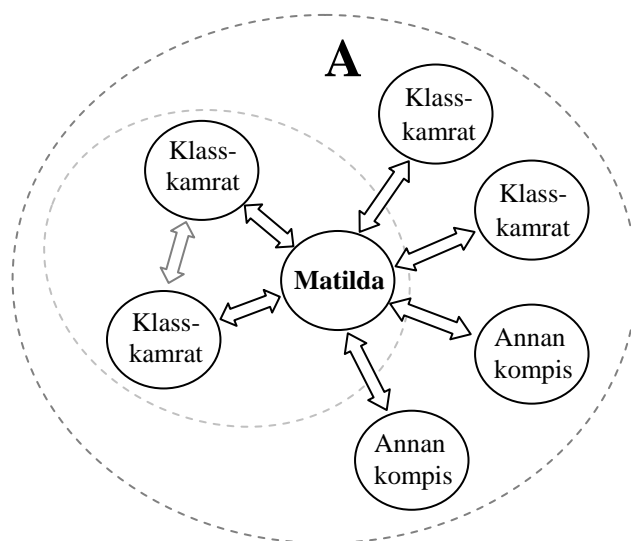


Fig. 7.12 Interaktion mellan Matilda och andra barn på Mfk

Mellan individerna i den här triaden uppstod det en hel del konflikter, oftast i form av utfrysning av någon av parterna i triaden. Jag tolkar det så att grunden för problematiken låg i att graden av ömsesidigheten i relationen mellan individerna i de tre dyaderna varierade över tid:

Men det var ändå dem du hade nära dig? Var det de som var bästisarna och du som kom trea, eller skiftade det?

Jag tror att det skiftade hela tiden, det var det som var så jobbigt!

Om jag skulle beskriva ett ”bästisskap” som en dyad där graden av ömsesidighet är hög så skulle den triad, som Matilda ingick i, kunna ses som ett konfliktfyllt socialt nätverk där den känslomässiga ömsesidigheten i en av de tre dyaderna alltid var starkare än den var i de andra två. Säkerligen varierade också rollfördelningen mellan flickorna i och med detta, exempelvis en ledarroll, men det säger inte Matilda något specifikt om. Hon signalerar att det fanns ett inbördes beroende av varandra inom gruppen men att detta avtog med tiden då de blev mer självständiga. Matilda verkar mena att den här typen av konflikter hörde till åldern. Mot teorin i denna studie kan jag förstå det så att denna triad säkerligen hade varit mer utvecklande om den hade varit mindre konfliktfylld. Ofta utgjorde någon av individerna i triaden en tredje part som troligen vare sig stöttade eller uppmuntrade de aktiviteter som ägde rum i den för tillfället aktuella ”bästisskapyadaden”. Enligt teorin i denna studie avtar en

dyads förmåga att fungera som utvecklingskontext då tredje part på olika sätt motverkar eller hindrar de utvecklande aktiviteter som äger rum i den ursprungliga dyaden. Matilda berättar att detta mönster förändrades positivt med tiden och hon signalerar att det troligen handlade om att de blev äldre och mognade.

Matilda säger att det är positivt att som barn få ingå i andra sociala sammanhang och träffa andra, både barn och vuxna, än man gör i skolan för att bryta rollmönster som kan vara mer eller mindre invanda i den miljön. Jag förstår av sammanhanget att hon själv har den erfarenheten. Utifrån detta resonemang förstår jag att Matildas möten med andra barn än enbart klasskamraterna, i kombination med att hon fick utrymme att utveckla sitt intresse, bidrog till att Matilda utvecklades positivt. Barnen på Mfk utgjorde troligen ett för utvecklingen viktigt socialt nätverk.

Interaktion med personal:

Matilda säger att personalen på Mfk var väldigt engagerade. Hon beskriver engagemanget mer ingående och vi skulle kunna säga, utifrån det Matilda berättar, att personalen engagerade sig i att lära känna barnen genom att fördjupa kunskapen om dem. De lärde sig namnen och vilka barn som var kompisar med vilka samt vilka intressen barnen hade.

Vad gjorde personalen då? Matilda blev först och främst uppmuntrad av personal att delta i olika aktiviteter. Dessutom blev hon sedd och bekräftad i det som var hennes stora intresse då, de skapande aktiviteterna. Matilda menar att hon blev stimulerad i det intresset på ett helt annat sätt på Mfk än vad hon blev i skolan och jag förstår av sammanhanget att personalen lärde känna henne och förstod vilket intresse hon hade och att hon på det sättet kände att hon fick utrymme att vara den hon var på ett annat sätt än i skolan:

Om någon är en ganska tyst tjej, som jag var då, då kanske man får leva ut sina behov av att röra på sig eller få måla och rita, som jag ville, på något annat håll. Och att det finns de som uppskattar det och som har tid att titta på det man gör och uppmuntrar en till att göra något annat än bara skolarbetet.

Det var många barn på Mfk och Matilda upplevde att hon ibland kunde känna sig som en i mängden och att man inte fick uppmärksamhet hela tiden. Matilda menar att det eventuellt berodde på att det var för lite personal, inte på personalen i sig. Jag tolkar av sammanhanget att den personal som fanns ändå hade en uppmärksam attityd, att de exempelvis såg om någon mådde dåligt. Den interaktion som Matilda hade med personal tycks ha varit i form av *spontant prat och samtal*.

Jag förstår av sammanhanget att Matilda upplever att personalen på Mfk bättre förstod vem och hurdan hon var än personalen i skolan gjorde. Utifrån det uppmuntrade personalen på Mfk henne att aktivisera sig i sitt stora intresse. Matilda anser att det är viktigt att man blir sedd av andra vuxna än enbart föräldrar och lärare, andra vuxna som inte har det hon kallar för de "klassiska rollerna". Hon motiverar inte varför.

Matildas interaktion med barn och vuxna i andra närmiljöer

Interaktion med klasskamrater och lärare i klassen:

Jag får inte veta något om specifika relationer med klasskamrater men Matilda uttalar sig allmänt om situationen i klassen då. Det var stökigt och rörigt i klassen och särskilt pojkarna var bråkiga. Jag förstår av sammanhanget att Matilda tyckte att den här situationen var jobbig för henne och att hon själv höll en låg profil i klassen. Hon beskriver sig själv som blyg.

Enligt Matilda så berodde situationen i klassen mycket på att relationen mellan läraren och eleverna inte var bra. Matilda uttrycker att läraren till och med mobbade vissa elever. Jag uppfattar att Matilda själv kände sig delvis utsatt av läraren men att det främst berörde andra elever. Klassen bytte lärare efter en period och då blev situationen mycket bättre, enligt Matilda. Matilda riktar generell kritik mot vuxna i skolan:

De är väldigt dåliga på att se individen och att man är lite sammansatt så där.

Matilda tycks också mena att hon inte riktigt kunde visa vem hon var i klassen, varken för andra barn eller för lärare. Skolmiljön i sig konserverar roller man fått från en start. Hon har åsikter om den skapande verksamheten i skolan. Den var begränsad både i tid och till innehåll om hon jämför med den typen av verksamhet på Mfk.

Mfk i en kontext

Matilda berättar om hur personal från Mfk kunde fungera som rastvakter under skoltid. Matilda och personal från Mfk träffade på varandra i två olika närmiljöer. Hon signalerar att det var en trygghet att ha personalen från Mfk där på grund av att de hade bättre insyn i interaktionen mellan barnen eftersom de hade upparbetade relationer med de flesta. På så sätt kunde de hantera konflikter mer effektivt. Matilda upplevde onekligen att det var positivt att personalen från Mfk var delaktig i skolsituationen på det här sättet. Det är en koppling mellan två närmiljöer som påvisar ett mesosystem där barnens relationer med Mfk-personal utgjorde transkontextuella dyader och därmed länkar mellan två mikrosystem, skolan och Mfk.

Också de relationer som Matilda hade med de två klasskamraterna utgjorde transkontextuella dyader mellan två närmiljöer, klassen och Mfk.

Vad vistelsen på Mfk har betytt för Matilda senare i livet

Sammantaget utifrån det Matilda berättar om skolsituationen i relation till situationen på Mfk uppfattar jag att Matilda via vistelsen på Mfk fick större möjlighet att visa vem hon var, i och med att hon fick möjlighet att visa andra vad hon var bra på. Matilda pratar en hel del om att man har möjlighet att frigöra sig från den roll man har i skolan då man blir sedd från en bredare front, av andra vuxna än föräldrar och lärare, men också av andra barn. Matilda konstaterar också att relationerna till de vuxna på Mfk har påverkat henne positivt men går inte in på hur. Matilda fick utveckla sitt intresse på Mfk och hon ser en koppling till det val av utbildning hon har gjort senare i livet. Hon valde bildinriktning på högstadiet och gick sedan en bild- och formlinje på gymnasiet. Nu går hon en eftergymnasial utbildning på en förberedande konstskola. Att hon fick möjlighet att syssla med sitt intresse på Mfk tror hon har hjälpt henne att bibehålla intresset ända till nu.

Kommentarer till Matildas individspecifika figurer utifrån aktuellt ”bakgrundsrastrer”

Matilda hade redan tidigt ett stort intresse för skapande aktiviteter och hon har uppenbarligen talang för det eftersom hon nu efter gymnasiet fått plats på en förberedande konstskola med få platser. Jag förstår av intervjun att hon utmanades av innehållet och utformningen av de skapande aktiviteterna på Mfk. Hon påtalar att skolan var betydligt sämre när det gäller både form och innehåll i skapande aktiviteter. Enligt ”bakgrundsrastrer” för år 1995, se avsnitt 7.1, är ämneskompetensen hos personalen viktig för att aktiviteterna ska hålla en kvalitativt hög nivå och fånga barnens intresse genom att vara utvecklande. Jag kan enbart spekulera

men det skulle kunna vara så att Matilda, med det stora intresset för skapande, fångades upp i denna verksamhet på grund av att den skapande verksamheten på Mfk höll en så pass hög standard så att hon ändå kände sig utmanad. Hon trivdes ju bra, framför allt med aktiviteterna på skapande.

7.2.5 Emily, årskull 1995

Den förenklade bild som jag skissar upp över Emily på Mfk som mikrosystem i en kontext, utifrån intervjun med Emily, ser ut enligt fig. 7.13. Emily berättar om sin vistelse på Mfk och om klassen under mellanstadiet.

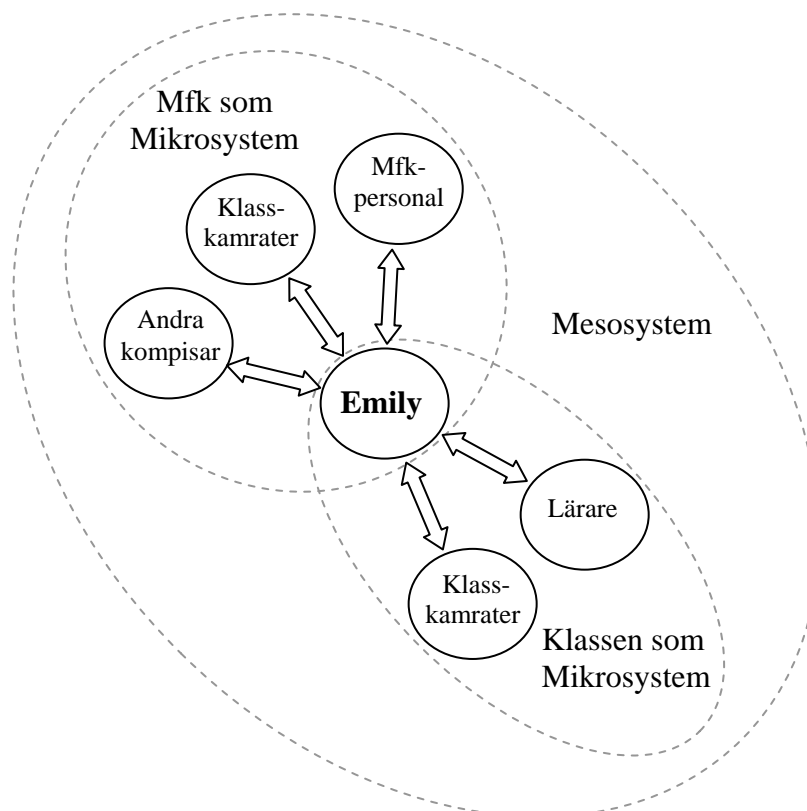


Fig. 7.13 Förenklad figur över Emily på Mfk, som mikrosystem i en kontext

Emilys interaktion med barn och vuxna inom ramen för aktiviteter på Mfk

Interaktion med andra barn:

När Emily var på Mfk så var hon oftast i någon av gymnastiksalarna och deltog i aktiviteter där. Hon tyckte om bollsporter men även lekar som exempelvis "skeppsbrott". Emellanåt var hon på skapande och några enstaka gånger spelade hon dataspel med sina kompisar. Emily kommer ihåg att hon var med och bakade på Mfk några gånger och att hon var med och planerade och gjorde i ordning något som skulle bli ett "tjehörn".

Emily berättar att hon tillsammans med fem klasskamrater var en väldigt tight kompisgrupp redan på lågstadiet och det var dessa tjejkompisar som Emily främst gjorde saker med när hon var på Mfk. Emily talar enbart gott om dessa kompisar och nämner inget om konflikter. Hon säger att hon hade ett förtroende för sina nära kompisar. Emily hade en ledarroll i den tigha tjejgruppen. Hon var en igångsättare och hennes uppfattning av situationen då var att hon tog för sig på ett juste sätt. Jag tolkar av sammanhanget att detta sociala nätverk var harmoniskt och jag kan misstänka att graden av ömsesidighet var hög

inom dyaderna i denna ”sextett” och att dessa dyader därmed var ”primära dyader”. Troligtvis var detta nätverk en positiv utvecklingskontext för Emily.

Ibland umgicks alla sex flickorna men de kunde också dela upp sig i tre grupper om två i varje eller två grupper om tre i varje, när de skulle göra saker. Hon konstaterar att hon och dessa fem kompisar också utvecklade sina kontakter med barn i andra parallellklasser under sin vistelse på Mfk. Dessa kontakter hade redan tidigare etablerats då klasserna under årskurs tre samarbetade inom olika projekt på skoltid. Hon upplevde att klassindelningen blev mindre avgörande för vilka man umgicks med när man kom till Mfk. Hon konstaterar att det fanns en anda på Mfk som innebar att man skulle vara juste mot varandra och att det man gjorde skulle vara kul.

Emilys sociala nätverk på Mfk kan jag förenklat åskådliggöra med hjälp av en figur, fig. 7.14. Den inre streckade cirkeln avser visa den nära kompisgruppen, bestående av Emily och fem flickor i hennes klass, och de primära dyader som etablerades inom denna grupp. I den yttre streckade sfären finns tre ytterligare cirklar som får beteckna de odefinierade antalet parallellklasskamrater som Emily och de andra flickorna i denna ”sextett” fördjupade sin relation med under vistelsen på Mfk.

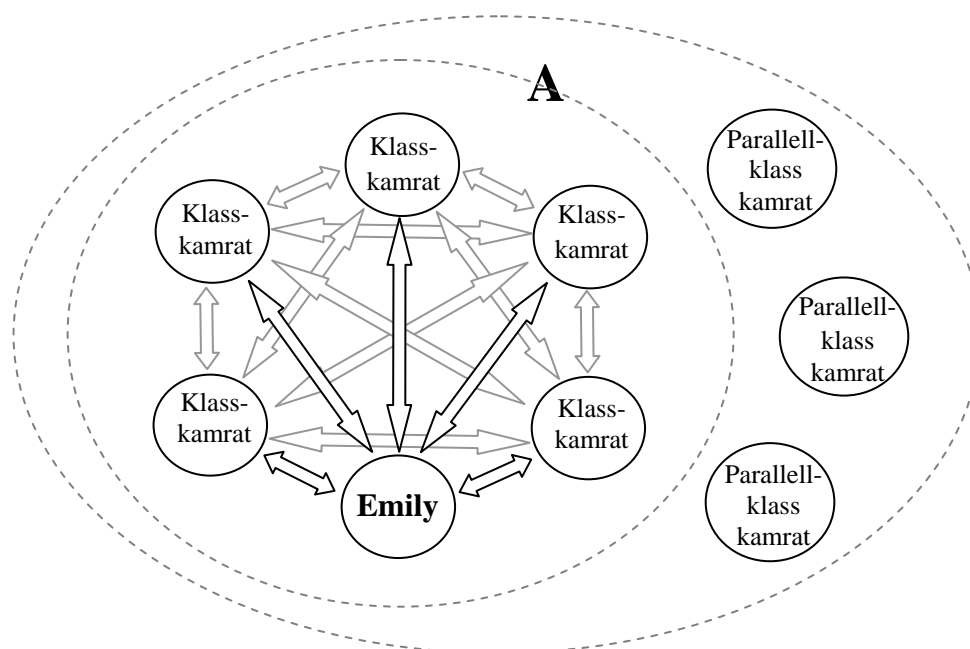


Fig. 7.14 Interaktion mellan Emily och andra barn på Mfk

Emily konstaterar också att deltagandet i aktiviteterna, att hon och kompisarna kunde göra saker tillsammans, var en bidragande orsak till att relationerna i kompisgruppen utvecklades som de gjorde.

Interaktion med personal:

Emilys interaktion med vuxna fanns främst inom ramen för en del av de organiserade aktiviteterna, där vuxna ofta deltog. Hon tyckte att personalen var tydliga i sin vuxenroll vilket betydde att ledarrollen inte stod i konflikt med rollen som deltagare i lekar och spel:

Alltså är med och kan vara med i en lek och ändå har du respekt inför att det är jag som är barn och han är vuxen eller hon är vuxen. En gräns, en tydlig gräns vem det är som har ansvaret...

Vuxna som vågar säga till och bli arga men ändå vara med och leka och busa och så där.

Då det blev konflikter mellan barnen så hjälpte personalen barnen att lösa dessa. Emily berättar om en händelse där jag förstår att Emily hade ett förtroende för personalen på Mfk. En klasskamrat till Emily var utsatt av andra elever. Emily och den här flickan anförtrode sig då till personalen på Mfk, inte till skolpersonalen.

Emily säger att personalen säkert hade svårt att se alla barn eftersom de var så många. Hon signalerar dock inte att så skulle ha varit fallet för henne. Snarare signalerar hon motsatsen, att hon mycket väl blev sedd. Emily konstaterar att tjejerna, generellt, blev sedda av personalen bland annat genom att personalen organiserade en miljö som uppmuntrade flickor att ta för sig. Emily uppskattade detta mycket. Interaktionen mellan Emily och personalen fick konsekvenser för hennes självförtroende och därmed hennes attityd till och inom ramen för aktiviteter. Jag uppfattar att Emily, på grund av denna uppmuntran, tog för sig på samma sätt som pojkar generellt gör. Det var en kravlös anda och ett tydligt ledarskap. Det fick Emily att våga prova på en mängd olika aktiviteter på Mfk. De roller som personalen hade, utifrån min tolkning, omfattar sammantaget flera: de var deltagare i aktiviteter, domare i tävlingar, medlare i konflikter och organisatörer av aktiviteter. Emily anser att det är viktigt för barn att bli sedda av andra vuxna än sina föräldrar, men hon motiverar inte varför.

Emilys interaktion med barn och vuxna i andra närmiljöer

Interaktion med klasskamrater:

Emily umgicks, som jag nämnt tidigare, med fem klasskamrater som hon kom riktigt nära under skoltiden. Jag tolkar det så att det fanns en hög grad av ömsesidighet mellan individerna i dessa relationer, vilket jag också resonerat kring ovan.

Interaktion med lärare i klassen:

Emily konstaterar också att det allmänt var rörigt i klassen under första delen av mellanstadiet. Det fungerade inte bra med de lärare som klassen hade och det blev oroligt i gruppen på olika sätt. Läget blev bättre då man bytte lärare. Emily trivdes inte med situationen i klassen då. Hon hade sina nära klasskamrater men påverkades av den allmänna rörligheten i gruppen. Jag förstår av sammanhanget att lärarna inte förmådde reda ut den röriga situationen. Hon signalerar att denna ”rörlighet” inte påverkade stämningen på Mfk utan att den hörde till skolsituationen.

Mfk i en kontext

Emily och hennes fem nära tjejkompisar i klassen hade två gemensamma närmiljöer. Dessa dyader var således transkontextuella dyader och kopplade på så sätt samman två av Emilys närmiljöer, se fig. 7.15, och visar på ett mesosystem runt henne.

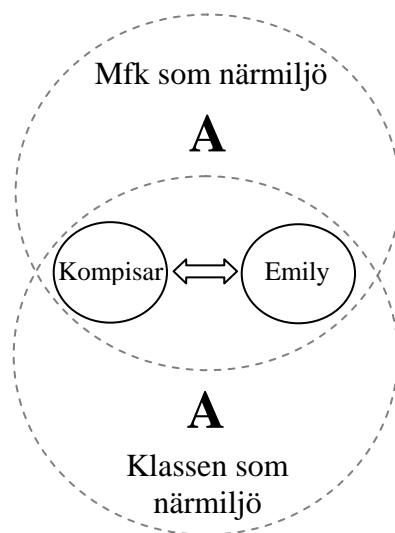


Fig. 7.15 Transkontextuella dyader i två av Emilys närmiljöer

Mfk var en miljö som stimulerade till att alla umgicks tillsammans, över klassgränser. Det fick konsekvenser för umgänget i skolmiljön, under exempelvis idrottsdagar eller då det var discon. Då kände Emily till många utanför klassen och det var naturligt att hon umgicks med dem även där. Hon signalerar att etablerade kontakter i en närmiljö påverkar umgänget, i en annan gemensam närmiljö, positivt.

Vad vistelsen på Mfk har betytt för Emily senare i livet

Emily fick möjlighet att prova på många olika aktiviteter på Mfk. Hon stimulerades till att ta för sig vilket har bidragit till att hon utvecklade sitt självförtroende och att hon tar för sig mer nu än vad hon skulle gjort annars. Emily bytte skola till årskurs sex och hon har efter det upplevt att hon har ett annat självförtroende inom idrott och att hon kan mer inom idrott än andra tjejer som inte gått på Mfk, både på högskolan och på gymnasiet. Dessutom menar hon att hon på Mfk utvecklade en vana att ingå i ett större socialt sammanhang och där har hon fått ”jobba med sin person”, som hon uttrycker det. Från Mfk fick hon med sig att det är viktigt att röra på sig fysiskt. Det har präglat henne så att hon nu senare i livet har fortsatt med att idrotta kontinuerligt.

Kommentarer till Emilys individspecifika figurer utifrån aktuellt ”bakgrundsrastrer”

Emily berättar om en konkret händelse som ger mig en bild av hennes förtroende för personalen på Mfk. Hon stöttade en utsatt klasskamrat genom att hjälpa henne att prata med vuxna på Mfk om problemen. Jag kopplar detta till aktuellt ”bakgrundsrastrer” och reflekterar över att det Emily berättar påminner starkt om det personalen tycks mena vara tanken med att försöka se alla barn och att vara personlig med dem. Tanken är att barnen ska utveckla ett förtroende för personalen så att de kommer spontant och berättar om det är något särskilt. I detta fall fungerade det onekligen så.

Jag förstår av Emily att det fanns en mentalitet på Mfk, en anda, där man var just mot varandra. Jag kopplar detta till vad personalen uttrycker i personalintervjun angående regler och att man inte ville sätta upp regler för hur man ska vara mot varandra på väggen i lokalen. Man ville signalera regler om uppförande på ett annat sätt, se avsnitt 7.1. Intervjun med Emily får mig att uppmärksamma att det uppenbarligen varit tydligt hur man skulle uppföra sig och då måste reglerna för hur man skulle uppföra sig på Mfk varit förankrade hos barnen.

Eftersom Emily beskriver en då *existerande* anda så har hon onekligen uppfattat dessa mer "tysta" regler utan att de för den skull satt uppsatta på väggen.

7.2.6 Lovisa, årskull 1995

Den förenklade bild som jag skissar upp över Lovisa på Mfk som mikrosystem i en kontext, utifrån intervjun med Lovisa, ser ut enligt fig. 7.16. Lovisa berättar om situationen i klassen och om sin vistelse på Mfk. Hon berättar om sin bror som gick på Mfk tidigare och lite om sina föräldrar och deras relation till skolan.

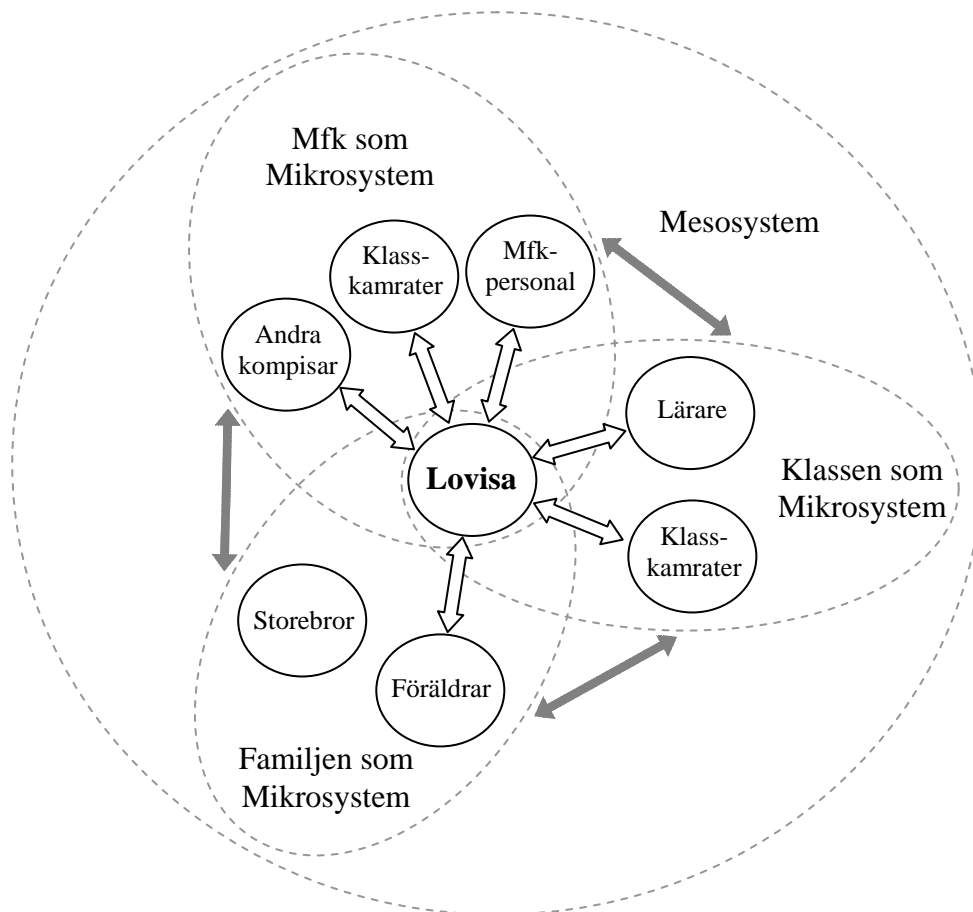


Fig. 7.16 Förenklad figur över Lovisa på Mfk, som mikrosystem i en kontext

Lovisas interaktion med barn och vuxna inom ramen för aktiviteter på Mfk

Interaktion med andra barn:

När Lovisa kom till Mfk efter skolan på eftermiddagarna valde hon oftast att gå till skapande efter att ha ätit mellanmål. Där tyckte hon mycket om att vara. Hon uppskattade att få lära sig nya saker där och att barnen hade tillgång till mycket material. När hon inte var på skapande så spelade hon biljard, pingis eller spelade sällskapsspel. Hon var med på specifika tjejaktiviteter i gymnastiksalarna. Lovisa berättar att hon kunde vara i "mysrummet" och när hon gick i årskurs sex så var hon ibland i "sexornas rum". Fredagarna minns hon väl, hur hon engagerade sig i försäljningen av fika i fredagsfiket och att det var filmvisning. Lovisa gick till Mfk på rasterna och var också där under loven. Hon har starka minnen av en resa till Skara som arrangerades av Mfk när hon skulle sluta sjätte klass.

Mfk använde skolans lokaler till delar av sin verksamhet. Lovisa konstaterar att den känslomässiga upplevelsen av aktiviteter i exempelvis gymnastiksalen var helt annorlunda då idrottsaktiviteten låg inom ramen för Mfk än om den hörde hemma på skolschemat som en idrottslektion:

Det var så konstigt minns jag att man tyckte det var skittråkigt att ha idrott i de där salarna men sedan när det var eftermiddag och det var killerball eller något annat. Då var det på ens eget, liksom, man fick välja själv. Då var det så himla mycket roligare!

Lovisa trivdes mycket bra på Mfk. Jag uppfattar att det delvis berodde på att hon upplevde att verksamheten tillät att hon fick utlopp för sin energi och sitt behov av att röra på sig, att hon inte behövde sitta tyst och stilla, och att det fanns så mycket att prova på att göra hela tiden så hon tröttnade inte. Dessutom kunde hon vara där tillsammans med sina kompisar.

Lovisa umgicks främst med sina klasskamrater på Mfk, men hon berättar inte om några specifika relationer. Dessutom umgicks hon med andra barn från andra årskurser, både äldre och yngre. Hon berättar att hon hade bra "koll" på många eftersom flera av dem som gick på Mfk, men som inte var klasskamrater, bodde nära henne. Lovisa konstaterar att det är viktigt att få möjlighet att byta miljö från skolan till en fritidsklubb. Där kan barnens roller förändras eftersom det finns fler barn att umgås med där än vad det finns i klassen.

Interaktion med personal:

Lovisa har en upplevelse av att personalen tyckte om att barnen kom dit. Uppenbarligen signalerade personalen det. När Lovisa beskriver hur personalen var så säger hon att de var glada, snälla, trevliga och roliga. De såg alla barn fast det var många. Jag förstår av sammanhanget att Lovisa upplevde att personalen brydde sig om henne genom att de visste lite mer än namnet och något om situationen runt henne för övrigt. Jag uppfattar att det fanns en ömsesidighet i relationen mellan Lovisa och personal. Personalens sätt gjorde att det var bra stämning på Mfk:

När man såg dem som var så glada och "tjoiga", det sprids ju.

Lovisas interaktion med barn och vuxna i andra närmiljöer

Interaktion med klasskamrater:

Det var oroligt i klassen under mellanstadieperioden. Lovisa höll sig relativt neutral i en miljö där det var grupperingar mellan flickorna. Lovisa tillhörde ingen specifik grupp utan menar att hon hade svårt att välja och därför flöt emellan och umgicks med alla. Hon säger inget om att hon var indragen i konflikter utan verkar på det hela taget ha lyckats hålla sig utanför den värsta oron, som jag tolkar det. Lovisa berättar att hon var relativt social och inte särskilt osäker.

Interaktion med lärare i klassen:

På mellanstadiet var det rörigt i klassen och klassen bytte lärare flera gånger. Lovisa tycker att hon har haft bra lärare. Hon konstaterar att hon alltid fick den hjälp hon behövde i skolan.

Interaktion med föräldrar:

Föräldrarna har alltid uppmuntrat Lovisa i skolarbetet och stöttade henne i läxläsningen.

Mfk i en kontext

Den fyllda pilen mellan klassen som mikrosystem och Mfk som mikrosystem, i fig. 7.16, betecknar två länkar i mesosystemet. För det första utvecklades det en mentalitet *mellan Lovisa och barn i andra klasser*, som hon inte kände så väl, vilken gjorde att man exempelvis hälsade på varandra i skolmatsalen eller när man möttes i andra sammanhang. Trots att alla dessa relationer inte var nära eller djupa så kan jag uppfatta dem som transkontextuella dyader. Dessa ger en bild av mesosystemet runt Lovisa. Den interaktion som ägde rum på Mfk fick konsekvenser för upplevelsen av situationen i andra närmiljöer. Jag tolkar det så att Lovisa upplevde en trygghet i att känna till fler än bara sina egna klasskamrater när hon vistades i andra sammanhang än bara klassen som närmiljö. För det andra upplevde Lovisa att *personalen brydde sig om barnen genom att veta saker om hur de hade det i skolan*. Hon berättar att de visste saker om skolsituationen och om vad de arbetade med för tillfället i skolan och sådana saker. Det framgår inte huruvida personalen fick den kunskapen via barnen själva eller om de hade kontakt med lärare.

Den fyllda pilen mellan Mfk och hemmet betecknar två fenomen, för det första den stödjande länk som *Lovisas tio år äldre bror* utgjorde. Han hade gått på Mfk tidigare och var positiv till verksamheten. Lovisa berättar om hur hon hittade saker när hon gick på Mfk, som brodern hade tillverkat tidigare, och hur han fick möjlighet att utveckla sitt musikintresse genom att starta ett band i musikverkstaden på Mfk. För det andra berättar Lovisa att *hennes föräldrar alltid varit väldigt engagerade i skolan* och att de alltid visste vad som pågick där, vilket tycks tyda på att de hade god kontakt med personal på skolan. Detta visar på en länk mellan skolan och hemmet, i ett mesosystem. Jag skulle kunna beskriva föräldrarna som stödjande länkar till Lovisa, länkar mellan familjen och skolan.

Vad vistelsen på Mfk har betytt för Lovisa senare i livet

Lovisa har lärt sig konkreta saker på Mfk. Hon menar att hon inte hade varit lika häändig som hon är nu ifall hon inte hade fått gå på skapande. Personalens positiva attityd har satt spår i Lovisa. Hon säger att det på något sätt fått henne att vilja brinna, så som de gjorde, för någonting. Lovisa har valt att studera till lärare vilket hon bestämde sig för redan när hon var riktigt liten. Av sammanhanget uppfattar jag att den positiva erfarenheten av att ha fått vara i en miljö som Mfk har fått henne att hålla fast vid sitt beslut om yrkesval. Under tiden på Mfk utvidgade hon sitt sociala umgänge.

Kommentarer till Lovisas individspecifika figurer utifrån aktuellt "bakgrundsrastrer"

Personalen poängterar i personalintervjun hur viktigt barnets eget val av aktiviteter är för motivationen och att det är en av nycklarna för att verksamheten ska lyckas bra. Lovisa konstaterar ju att känslan för en idrottsaktivitet kunde vara helt motsatt om aktiviteten var i form av en idrottslektion än om den var en fritt vald aktivitet inom ramen för vistelsen på Mfk. Det visar hur rätt personalen har uppfattat hur vissa barn ibland kan fungera.

7.2.7 Adam, årskull 2000

Den förenklade bild som jag skissar upp över Adam på Mfk som mikrosystem i en kontext, utifrån intervjun med Adam, ser ut enligt fig. 7.17. Intervjun är inte så fyllig men jag får veta en del om Mfk och om personalen där samt lite om skolsituationen. Dessutom berättar han om sitt stora intresse, kampsport.

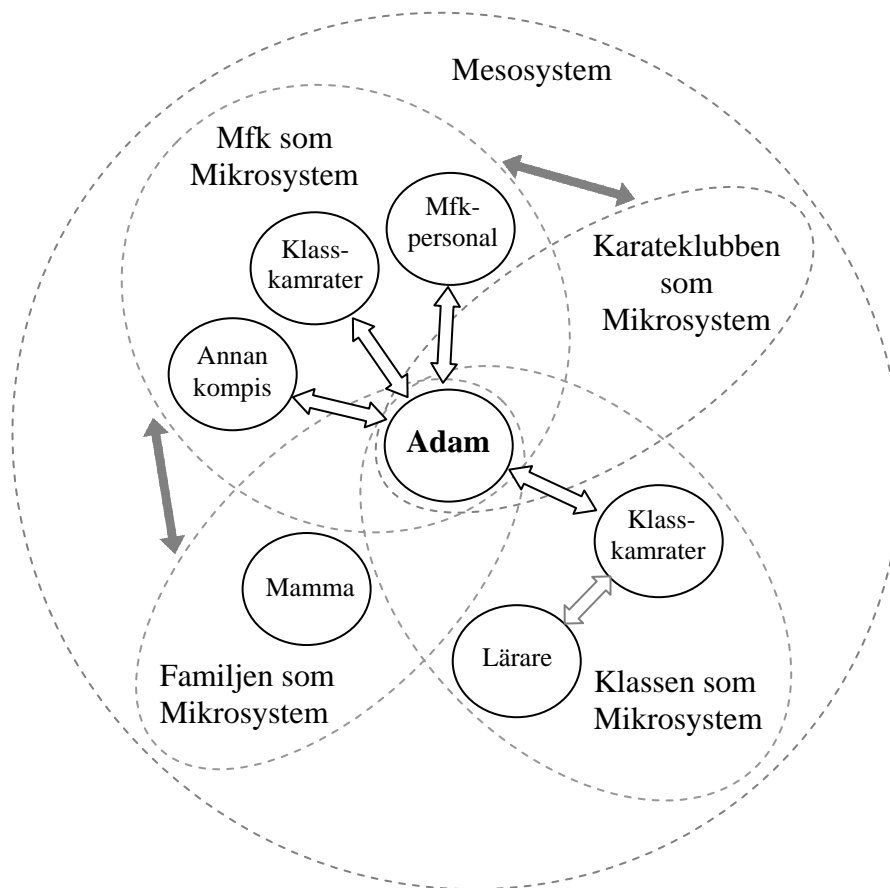


Fig. 7.17 Förenklad figur över Adam på Mfk, som mikrosystem i en kontext

Adams interaktion med barn och vuxna inom ramen för aktiviteter på Mfk

Interaktion med andra barn:

Adam tyckte om att vara i gymnastiksalarna och engagera sig i idrottsaktiviteter då han var på Mfk. Mest spelade han fotboll. Ibland spelade han dataspel eller sällskapsspel och han minns också att han var med på en utflykt till "Tantolunden".

Adam umgicks med klasskamrater på Mfk. Dessutom hade han en kompis där som gick i en annan klass. Adam lärde känna den pojken när de gick på dagis tillsammans. Adam berättar att han var rätt skrikig, stökig och "kaxig" när han gick på mellanstadiet, det var småbråk i form av "kaxbråk" mellan honom och andra barn flera gånger varje vecka. Med småbråk tycks han mena att personalen inte alltid behövde hjälpa till att reda ut det. Adam anser att om man som barn får leka mer så bråkar man mindre och om man leker så blir man gladare. Adam trivdes bra på Mfk. Jag tolkar av sammanhanget att han uppskattade aktiviteterna och att han menar att han troligen hade bråk mer om han inte hade varit på Mfk och aktiverat sig tillsammans med sina kompisar.

Interaktion med personal:

Adam tyckte att de som jobbade på Mfk var snälla och trevliga mot barnen. Han berättar att de var bra på att prata med barnen då det var konflikter eller då barnen var stökiga på något sätt. Han jämför Mfk-personalens sätt att hantera den typen av situationer med hur läraren i skolan gjorde och han upplevde inte Mfk-personalen lika stränga som läraren:

Att de kanske inte var lika stränga som lärare i skolan. De skriker inte bara utan de gick fram och pratar och frågar vad har hänt och varför bråkar ni och sådant där istället för att bara skrika att man skulle vara tysta, de kunde hjälpa till. De pratar med barnen.

Adams interaktion med barn och vuxna i andra närmiljöer

Interaktion med lärare och klasskamrater:

Jag får veta att Adam inte tyckte om skolsituationen för att han var rädd för sin lärare. Han menar att alla barn i klassen var rädda för henne och att det handlade om att hon skrek till dom, som jag beskrivit ovan. Samtidigt så uppfattade Adam att hans klass var ”snällare” än andra bara just för att läraren var som hon var. En tolkning jag gör är att läraren i klassen var auktoritär och skrämde barnen så att de blev fogliga när hon var närvarande. Adam upplever, som jag beskrivit ovan, att personalen på Mfk istället *hjälp*te barnen att ta tag i konflikter genom att prata med dem vilket indirekt betyder att läraren *inte* gjorde det.

Mfk i en kontext

Den fyllda pilen mellan karateklubben som mikrosystem och Mfk som mikrosystem, se fig. 7. 17, avser en av tre länkar i mesosystemet. Adam tränade karate när han gick på mellanstadiet. Det gick bra för Adam i karate, han tävlade och var ett utvecklingsämne. Han tränade så pass mycket att han vissa dagar i veckan enbart gick till Mfk och åt mellanmål för att sedan åka till sin träning. Detta gjorde att han slutade på Mfk efter årskurs fem eftersom det kostade pengar att gå där. Jag förstår att Mfk-vistelsens omfattning i tid avgjordes av karateengagemangets omfattning.

Den andra länken i mesosystemet motsvaras av den fyllda pilen mellan familjen som mikrosystem och Mfk som mikrosystem. Adams mamma kände kompisens mamma, mamman till den kompis som Adam hade haft sedan han gick på dagis. Denna vuxenrelation utgjorde en stödjande länk mellan två närmiljöer.

Den tredje länken motsvaras av de transkontextuella dyader som utgjordes av Adams interaktion med klasskamrater i två närmiljöer, klassen och Mfk. Dessa dyader länkar samman två närmiljöer och visar alltså också på mesosystemet runt Adam.

Vad vistelsen på Mfk har betytt för Adam senare i livet

Adam uttalar sig generellt om var fritidsklubbar betyder för barn och han säger att barn i allmänhet mår bra av fritidsklubbsverksamhet. Där kan de få utlopp för sin energi och därmed blir de inte lika bråkiga. Utifrån detta resonemang kan jag inte dra en självklar slutsats att Adam menar att detta skulle ha gällt honom själv. Jag kan enbart spekulera om det eventuellt kan vara så.

7.2.8 Richard, årskull 2000

Den förenklade bild som jag skissar upp över Richard på Mfk som mikrosystem i en kontext, utifrån intervjun med Richard, ser ut enligt fig. 7.18. Jag får veta en del om hans umgänge med klasskompisar på Mfk och om personalen där samt lite om skolsituationen. Richard berättar att han och klasskamraterna också började vistas en del på en annan fritidsgård i årskurs fem, ”Timmansgården”.

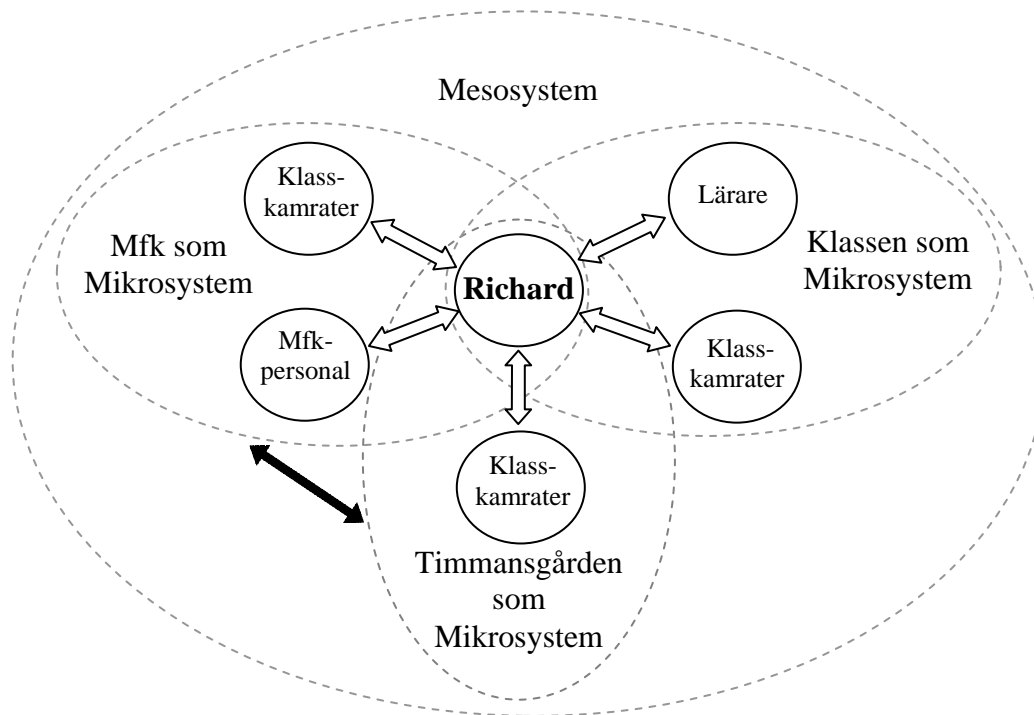


Fig. 7.18 Förenklad figur över Richard på Mfk, som mikrosystem i en kontext

Richards interaktion med barn och vuxna inom ramen för aktiviteter på Mfk

Interaktion med andra barn:

Richard var road av att spela fotboll. När han var på Mfk så var det ofta det han gjorde men även andra bollsporter som basket eller handboll i gymnastiksalarna. Han spelade också kort, pingis, biljard och sällskapsspel med kompisarna. Dessutom kunde han spela TV-spel ibland. Han minns hur han köpte billig glass när det var fredagsfik.

Richard berättar att han hade lätt för att få kompisar. Han umgicks med sina klasskamrater när han var på Mfk, inte några från andra klasser. Jag får uppfattningen att han umgicks med de flesta av pojkarna i klassen eftersom de alla hade ett intresse av att spela fotboll och att det var detta intresse som enade dem. Pojkarna i klassen utgjorde således ett socialt nätverk. Jag förstår av sammanhanget att det förekom en hel del konflikter inom detta nätverk. Richard berättar exempelvis hur han och en av pojkarna i klassen nästan dagligen hamnade i bråk med en tredje pojke:

Ja, alltså ibland var det handgripligt och ibland var det bara tjafs så här. Vi kunde säga fula ord bara.

Dessa konflikter uppstod inom en triad, som alltså utgjorde en mindre del av det större sociala nätverk som klassens alla pojkar utgjorde, se fig. 7.19, som hade en förankring i det stora fotbollsintresset hos samtliga av pojkarna. Jag förstår mot denna bakgrund att alla dyader i detta nätverk inte självklart hade hög grad av ömsesidighet. Jag får inte veta mer detaljer om någon av relationerna.

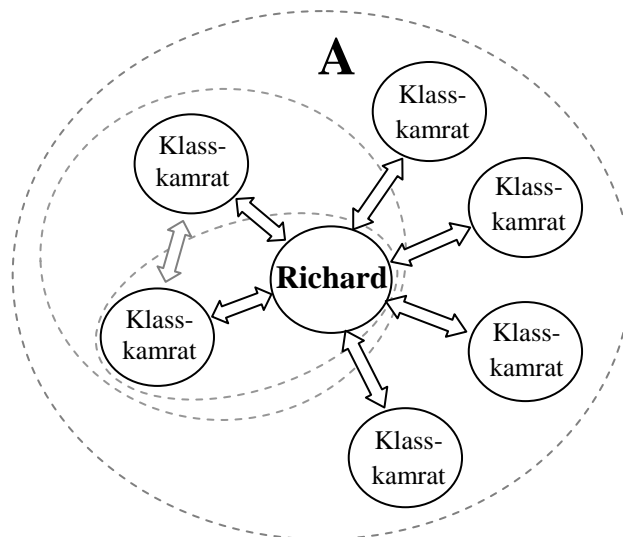


Fig. 7.19 Interaktion mellan Richard och andra barn på Mfk

Interaktion med personal:

Richard uppskattade personal som engagerade sig i själva aktiviteterna tillsammans med barnen, alla gjorde inte det. De som inte gjorde det var tråkiga, tyckte Richard. Richard minns särskilt en ledare som brukade vara med och spela fotboll och spela pingis med honom. Jag uppfattar att det fanns humor med i relationen mellan Richard och den här ledaren. Ledaren skojade mycket och han var snäll och rolig, säger Richard. Personalen var närvarande och såg ofta vad som hände och Richard upplevde att de hjälpte till att lösa de konflikter som var ett faktum inom den triad som vi beskrivit ovan.

Richards interaktion med barn och vuxna i andra närmiljöer

Interaktion med lärare och klasskamrater:

Läraren i Richards klass var sträng. Richard tyckte inte att det var så roligt i skolan. Inom den triad jag beskrivit ovan uppstod konflikter även under skoltid. Han konstaterar att läraren inte hjälpte till att lösa dessa konflikter på grund av att hon inte var närvarande då konflikterna var ett faktum, exempelvis i korridorer på raster. Han jämför med hur det var med dessa konflikter på Mfk där personalen rörde sig bland barnen hela tiden och såg vad som hände. Av den anledningen kunde personalen där hjälpa till.

Interaktion med klasskamraterna på "Timmansgården":

I årskurs fem började Richard och några av klasskamraterna att gå till en annan fritidslokal i närheten. Det var en av klasskamraterna som drog med Richard och några andra dit. Richard berättar att de tyckte att det var lite roligt att få ha det där "nya stället" för sig själva. De började gå mer och mer dit istället och Richard följde med. Richard trivdes på Mfk men eftersom kompisarna inte gick dit så mycket längre så gjorde inte han det heller. Efter årskurs fem slutade Richard på Mfk och anledningen var grupptricket. Det var viktigt för honom att få vara med sina kompisar:

- Vad tror du, om dina kompisar hade fortsatt att gå, hade du fortsatt att gå då?
- Jag tror det.
- Du tror det? Så det handlar ganska mycket om vad kompisarna gjorde?
- Ja, grupptricket.

Grupptricket, ja?
Annars skulle jag ju sitta här själv.

Mfk i en kontext

De av klasskamraterna som Richard umgicks med fanns med i tre av Richards närmiljöer under denna period, klassen, Mfk och "Timmansgården". Richards relationer med dessa klasskamrater utgjorde transkontextuella dyader och därmed länkar mellan närmiljöer i ett mesosystem runt Richard. Trots att Richard tyckte om att vara på Mfk och trivdes bra med aktiviteterna där så slutade han. Det här visar att kamratrelationer och grupptrick kan vara avgörande, i den här åldern, när det gäller den specifika individens val av aktiviteter eller miljö att vistas i. Konsekvensen av att Richard umgicks med sina kompisar i en helt annan närmiljö, "Timmansgården", bidrog till en början enbart till att korta ner Mfk-vistelsens omfattning i tid och sedan till att Richard slutade helt på Mfk.

Vad vistelsen på Mfk har betytt för Richard senare i livet

Richard konstaterar att han har lärt sig att spela biljard och pingis på Mfk vilket han troligen inte kunnat annars.

7.2.9 Pontus, årskull 2000

Den förenklade bild som jag skissar upp över Pontus på Mfk som mikrosystem i en kontext, utifrån intervjun med Pontus, ser ut enligt fig. 7.20. Jag får veta en hel del om hans vistelse på Mfk men också att han umgicks med klasskamraterna både på skoltid och på Mfk. Pontus tränade bordtennis under mellanstadieperioden.

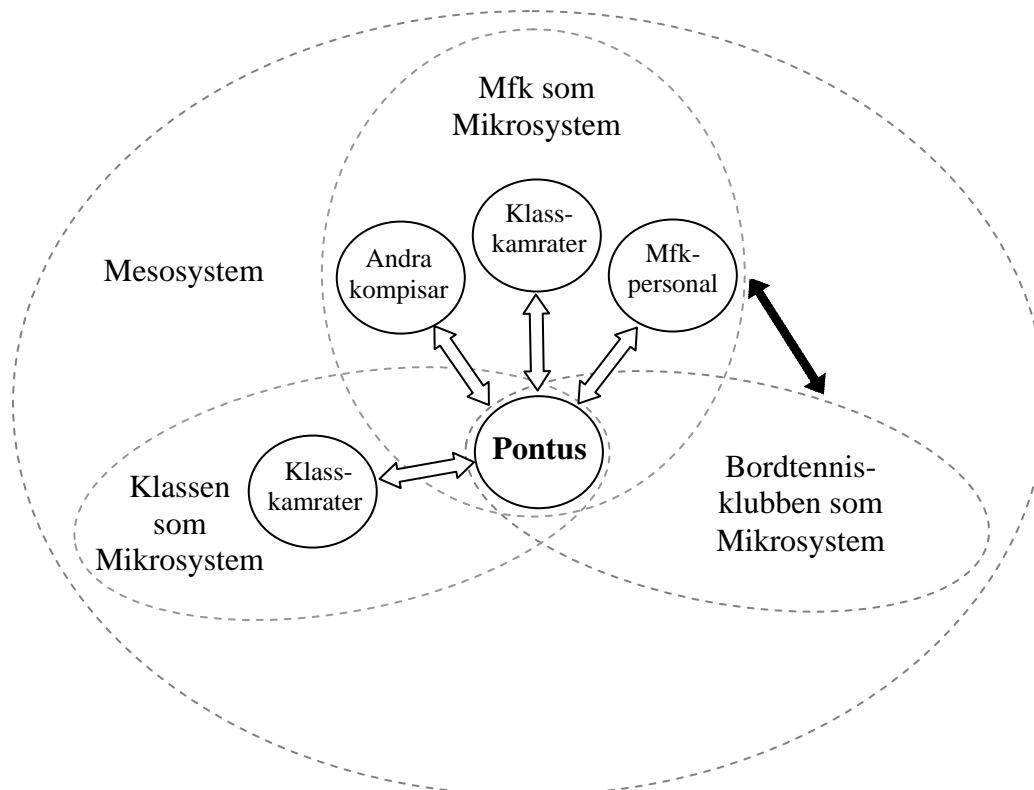


Fig. 7.20 Förenklad figur över Pontus på Mfk, som mikrosystem i en kontext

Pontus interaktion med barn och vuxna inom ramen för aktiviteter på Mfk

Interaktion med andra barn:

När Pontus var på Mfk så gjorde han det mesta som gick att göra där. Han spelade mycket fotboll, innebandy och handboll men också en hel del pingis, biljard, dataspel och TV-spel. Fotboll spelade han i gymnastiksalen, ute på gården och på Zinkensdamms IP, en bit bort. Där friidrottade han ibland också. Ibland kunde det hända att Pontus spelade sällskapsspel. Pontus var på Mfk på rasterna och då spelade han mest pingis där. Han minns fredagsfik som något extra roligt, då kunde han sitta i soffan på Mfk och äta kanelbullar. Pontus var även en del på Mfk på loven.

Pontus umgicks med de flesta pojkarna i klassen. Han delade intresset för bollsporter, pingis och biljard med de andra pojkarna i klassen. Man var ofta alla tillsammans i gymnastiksalen. Det var bara några som tyckte om att spela dataspel. Ibland kunde det hända att Pontus gjorde något med endast några få andra i klassen. Då kunde också ytterligare barn från andra klasser vara med beroende på vad de gjorde. Dessa andra barn var dels några som han hade gått tillsammans med på dagis och som var både äldre och yngre än han. Dessutom var ibland några barn med som han hade lärt känna på Mfk. Pontus berättar att han hade lätt att få kompisar och att han oftast var snäll. I en större grupp kunde han vara lite ”tuffare” och kanske lite taskig mot någon ibland. Han indikerar att det ibland var grupptricket som avgjorde vad han valde att göra på Mfk. Det kunde vara jobbigt ibland men för det mesta var det helt okej eftersom Pontus alltid hade kompisar att prata med i alla fall. Oftast blev det ändå aktiviteter som Pontus tyckte om.

Interaktion med personal:

Pontus berättar att personalen var snälla, trevliga och roliga. Han upplevde att de var som kompisar och det innebar att han kunde ha roligt med dem och att han kunde prata med dem om det mesta. Ibland engagerade de sig i exempelvis bollsporter och då blev det roligare, enligt Pontus, bara för att personal var med:

För att de var rätt bra och det blev lite mer utmaning kanske, om de var större och bättre.

Det var inte så att det blev pinsamt?

Nej, eftersom jag kände dem så blev det inte pinsamt.

Jag kan formulera det som att personalen hade rollen som kompis och då de engagerade sig i någon aktivitet så var de därmed en lagkamrat som spelade tillsammans med barnen och som räknades som en i gänget eftersom relationen var ömsesidig.

Pontus interaktion med barn och vuxna i andra närmiljöer

Jag uppfattar att Pontus umgicks med de flesta av pojkarna i klassen. Jag har inte fler detaljer om klassen, som mikrosystem, än så. Pontus tränade bordtennis då han gick på mellanstadiet. Han berättar endast det vilket gör att vi inte har någon bild av bordtennisklubben som mikrosystem bara att den var ett samtida mikrosystem.

Mfk i en kontext

Pontus minns hur han alltid fick gå ifrån filmen som visades på Mfk på fredagarna i samband med fredagsfikat. Det tyckte han var tråkigt. Förutsättningar i ett mikrosystem, bordtennisklubben, påverkar förutsättningarna i ett annat, Mfk, och det visar på en länk i mesosystemet. Dessutom hade han i princip alla sina klasskamrater att umgås med i två

närmiljöer, klassen och Mfk. Relationerna med klasskamraterna utgjorde alltså transkontextuella dyader och visar på ytterligare en koppling i mesosystemet.

Vad vistelsen på Mfk har betytt för Pontus senare i livet

Pontus anser att han lärde sig att ”vara kompis” när han var på Mfk. Jag uppfattar att han menar att han lärde sig sociala spelregler då man är många samtidigt. Dessutom konstaterar han att han fick en god hälsa genom att vara på Mfk där han kunde aktivera sig fysiskt. Han hade troligen haft sämre hälsa om han inte hade gått på Mfk för då hade han säkert suttit mer vid datorn hemma eller hos någon kompis. Han märkte, inom ramen för sin bordtennis-träning, att hans kondition påverkades positivt av den aktiva tiden på Mfk. Pontus blev också skickligare inom vissa sporter eftersom han fick träna dessa på Mfk.

7.2.10 Vilma, årskull 2000

Den förenklade bild som jag skissar upp över Vilma på Mfk som mikrosystem i en kontext, utifrån intervjun med Vilma, ser ut enligt fig. 7.21. Jag får veta en hel del om interaktionen mellan Vilma och några klasskamrater som hon umgicks med på i skolan, på fritiden och på Mfk. Det kunde hända att ett par av ledarna på Mfk var med och gjorde saker på fritiden. Vilma berättar om vistelsen på Mfk och aktiviteterna där.

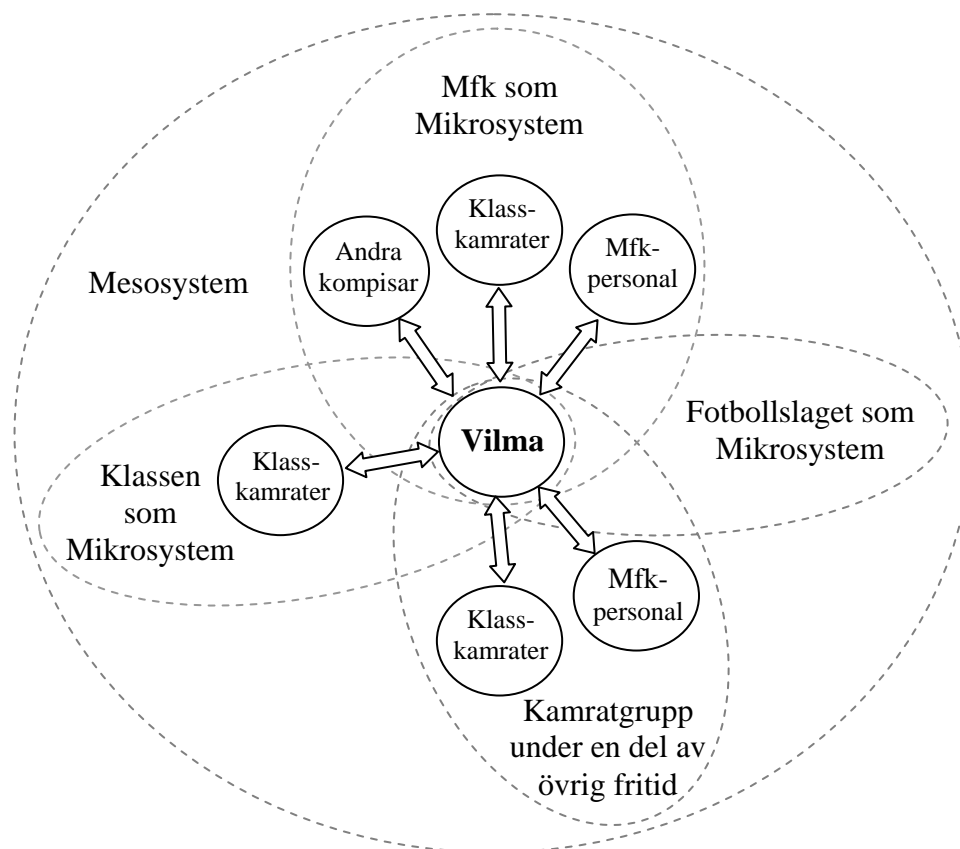


Fig. 7.21 Förenklad figur över Vilma på Mfk, som mikrosystem i en kontext

Vilmas interaktion med barn och vuxna inom ramen för aktiviteter på Mfk

Interaktion med andra barn:

När Vilma var på Mfk spelade hon gärna fotboll i gymnastiksalarna. Där hoppade hon också trampett och var med och gjorde hinderbanor. Ibland var hon på skapande. På rasterna var hon på Mfk och spelade pingis. Hon minns att hon var på Mfk någon enstaka lovdag men det var inte så vanligt.

Vilma umgicks med två andra flickor i klassen när hon var på Mfk. Dessa tre flickor utgjorde en triad som var uppbyggd av tre dyader. De tre flickorna hade fotbollsintresset gemensamt. Inom denna triad uppstod det konflikter allt emellanåt och det var alltid någon som var sur, berättar Vilma. Hon har en upplevelse av att alla tre bestämde lika mycket, att ingen hade ledarrollen mer än någon annan. Jag förstår av sammanhanget att det väldigt sällan hände att Vilma var på någon aktivitet utan dessa två kompisar. De verkar ha hängt ihop mesta delen av tiden. Vilma berättar att hon var lite blyg och vi får veta att hon slutade på Mfk efter årskurs fem eftersom hennes två närmaste kompisar bytte skola och slutade. Hade kompisarna inte slutat då hade inte heller Vilma slutat. Av sammanhanget uppfattar jag att Vilma mest umgicks med dessa två och att ömsesidigheten dem emellan var hög trots att det ibland uppstod konflikter. Jag tolkar det så att då Vilma umgicks med någon eller några andra så var det ofta hela denna triad som ingick i nätverket och på så sätt utgjorde den något av en trygg "bas" för det utvecklade umgänget. Hon berättar exempelvis om hur de lärde känna tre äldre pojkar på högstadiet som var där på rasterna. Dessa elever spelade pingis tillsammans med Vilma och hennes två kompisar.

Interaktion med personal:

Vilma berättar att alla i personalen på Mfk var snälla och glada förutom en person som jag uppfattar att Vilma menar var ett undantag. Personalen i allmänhet brydde sig om alla och tyckte om alla:

De pratade med alla och det var liksom aldrig någon som måste prata och så kom någon annan och så pratade de med den.

Vilma och hennes två kompisar lärde känna två personer i personalen väldigt väl. Dessa två personer var en tjej, som höll i fotbollsaktiviteter i gymnastiksalen, och en kille som arbetade med dem lite yngre barnen. Båda dessa två var relativt unga, i tjugooårsåldern. Vilma uppskattade dessa relationer oerhört mycket. Vilma blev nära kompis med båda dessa och hon var ofta med dem när hon var på Mfk. Det hände också flera gånger att detta kompisgäng hittade på saker tillsammans efter Mfk. I dessa relationer var, som jag förstår det, graden av ömsesidighet hög. Vilmas interaktion med barn och vuxna på Mfk åskådliggör jag i fig. 7.22. Den innersta streckade cirkeln runt Vilma och hennes två klasskamrater betecknar den triad, som jag beskrivit ovan, och den interaktion som ägde rum då enbart dessa tre kompisar gjorde något tillsammans på Mfk. Den högra streckade sfären betecknar den interaktion som ägde rum med de tre äldre pojkarna då Vilma och hennes två kompisar, alltså den "innersta" triaden, umgicks med dem på Mfk. Den vänstra streckade sfären betecknar den interaktion som ägde rum mellan individerna i triaden och de två personerna i personalen. Figuren avser inte beteckna aktiviteter som är samtidiga utan är enbart en schematisk sammanfattning av de grupperingar som Vilma ingick i, och berättar om, inom ramen för intervjun.

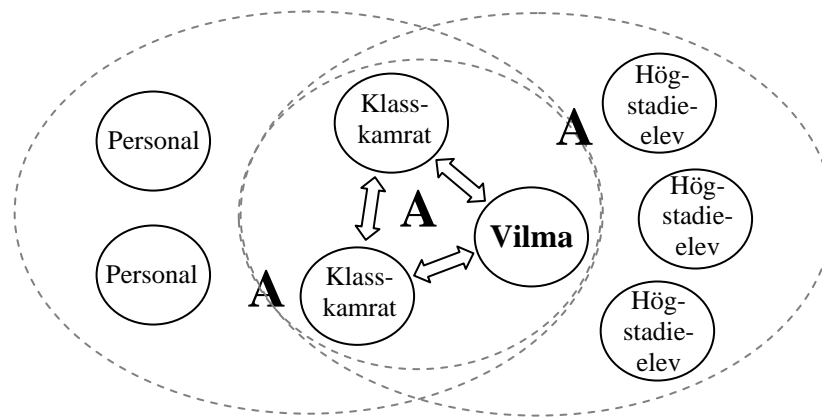


Fig. 7.22 Schematisk sammanfattning av de sociala konstellationer som Vilma var en del av på Mfk

Vilmas interaktion med barn och vuxna i andra närmiljöer

Vilma har ett stort intresse för fotboll och hon började träna aktivt när hon var sex år. Även under mellanstadieperioden var hon aktiv i en fotbollsklubb. Jag konstaterar att fotbollslaget som mikrosystem var samtida med Mfk som mikrosystem men jag får inte veta mer om interaktionen inom fotbollslaget. Vilmas två nära kompisar på fritiden var också hennes klasskamrater och Vilma umgicks med dessa även i skolan.

Mfk i en kontext

Vilmas relationer med de två nära klasskamraterna utgjorde transkontextuella dyader. Dessa dyader länkade samman tre av Vilmas närmiljöer, Mfk, skolan och en del av den övriga fritiden och visar på en del av mesosystemet runt Vilma. En annan del av mesosystemet utgörs av de transkontextuella dyader som Vilmas relationer med två individer i personalen utgjorde. Dessa dyader länkade samman två av Vilmas närmiljöer, Mfk och en kamratgrupp under en del av den övriga fritiden.

Vad vistelsen på Mfk har betytt för Vilma senare i livet

Vilma har ingen uppfattning om hur vistelsen på Mfk kan ha påverkat henne senare i livet. Hon menar att hon hade haft sitt stora fotbollsintresse även om hon inte hade gått på Mfk. Sina två nära klasskamrater hade hon umgåtts med ändå eftersom de träffades i klassen.

7.2.11 Hanna, årskull 2000

Den förenklade bild som jag skissar upp över Hanna på Mfk som mikrosystem i en kontext, utifrån intervjun med Hanna, ser ut enligt fig. 7.23. Hanna berättar om vistelsen på Mfk och en del om situationen mellan barnen i klassen. Hon var också engagerad i ett basketlag under mellanstadieperioden.

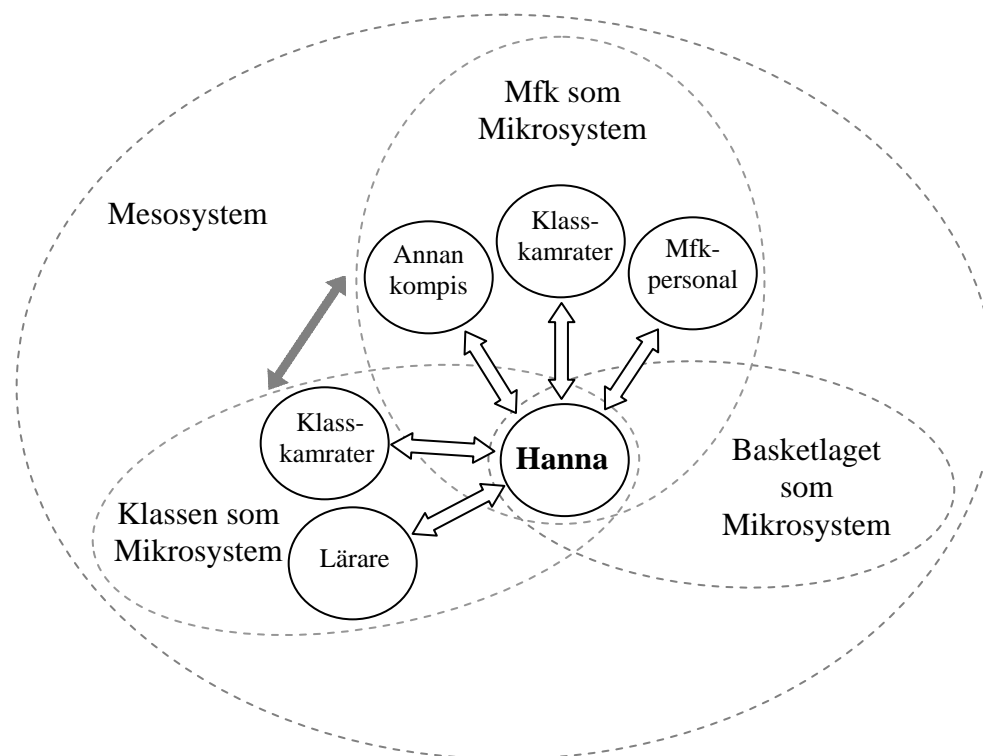


Fig. 7.23 Förenklad figur över Hanna på Mfk, som mikrosystem i en kontext

Hannas interaktion med barn och vuxna inom ramen för aktiviteter på Mfk

Interaktion med andra barn:

Hanna tilltalades av de skapande aktiviteterna på Mfk eftersom det var ett av hennes stora intressen då. Hon tillbringade därför en stor del av tiden på Mfk i skapande. Det hände också att hon var i gymnastiksalarna för att spela fotboll, vara med på andra bollsporter eller leka fritt med redskap. Någon enstaka gång var hon i musikrummet.

Hanna berättar att hon umgicks en del med flickorna i klassen på Mfk och det kunde vara en hel del bråk. Hon hade inga djupa relationer med sina klasskamrater. Jag får uppfattningen om att Hanna var självständig och stod på "egna ben" mitt i detta och gjorde det som hon var intresserad av att göra relativt oberoende av vad andra ville och tänkte:

Ja, jag gjorde det jag ville och sedan så fick de göra det de ville. Det är ju alltid kul att ha någon med sig men det är ju, om de inte vill göra det man själv vill så kan man ju inte anpassa sig efter vad andra vill hela tiden.

Hanna hade en nära vän som var något år yngre än henne och som gick på Mmk när Hanna gick på Mfk. Det framgår inte tydligt hur mycket Hanna och den här kompisens umgicks inom ramen för verksamheten på eftermiddagarna. Hanna upplevde att det kunde vara skrikigt och stökigt på Mfk ibland, särskilt i samband med mellanmålet. Det tyckte hon var jobbigt och det bidrog till att hon inte trivdes hundra procentigt bra, menar hon:

...det var liksom allmänt kaos bara, alla trängdes och skrek och höll på.

Hanna trivdes ändå ganska bra på Mfk för att det fanns mycket att göra och att hon hade roligt där i och med aktiviteterna. Jag förstår av sammanhanget att kompisrelationerna inte

var så bra och att det således inte var dessa som först och främst bidrog till trivseln, utan just aktiviteterna i sig.

Interaktion med personal:

Personalen hade ett sätt som Hanna uppskattade. De passade för att ta hand om ungdomar och var inga ”klassiska dagisfröknar”, som hon uttrycker sig. Jag får inte veta mer specifikt vad hon menar ligger i begreppet ”klassiska dagisfröknar”. Hon beskriver personalen allmänt som snälla, trevliga och jag förstår av sammanhanget att de pratade med Hanna. Deras roller var att tillrättavisa om det behövdes och att hjälpa barnen att reda ut bråk och orättvisor. Hanna minns att personalen hjälpte henne och klasskamraterna att reda ut bråk. Hon konstaterar att personalen, med sitt stöttande sätt, hade något av en föräldraroll:

...det blir ju som att de som jobbar på Mfk blir som föräldrarna nästan, det stödet. Men det blir ju som några extra föräldrar.

Via sin kompis i årskurs tre så lärde Hanna känna en i personalen väl. Det var en ledare som arbetade främst med de yngre barnen och som hon blev väldigt bra kompis med. Jag uppfattar att det fanns en ömsesidighet mellan denne ledare och Hanna.

Hannas interaktion med barn och vuxna i andra närmiljöer

Som jag nämnt ovan så var stämningen mellan flickorna i klassen inte så bra under mellanstadiet. Det kunde ofta uppstå konflikter. Jag får inte veta mer om karaktären på dessa konflikter eller om det handlade om grupperingar av olika slag. Hanna konstaterar att hon oftast umgicks med en i taget i klassen men också att hon inte tyckte om läraren. Hon förklarar inte varför.

Mfk i en kontext

Klasskamraterna som Hanna umgicks med fanns i två av hennes närmiljöer, klassen och Mfk. Dessa dyader, om än ibland konfliktfyllda, utgjorde transkontextuella dyader mellan dessa närmiljöer och mot bakgrund av teorin i denna studie så bidrog de troligen föga till att stärka dessa närmiljöer som utvecklingskontext. Aktiviteter som äger rum inom ramen för en primär dyad tenderar att ha högre utvecklingsmässig betydelse för individen än aktiviteter inom ramen för dyader som inte är primära. Jag uppfattar de transkontextuella dyaderna, i Hannas situation, som *icke* primära till karaktären.

Jag uppfattar att Hanna tyckte det var mindre spännande mellan flickorna i klassen då de vistades på Mfk jämfört med hur det var i skolan. På Mfk fanns många andra barn också och Hanna behövde då inte vara så nära dem som hon inte fungerade så bra med i klassen. Hon berättar också att det kunde vara så att konflikter uppstod i skolmiljön men de reddes ut inom ramen för Mfk med hjälp av personalen där. På så sätt var troligen Mfk-personal ett stöd för flickornas utveckling i båda dessa närmiljöer eftersom de ”lösta konflikterna” inte enbart bidrog till bättre relationer på Mfk utan troligen också bättre relationer i skolan. Personal från Mfk utgjorde på det sättet en stödjande länk mellan två av Hannas närmiljöer, skolan och Mfk.

Vad vistelsen på Mfk har betytt för Hanna senare i livet

Hanna är osäker på hur vistelsen har påverkat henne senare i livet och hon svarar inte så utförligt på den frågan. Ett par funderingar har hon ändå. Troligen hade hon inte varit lika

intresserad av att skapa och pyssla, som hon är, om hon inte hade fått aktivera sig i den skapande verksamheten på Mfk. Dessutom upplever hon att hon fick möjlighet att utveckla det sociala samspelet i och med vistelsen där genom att lära sig visa hänsyn till andra på Mfk:

Man får ju tänka på, man kan ju inte bara till exempel, du står i vägen, och så puttar man in den personen i väggen utan man säger ursäkta och sådant där. Och man får, om någon står och tvättar händerna så kan man inte bara putta undan den personen och börja tvätta händerna själv utan man får vänta på sin tur och sådant.

7.2.12 Linnea, årskull 2000

Den förenklade bild som jag skissar upp över Linnea på Mfk som mikrosystem i en kontext, utifrån intervjun med Linnea, ser ut enligt fig. 7.24. Linnea berättar om sin vistelse på Mfk och lite om läget i klassen på mellanstadiet. Under samma period gick hon på en teaterskola på fritiden.

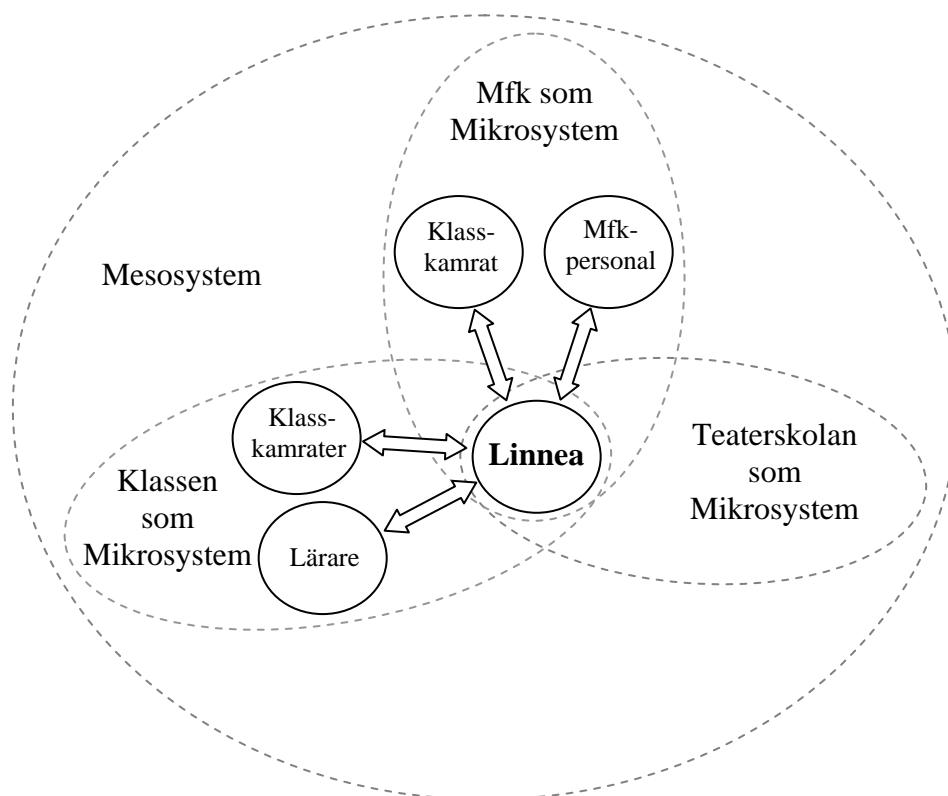


Fig. 7.24 Förenklad figur över Linnea på Mfk, som mikrosystem i en kontext

Linneas interaktion med barn och vuxna inom ramen för aktiviteter på Mfk

Interaktion med andra barn:

Linnea tilltalades mycket av den skapande verksamheten på Mfk. Där fick hon möjlighet att pyssla och vara estetiskt kreativ vilket var ett av hennes stora intressen. Dessutom har Linnea alltid varit intresserad av datorer och hon tyckte om att spela dataspel när hon var på Mfk. Hon provade inga andra specifika aktiviteter men hon minns hur mysigt det var på fredagarna när det var fredagsfik och filmvisning. Det brukade hon gå på. Hon har också ett

minne av en talangjakt som hon var på. Då var hon publik. Linnea var på Mfk under rasterna på skoltid.

Linnea började på Mfk i årskurs fyra. Hon hade bytt skola till Mariaskolan efter årskurs tre. Det var bara en av flickorna i klassen, utöver Linnea själv, som brukade gå till Mfk på eftermiddagarna. Den flickan var Linnea inte så bra kompis med så de umgicks inte så mycket på Mfk heller. Linnea berättar att hon oftast var för sig själv, utan kompis, när hon vistades på Mfk. Hon har alltid tyckt om att vara ensam emellanåt men hon säger att hon kände ett utanförskap alldeles i början. Det som framför allt lockade henne dit, trots denna känsla, var att hon tyckte det var roligt där. Av sammanhanget uppfattar jag att det hon främst lockades av var stämningen där och framför allt den skapande verksamheten:

Kände du dig ensam någon gång? Du sa det att först kände du så men sedan så...

Nej, inte ensam men lite som att här hör inte jag, här får inte jag vara, men sedan försvann det.

Eftersom på Mfk var det lite "ta sig plats", jag var ju tvungen att övertyga mig om att jag hade tillåtelse att gå dit, jag tyckte det var så pass kul att vara där så det...

Linnea lärde inte känna några andra barn i och med aktiviteterna.

Interaktion med personal:

Linneas interaktion med personal på Mfk var inte på ett djupare personligt plan. Interaktionen var i form av ett ytligt samspel där Linnea upplevde att personalen aldrig lärde känna henne riktigt och inte tvärtom heller. Linnea berättar att personalen var glada, alltid trevliga och att det var en positiv stämning men hon kände sig lite som en främling på Mfk, särskilt i början. Hon är osäker på om de alltid hälsade. Det var någon av ledarna i den skapande verksamheten som visste lite mer om Linnea, än bara vad hon hette, men inte så många av de andra. Hon hade önskat att personalen hade varit mer personliga mot henne:

Det var ju så fruktansvärt mycket barn och jag tycker att de har lyckats väldigt bra. Men om det skulle vara någonting så skulle det vara att försöka se varje person mer. Jag vet inte om de såg de andra men jag kände mig lite så här, eller jag tyckte inte att de såg mig riktigt. Att försöka lära sig namn det är väl svårt kanske men, prata mer med barnen och liksom, ja, vara mer personliga.

Linnea anser att personalen inte alltid var uppmärksam på vad som hände mellan barn i lokalen. Hon minns några situationer då en vuxen hade behövt ingripa men det blev inte så. Linnea menar att dessa situationer främst uppstod under raster på skoltid då det var många barn i lokalen och kanske bara endast en vuxen på plats.

Linneas interaktion med barn och vuxna i andra närmiljöer

I klassen var det rörigt och det var bråk mellan elever nästan dagligen. Jag får inte veta om Linnea själv ofta var indragen i konflikter, bara att det var allmänt stökigt. Läraren hjälpte till med konfliktlösning på ett bra sätt, enligt Linnea. Jag förstår av sammanhanget att Linnea hade fler kompisar i klassen än vad hon hade på Mfk. Hon berättar till exempel hur hon och hennes klasskamrater brukade spela kort nere på Mfk på rasterna. Då kunde ju alla vara där, inte bara de som betalade för att gå där på eftermiddagarna.

Linnea gick på en teaterskola och tränade där en gång i veckan. Den eftermiddag som hon hade teater så var hon i princip inte alls på Mfk.

Mfk i en kontext

Relationen mellan Linnea och den enda andra flickan från klassen, som gick på Mfk, utgjorde en transkontextuell dyad mellan två av Linneas närmiljöer, klassen och Mfk. De känslomässiga banden i denna dyad var svaga varför denna dyad troligen inte nämnvärt påverkade Mfk positivt som utvecklingskontext.

Vad vistelsen på Mfk har betytt för Linnea senare i livet

Linnea upplever att hon utvecklades som person genom att situationen var som den var för henne på Mfk. Hon tror att hon har blivit mer självsäker och starkare som människa. Dessutom hade hon exempelvis inte fått prova på att dreja, vilket hon fick göra på skapande. Det hade hon säkert inte provat än om hon inte gjort det inom ramen för vistelsen på Mfk

Kommentarer till Linneas individspecifika figurer utifrån aktuellt "bakgrundsrastrer"

Linneas upplevelse av sin situation på Mfk faller delvis utanför ramen för hur barnens situation, enligt aktuellt "bakgrundsrastrer", ska vara när de är där. Linnea var road av aktiviteterna och drogs dit på grund av aktiviteter. Däremot så kände hon sig inte sedd. Personalens mål att se alla barn och att vara någorlunda personlig med dem är enligt "bakgrundsrastrer" en viktig och väsentlig del av personalens arbete. Här är överensstämmelsen dålig.

8. Tolkande analys och resultat - stegvisa jämförelser mellan individer

Med hjälp av denna jämförande analys vill jag påvisa och beskriva likheter och skillnader, i uppfattningar om Mfk som närmiljö att vistas i. Dessutom vill jag beskriva likheter och skillnader i vilken betydelse vistelsen på Mfk har haft för ungdomarna senare i livet. Detta svarar mot studiens tvådelade syfte.

Jämförelserna gör jag först mellan individerna inom de specifika sfärerna och sedan mellan årskullarna som helhet, vilket motsvarar de två stegen i den jämförande analysen.

8.1 Steg 1: Jämförelser mellan individer inom sfären

Jag redovisar resultaten för var och en av sfärerna för sig i ordningen: Pojkar årskull 1995, flickor årskull 1995, pojkar årskull 2000 och flickor årskull 2000.

8.1.1 Pojkar årskull 1995

Interaktion med andra barn:

Ludvig och Markus var båda mångsysslare på Mfk och brukade aktivera sig med många olika saker och varierade en hel del. Ludvig engagerade sig främst i idrottsaktiviteter. Markus är den enda av dessa tre pojkar som ibland var på skapande.

Ludvig, Jonatan och Markus hade alla ett relativt stort socialt nätverk under sin vistelse på Mfk. Alla tre pojkarna umgicks med klasskamrater men också en hel del med barn i andra klasser när de var där. Jag förstår av sammanhanget att aktiviteterna, och främst då idrottsaktiviteterna i gymnastiksalarna, var en arena där pojkarna fick möjlighet att knyta kontakter med andra än enbart sina klasskamrater. Av dessa tre pojkar är de en, Jonatan, som klart och tydligt uttrycker att det var hans val av aktivitet som avgjorde vilka kompisar han umgicks med för tillfället. För Ludvig och Markus del får vi uppfattningen att det var tvärtom, att kompisrelationerna påverkade vilken aktivitet man valde på eftermiddagen.

Interaktion med personal:

Jag uppfattar att alla tre pojkarna hade en relation till personalen som präglades av ömsesidighet. Alla tre pojkarna kände sig sedda och personligt bemötta. Personalen var engagerad i organiserade aktiviteter, av olika slag, med var och en av pojkarna. Pojkarnas bilder av hur personalen var och hur personalen fungerade i relation till barnen, är samstämmiga. Markus uttrycker dessutom att personalen fungerade som förebilder för barnen.

Mfk i en kontext:

Markus och Jonatan ingick båda två i transkontextuella dyader som länkade samman Mfk som närmiljö med en annan närmiljö som *inte utgjordes av klassen*. Både Markus och Jonatan umgicks med andra ord med dessa kompisar, utanför sin klass, i två olika närmiljöer. Mfk kan på det sättet ha utgjort en ytterligare arena för att fördjupa dessa relationer, i de här två fallen med scoutkompisar och fotbollskompisar. Enligt teorin i denna studie så stimuleras en individs utveckling då hon eller han tillåts bilda och bibehålla transkontextuella dyader över en variation av närmiljöer. Mot denna bakgrund kan jag konstatera att Mfk utgjorde en

viktig arena för bildandet och bibehållandet av transkontextuella dyader för Markus och Jonatan. Jag kan också misstänka att bildandet av transkontextuella dyader underlättas ju fler barn organisationen omfattar och på grund av att den dessutom rymmer barn ur fler än enbart en årskurs. Ludvig ingick i transkontextuella dyader vilka kopplade samman Mfk med klassen. Ludvig är den ende av dessa tre pojkar som inte verkar ha ingått i transkontextuella dyader som länkade samman Mfk med någon annan närmiljö än klassen.

Vad vistelsen på Mfk har betytt för pojkarna senare i livet:

Både Markus och Jonatan menar, fast de uttrycker det lite olika, att de lärde känna fler barn och att de utvecklades socialt på Mfk. Ludvig menar att han hade en bra barndom på grund av sin vistelse på Mfk och att det hjälper honom mycket nu när han är äldre. Han motiverar inte varför. Markus har en positiv erfarenhet av vistelsen på Mfk med sig när han nu studerar till gymnasielärare och vi uppfattar att denna erfarenhet har bidragit till hans positiva inställning till yrket och uppdraget som lärare.

8.1.2 Flickor årskull 1995

Interaktion med andra barn:

Matilda, Lovisa och Emily tyckte alla tre om att delta i den skapande verksamheten på Mfk. Matilda och Lovisa är mycket positiva till upplägget i skapande genom att de stimulerades till att lära sig nya saker och de motiverades av den goda tillgången på material. Emily var mycket idrottsintresserad och tillbringade mer tid i gymnastiksalarna än de andra två, men båda de andra flickorna uppger att de också var med på aktiviteter i gymnastiksalarna emellanåt. Emily och Lovisa indikerar båda två att flickorna fick utrymme på ett bra sätt och på lika villkor som killarna.

Alla tre flickorna umgicks främst med klasskamrater när de var på Mfk. Alla tre umgicks dessutom med barn i andra klasser och då utgjorde klasskamraterna en bas för umgänget med andra barn. Emily och Lovisa menar att klassindelningen blev mindre viktig när de kom till Mfk och att det var en miljö och en anda där som stimulerade till att de vidgade sitt kontaktnät. Alla tre flickorna framhåller också vikten av att som barn få byta miljö och att bli sedd av andra eftersom barnets roll förändras då den sociala konstellationen blir en annan. Barn mår bra av att inte fastna i en viss bestämd roll. Jag uppfattar att alla flickorna upplevde att Mfk utgjorde en arena för nya sociala konstellationer.

Interaktion med personal:

Flickornas uppfattning av hur personalen var är relativt samstämmig. Alla tycks ha upplevt att de blev sedda. Matilda signalerar dock att hon någon gång kunde känna sig som en i mängden. En reflektion jag gör är att Matilda är också den enda av dessa tre flickor som berättar att hon var blyg under den här perioden. Kanske kan detta ha ett samband med att hon ibland upplevde att hon var en i mängden. Hon själv tror att det inte främst berodde på att personalen skulle ha varit ouppmärksam utan snarare om att hon anser att de var för få till antalet. Matilda och Emily upplevde att de blev stimulerade och uppmuntrade av personal att engagera sig i sina intressen.

Mfk i en kontext:

Både Lovisa och Matilda berättar om företeelser som visar ett mesosystem bestående av länkar mellan Mfk och skolan. Lovisa berättar om att personalen hade kunskap om skol-

situationen vilket bidrog till upplevelsen av att de var intresserade genom att vara engagerade i det som hände runt barnen i andra närmiljöer än enbart Mfk. Matilda berättar om hur personalen kunde fungera som rastvakter på skoltid och hjälpte till att lösa konflikter mer framgångsrikt än många lärare. Jag uppfattar att personalen kunde hantera konflikter mellan barn på ett effektivare sätt eftersom de ingick i transkontextuella dyader med barnen och kände dem från ytterligare en närmiljö.

Alla flickorna ingick i transkontextuella dyader som länkade samman klassen och Mfk som närmiljöer. Ingen av flickorna berättar om att de skulle ha ingått i någon transkontextuell dyad som utgjorde en länk mellan Mfk och någon annan närmiljö än just klassen. Av den anledningen kan jag konstatera att Mfk var en viktig närmiljö genom att den gav möjlighet till bildandet och upprätthållandet av transkontextuella dyader med klasskamrater.

Vad vistelsen på Mfk har betytt för flickorna senare i livet:

Alla tre flickorna menar att vistelsen på Mfk har betytt en hel del för dem senare i livet. De har lite olika svar på mer specifikt vad det har betytt. Jag ser en likhet i att både Matilda och Lovisa gör en koppling till det utbildningsval de gjort, om än på lite olika sätt.

8.1.3 Pojkar årskull 2000

Interaktion med andra barn:

Adam, Richard och Pontus tyckte alla tre om att vara med på idrottsaktiviteter i gymnastiksalarna när de var på Mfk. Där spelade de en hel del fotboll. Alla tre var också roade av att spela sällskapsspel emellanåt. Utöver detta så hade de alla tre inte någon annan aktivitet helt gemensam men alla tre engagerade sig i ytterligare aktiviteter.

Umgängsmönstret för de tre pojkarna var i princip densamma. Alla tre pojkarna umgicks ofta med pojkarna i sin egen klass i en större grupp då de aktiverade sig i gymnastiksalarna. Det är bara Richard som uppger att han inte umgicks med någon annan än sina klasskamrater när han var på Mfk. Adam hade en kompis utanför klassen och Pontus hade flera. Det är endast Pontus som lärde känna någon ny kompis, under sin vistelse på Mfk, som han inte kände innan han började där. Richard och Adam berättar att det förekom konflikter i kompis-gruppen.

Interaktion med personal:

Richard och Adam, som enligt ovan också indikerat att det var konflikter i kompisgruppen, berättar att personalen hjälpte till att lösa dessa konflikter. Richard och Pontus berättar båda att de uppskattade personalens engagemang att delta i organiserade aktiviteter tillsammans med barnen och att de hade humor. Alla tre pojkarna är överens om att personalen var snälla och ingen av dem nämner något negativt om personal.

Mfk i en kontext:

Alla tre pojkarna hade ett engagemang i någon annan närmiljö som i olika omfattning ”plockade” tid från vistelsen på Mfk. Två av pojkarna tränade en idrott aktivt och den tredje umgicks successivt mer och mer med kompisarna men på en annan fritidsgård. Alla tre ingick i transkontextuella dyader som länkade samman klassen med Mfk i ett mesosystem.

Vad vistelsen har betytt för pojkarna senare i livet:

Pontus och Richard utvecklade sin förmåga inom specifika idrotter i och med vistelsen på Mfk. Pontus är den enda som uttrycker att han utvecklades socialt under denna period. Adam tycks ha fått utlopp för sin energi och han menar allmänt att barn som får det blir mindre bråkiga. Om, och i så fall hur, detta har påverkat Adam senare får vi inte veta något om. Pontus tror att han hade haft en sämre hälsa om han inte hade aktiverat sig på Mfk eftersom han då troligen hade suttit mer vid datorn hemma.

8.1.4 Flickor årskull 2000

Interaktion med andra barn:

Hanna och Linnea var framför allt engagerade i den skapande verksamheten på Mfk. Båda två tillbringade relativt mycket tid där. Vilma spelade mycket fotboll och var ofta i gymnastik-salarna. Linnea och Vilma var båda på Mfk under rasterna på skoltid.

Vilma och Hanna umgicks med sina klasskamrater på Mfk. Vilma umgicks i en triad, med kompisar från klassen, där ömsesidigheten var hög mellan individerna i dyaderna. Det är bara hon som uppger att hon lärde känna andra under sin vistelse på Mfk. Hanna hade inga starka band till sina klasskamrater på Mfk men inte heller någon annan given nära vän som hon säger att hon umgicks med där. Det var ändå klasskamraterna som hon för det mesta var med på Mfk. Linnea var ensam. Hon umgicks inte kontinuerligt med någon klasskamrat och inte heller med något annat barn på Mfk. Det var till stor del aktiviteterna som lockade henne dit.

Interaktion med personal:

Alla tre flickorna har ungefär samma uppfattning om hur personalen allmänt var, att de var snälla, glada och trevliga. Vilma och Hanna blev nära kompisar med någon eller några av dem som jobbade på Mfk. Båda flickorna uppskattade dessa relationer. Linnea däremot upplevde att hon aldrig lärde känna dem som jobbade där och inte heller att de lärde känna henne. Hon hade uppskattat om personalen varit lite mer personliga mot henne.

Mfk i en kontext:

Vilma och Hanna ingick båda i transkontextuella dyader som länkade samman Mfk som närmiljö med klassen som närmiljö. I Linneas fall fanns i princip inga transkontextuella dyader som kunde förstärka Mfk som utvecklingskontext. Det flickorna har gemensamt är att de alla tre var engagerade i någon annan organiserad fritidsaktivitet utöver Mfk vilket påverkade vilka dagar och hur länge de kunde vistas på Mfk.

Vad vistelsen har betytt för flickorna senare i livet:

Hanna och Linnea har liknande uppfattning om hur den skapande verksamheten på Mfk kan ha påverkat dem senare i livet. En av dem fick prova saker som hon hade velat prova på fortfarande annars och den andra menar att hon inte hade varit lika pysslig som hon är nu om hon inte hade fått gå på skapande. Båda två har också, fast på lite olika sätt, utvecklats socialt i och med vistelsen på Mfk. Vilma har ingen uppfattning om hur vistelsen på Mfk kan ha påverkat henne senare i livet.

8.2 Steg 2: Jämförelser mellan årskullarna

8.2.1 Interaktion med andra barn

Ungdomarna tillhörande årskull 1995 tycks alla ha umgått främst med sina klasskamrater då de var på Mfk. Dessutom umgicks alla även med någon eller några barn ur andra klasser än den egna. Jämför jag med hur det var med detta för ungdomarna tillhörande årskull 2000 så ser jag att alla utom en umgicks främst med sina klasskamrater på Mfk. Tre av sex intervjuade ungdomar, d v s hälften, umgicks inte alls med barn i andra klasser än den egna. Jag kan konstatera att ungdomarna ur årskull 2000 hade sociala nätverk på Mfk som inte inrymde barn ur andra klasser i samma omfattning som ungdomarna ur årskull 1995 hade.

8.2.2 Interaktion med personal

Då personalen ibland deltog i vissa av de organiserade aktiviteterna så mottogs det positivt av barnen i de båda årskullarna. Ingen av de intervjuade nämner att de inte uppskattade att personalen engagerade sig på det sättet. Jag ser i intervjumaterialet som helhet att personalens deltagande i aktiviteter främst tycks ha varit inom ramen för idrottsaktiviteter och i sällskapsspel av olika slag och vi uppfattar ingen skillnad när det gäller detta då vi jämför årskullarna med varandra.

Ungdomarna ur årskull 1995 är mer nyanserade när de beskriver personalen och deras sätt än vad ungdomarna ur årskull 2000 är. Detta skulle rimligen kunna bero på att de är äldre vid intervjutillfället och eventuellt därför hunnit utveckla en större vana att uttrycka sig. Ungdomarna ur årskull 1995 upplevde alla att de blev sedda av personalen. Av ungdomarna ur årskull 2000 är det endast en som inte upplevde sig tillräckligt sedd och uppmärksammas av personal.

8.2.3 Verksamheten de olika åren - kommentarer utifrån aktuellt ”bakgrundsrastrer”

Jag reflekterar över att personalen under år 1995, enligt aktuellt ”bakgrundsrastrer”, specifikt strävade efter att verksamheten skulle vara lika attraktiv för flickor som för pojkar. Jag kan konstatera att exempelvis för Vilma, ur årskull 2000, så tycks det ha varit självklart att hon kunde delta i idrottsaktiviteter i gymnastiksalarna. Hon signalerar inget annat. Hon signalerar inte heller att det var extra bra att det var en tjej som höll i fotbollen i gymnastiksalen eller att hon skulle ha spelat fotboll inom ramen för specifika tjejaktiviteter. Jag får inte veta om det var så. Jag upplever att det är något som är självklart för Vilma, att hon som tjej deltog i aktiviteter i gymnastiksalarna, eftersom hon inte gör någon ”grej” av det. Emily, ur årskull 1995, berättar desto mer om hur personalen verkligen såg till att på olika sätt skapa bra förutsättningar för flickor i verksamheten. Det är något hon återkommer till flera gånger under intervjun. Mot denna bakgrund kan jag misstänka att verksamheten möjligen utvecklats i detta hänseende och att det under år 2000 var ännu mer naturligt att flickor deltog på lika villkor som pojkar än det var år 1995. Jag valde ju medvetet två år som liknade varandra i innehållets utformning, se kapitel 6: *Metod*, vilket kan förklara varför jag inte upptäckt fler liknande faktorer som varit olika. Hade syftet med studien varit att jämföra olika typer av utformningen av verksamheten under olika år så hade ju olikheter varit en avgörande faktor som skulle ligga till grund för hur urvalet gjordes. Så var nu inte fallet och jag valde alltså två år som såg mer lika ut i utformandet. Jag ser i denna jämförande analys

inga fler tecken, än det ovan nämnda, på att verksamheterna heller skulle ha varit radikalt olika till sin utformning.

8.2.4 Mfk i en kontext

Jag kan konstatera att alla tolv ungdomarna i studien ingick i transkontextuella dyader som länkade samman klassen som närmiljö med Mfk som närmiljö. Troligen var alla dessa dyader, förutom i ett enda fall, sådana till karaktären att de bidrog till att förstärka närmiljöerna som utvecklingskontexter. Knappt hälften av ungdomarna, fem stycken, ingick i transkontextuella dyader vilka länkade samman Mfk med ytterligare andra närmiljöer än klassen. Det innebär att sju stycken av ungdomarna faktiskt inte ingick i transkontextuella dyader som länkade samman Mfk med någon annan närmiljö än klassen. Enligt teorin i denna studie hör individens utveckling samman med antalet transkontextuella dyader som hon ingår i och antalet närmiljöer som länkas samman. I drygt hälften av ungdomarnas fall kan jag misstänka att Mfk under denna period därför utgjorde en högst väsentlig arena för bildandet och upprätthållandet av transkontextuella dyader och därmed påverkade individernas utveckling positivt. Detta mönster ser lika ut oavsett vilken av årskullarna jag tittar på.

8.2.5 Vad vistelsen har betytt för ungdomarna senare i livet

Det allmänna och övertygande intrycket är att alla ungdomarna menar att de påverkades positivt, men på olika sätt, av vistelsen på Mfk då de faktiskt gick där. Tre stycken ur årskull 1995 anger att de på något sätt sedan påverkats i sitt val av studieinriktning i och med denna vistelse. Två av dem har valt att utbilda sig till yrken inom den pedagogiska sektorn och de signalerar båda två, men på lite olika sätt, att vistelsen på Mfk utgör en positiv erfarenhet som stärkt dem i detta val. Den tredje individen har valt att gå vidare med sitt huvudsakliga intresse för bild och skapande och hon menar att vistelsen på Mfk har bidragit till att hon har utvecklats som hon gjort inom just skapande verksamhet.

Jag kan konstatera att var och en av ungdomarna ur årskull 1995 uttrycker att de på något sätt *har* påverkats senare i livet av sin vistelse på Mfk. Det finns sedan inget tydligt mönster i vad dessa uttalanden innehåller, d v s *hur* de påverkats. Min uppfattning är att ungdomarna ur årskull 2000 allmänt har något svårare att formulera sig specifikt runt detta. En av dem ger inget svar alls på frågan, de andra svarar men det finns inte heller i denna årskull något tydligt mönster i svaren. Svaren av ungdomarna ur årskull 2000 har till större del karaktären av spekulationer. Ungdomarna ur årskull 1995 verkar mer "säkra på sin sak" när de berättar om hur vistelsen på verkat dom. Säkerligen har detta med åldern att göra och att det har hunnit gå fler år sedan vistelsen, och därmed hända mer i livet för ungdomarna ur årskull 1995, än vad det gjort för ungdomarna ur årskull 2000.

8.3 Trovärdighet och tillförlitlighet i den tolkande analysen

Inom hermeneutiken (Alvesson & Sköldberg, 1994) ifrågasätter man det traditionella sanningsbegreppet som avser överensstämmelse mellan fakta och teori. Man menar att det är viktigare att försöka se till att tolkningen är rimlig utifrån det historiska sammanhang som den görs i. Via användandet av tre olika typer av källor i datainsamlingen, ungdomsintervjuer, personalintervju samt verksamhetsplaner, har jag möjligheten att få en mer nyanserad bild av den verksamhet jag studerar än om jag hade analyserat enbart

ungdomsintervjuer (Salminen-Karlsson, 1994). Detta påverkar tillförlitligheten och därmed trovärdigheten i den bild som jag målar upp över Mfk som verksamhet.

Jag ser de utskrivna intervjuerna som textdokument vilka sedan är utgångspunkt för viss bearbetning och analys. I och med detta ansluter jag mig till hermeneutikens förhållningssätt till texter där man i tolkningen betraktar dem som språkliga hänvisningar till en verklighet och inte som kopior av en verklighet (Egidius, 1986). I hanterandet av detta textmaterial har jag medvetet alternerat mellan att titta på specifika uttalanden, i den kategorisering jag gjort, och upprepande läsning av intervjuerna som helhet. Genom att på detta sätt växla mellan helhet och delar i intervjumaterialet har jag minskat risken att gå miste om väsentliga tolkningar som eventuellt enbart framstår i en helhetsbild.

9: Diskussion

Ungdomarnas berättelser om vistelsen på Mfk ger en bild av en tillvaro som i hög grad präglades av aktiviteter. De flesta av ungdomarna som jag intervjuat menar att de trivdes mycket bra på Mfk när de gick där. Utbudet av aktiviteter var tilltalande och verksamheten var organiserad på ett sätt som passade barnen. I den tolkande analysen, som jag gjort och redovisat utifrån de individspecifika figurerna, talar var och en av ungdomarna för sig. Var och en av livsberättelserna har ett eget värde men den bidrar också till formandet av en helhetsbild. De tolv ungdomarnas berättelser utgör tolv individuella, viktiga, röster då jag skapar mig en djupare förståelse av Mfk som närmiljö att vistas i. Avsikten har aldrig varit att generera allmänna teorier utifrån tolkningarna av dessa berättelser. Utifrån resultaten i detta material kan jag inte uttala mig om situationen på fritidsklubbar i allmänhet. I detta diskussionsavsnitt vill jag ändå lyfta upp några frågor av mer allmän karaktär till ytan. Det är funderingar jag själv har fått under arbetet med analysen av materialet och som kan vara viktiga att ta i beaktande i diskussioner som gäller fritidsklubbars organisation och innehåll mer generellt.

9.1 Barnens interaktion med andra barn på Mfk

Jag uppfattar utifrån materialet att barnet i mellanstadieåldern är känsligt för hur kamratgruppen fungerar. Barnet påverkas i hög grad av vad kompisarna tycker, vill och gör. En stor vinst i verksamheten på Mfk tycks vara att den lyckas ”fånga” många barn. På det sättet blir det en stor grupp barn som samlas på Mfk på eftermiddagarna och chansen är stor att många av barnets klasskamrater också går med till Mfk. Materialet präglas av något av en självklarhet att man skulle gå på Mfk främst eftersom man hade möjlighet att vara med sina kompisar där. Mfk utgjorde på det sättet en viktig arena för kompisumgänge utanför *skolan* och utanför *hemmet*. Ett exempel är en pojke som berättar att man kunde umgås med fler på Mfk än om man hade varit hemma hos någon, vilket han verkar ha upplevt som en väsentlig poäng.

Min uppfattning är att verksamheten på Mfk tilltalade olika typer av barn eftersom den innehöll ett *brett* utbud av aktiviteter, vilket är ett koncept som man på Mfk håller sig till även idag. Detta breda utbud av aktiviteter tycks ha varit en nyckel för att nå *tillräckligt många* barn. I och med aktiviteterna, och den interaktion med andra som var möjlig inom ramen för dessa, var verksamheten tillräckligt attraktiv för att flera av dem jag intervjuat skulle stanna kvar mer än bara en termin i verksamheten. Därmed utgjorde Mfk en gynnsam arena för mellanstadiebarns interaktion med varandra inom olika aktiviteter. En fråga jag ställer mig i samband med detta är: Hur skapar man denna gynnsamma arena, med bas i ett brett aktivitetsutbud, inom ramen för de förutsättningar som en verksamhet har ekonomiskt och lokalmässigt? Personalen på Mfk hävdar att lokalbristen begränsar bredden i aktivitetsutbudet. Man säger exempelvis att om man hade haft tillgång till ytterligare ett mindre rum så hade man kunnat ornda ett fotolaboratorium vilket troligen skulle tilltala en del barn. Mfk har ett utvecklat samarbete med Mariaskolan när det gäller lokaler. Hade man inte haft tillgång till gymnastiksalarna i den omfattning som man hade, och fortfarande har, hade man troligen inte kunnat organisera denna typ verksamhet. Gymnastiksalarna och aktiviteterna där lockar och ”sväljer” många barn. Sammanfattningsvis tycks god tillgång på många mindre lokaler, samt möjligheter att anställa ämneskompetent personal som ledare i aktiviteter, vara viktiga förutsättningar för att verksamheten ska bli lyckad.

9.2 Barnens interaktion med personal på Mfk

Flera av de ungdomar som jag intervjuat uttrycker att de utvecklade en nära kompisrelation med någon eller några i personalgruppen på Mfk. Dessa relationer, primära dyader, utgjorde en viktig anledning till dessa barns trivsel på Mfk. Personalen uttrycker också i intervjun att deras strävan är att se alla barn och att vara personliga med barnen på ett sätt som är trovärdigt. När barnen väl kommit till Mfk tycks det ha funnits personal där som var uppmärksam och som såg den enskilde individen, trots att barnen var många. Någon av de intervjuade ungdomarna upplevde sig inte tillräckligt sedd men för övrigt så uttrycker de flesta att de upplevde sig sedda, fast på lite olika sätt. Jag får en uppfattning av att personalen var lyhörd för individen och dess individuella behov av kontakt med dem som vuxna, vilket påverkade barnens trivsel. Får man barn att trivas får man uppenbarligen barn att stanna.

Jag anser att en stor positiv faktor i interaktionen mellan barn och vuxna på Mfk också var personalens positiva attityd till att delta aktivt i de organiserade aktiviteterna. Jag kan anta att detta engagemang säkerligen bidrog till utvecklandet av positiva relationer mellan personal och barn. Flera av de intervjuade ungdomarna berättar om en speciell ”anda” eller ”stämning” som fanns på Mfk. Då de beskriver denna anda så är det flera som berättar om personalens självklara ledarroll i relation till att de trots ledarrollen ändå kunde delta och vara med som en i gänget, i exempelvis bollsporter. Detta upplevdes inte som någon motsättning, snarare som ett bidrag till den positiva stämningen och andan.

9.3 Mfk i en kontext

Näst intill alla av de intervjuade ungdomarna ingick i transkontextuella dyader vilka länkade samman Mfk som närmiljö med klassen som närmiljö, vilket vi tidigare nämnt. Frågan jag ställer mig är vad dessa transkontextuella dyader hade för betydelse för barnen under denna period men också vilken betydelse de hade för fortsättningen. Enligt Bronfenbrenner stimuleras individens utveckling då hon eller han tillåts bilda och bibehålla transkontextuella dyader över en *variation* av närmiljöer. Utifrån detta har jag redan konstaterat att Mfk utgjorde en av flera viktiga arenor för bildandet och bibehållandet av transkontextuella dyader för dessa barn. För de barn som inte ingick i så många andra närmiljöer under denna period i livet, inte tränade någon idrott aktivt eller sjöng i en kör eller dylikt, så var troligen Mfk ännu viktigare som en sådan arena.

Personalen på Mfk hade och har fortfarande som ambition att på olika sätt samarbeta med föreningslivet och kulturskolan för att skapa större möjlighet att presentera ett varierat utbud av aktiviteter inom ramen för sin verksamhet. På så sätt vill man också möjliggöra för barn att knyta kontakter med föreningar, kontakter som eventuellt kan mynna ut i ett fortsatt föreningsengagemang. Denna typ av engagemang kan förebygga att barnen hamnar i negativa sociala sammanhang under denna period i uppväxten. Detta material visar i något enstaka fall kopplingar mellan engagemang på Mfk och engagemang i föreningsverksamhet senare i livet. En flicka menar att hon påverkades positivt av idrottsaktiviteterna på Mfk och att hon därifrån ”fick med sig” ett positivt förhållningssätt till fysisk aktivitet vilket gör att hon kontinuerligt idrottar idag. För övrigt finner jag inga fler sådana tydliga kopplingar i materialet. Flera av de ungdomar som exempelvis idrottar aktivt idag eller ägnar sig kontinuerligt åt något annat fritidsintresse menar att de hade gjort det oberoende av om de hade gjort det på Mfk eller inte. Dessa ungdomar har gemensamt att de redan *tidigt* haft ett stort intresse av något slag. Det är ingen skillnad mellan de två årskullarna i denna bemärkelse. Jag kan konstatera att flera av de ungdomar som vi intervjuat inte hade något annat engagemang i fritidsaktiviteter utöver aktiviteterna på Mfk. Ett par av dessa ungdomar

formulerar också att Mfk mer eller mindre ersatte behovet av andra fritidsintressen eller andra engagemang.

Följande fråga kan vara intressant att ställa i sammanhanget: För vilken grupp barn har Mfk störst betydelse? Är Mfk, och den eventuella språngbräda in i ett aktivt fritidsliv då och senare i livet som aktiviteterna där utgör, kanske *ännu* viktigare för de barn som *inte* har ett stort intresse av något slag vid sidan om fritidsklubben? Jag kan inte, mot bakgrund av resultaten i denna studie, hävda att det är så. De frågor jag ställde till ungdomarna i den här studien ger oss inte den information som vi skulle behövt för att kunna svara på den frågan. Det är en fråga som skulle vara intressant att studera närmare inom fortsatta studier av den här typen av verksamhet.

9.4 Vad vistelsen har betytt för ungdomarna senare i livet

Ungdomarna, framför allt de som tillhör årskull 2000, hade relativt svårt att svara på frågan om hur vistelsen på Mfk har påverkat dem senare i livet. Däremot var det betydligt enklare för de allra flesta att se hur denna vistelse påverkade dem positivt *just då*, under mellanstadieperioden. Eventuellt kan detta ha med åldern att göra, vilket jag också tidigare nämnt. Kanske hade jag fått veta mer om jag hade gått ytterligare några år tillbaka i valet av årskullar. Att ungdomarna hade svårt att formulera spekulativa svar på denna fråga behöver inte betyda att vistelsen på Mfk *inte* skulle haft betydelse för dem senare i livet, att svaret på frågan med andra ord skulle vara att de inte påverkats alls. Mot bakgrund av teorin i denna studie förstår vi att Mfk bland annat utgjorde en viktig arena för bildandet av primära dyader och bildandet och bibehållandet av transkontextuella dyader vilka stimulerade barnens utveckling positivt.

Bilaga 1: Intervjuunderlag, utgångspunkt vid ungdomsintervjuer

Instruktion: För att kunna utveckla/förbättra verksamheten i Maria fritidsklubb vill vi veta hur du som gått där för några år sedan (år 1995 respektive 2000) minns verksamheten där, vad du så här efteråt tycker och tänker om den.

Det var ett tag sedan så ta tid på dig att tänka efter hur det var, vi har tid på oss till det. Vårt samtal bygger på att du svarar som du tycker och vad du minns. Dina svar är självfallet anonyma och kan hjälpa oss att förbättra den nuvarande verksamheten.

Vad gör du nu? Arbetar/studerar/annat?

Vad gör du på fritiden nu? Intressen?

Är du med i någon förening?

Hur länge gick du på Maria fritidsklubb?

Om du tänker på dina kompisar där, vad gjorde ni tillsammans?

Kan du berätta om något som du särskilt minns från fritidsklubben?

Kan du berätta om något kul som hände dig? Kan du berätta om något som var jobbigt eller tråkigt?

Om du tänker på dom som arbetade i fritidsklubben, hur minns du dem? Berätta. Hur var dom mot dig?

Hurdan var du under den här perioden, som du minns?

Hur gick det i skolan för dig under den här perioden?

Om du jämför hur det var i fritidsklubben jämfört med i skolan, vad säger du då?

Hur trivdes du i fritidsklubben?

När du tänker tillbaka finns det något under tiden du gick i fritidsklubben som haft betydelse för dig nu så här senare? (Intressen, kamrater något om hur man ska vara mot andra etc.).

Vad tycker du rent allmänt om en sådan verksamhet som fritidsklubben när du ser den så här i backspegeln?

Om du skulle komma tillbaka till Maria fritidsklubb nu och ge dem som arbetade där ett gott råd. Vad skulle du säga då?

Finns det något annat från den här tiden som du skulle vilja berätta om?

Vad tror du är viktigt att man som barn får stöd i för att klara sig i ett framtida samhälle?

Referenser

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994): *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, B-E. (1986): *Utvecklingsekologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Bronfenbrenner, U. (1979): *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Egidius, H. (1986): *Positivism-fenomenologi-hermeneutik*. Lund: Studentlitteratur.
- ENSAC Sweden. (1996): *Idéer om verksamheter för 10-12-åringar*. Stockholm: Liber.
- Karlsson, O. (1990): *Utvärdering av fritidsklubbar*. Rapport 13: Socialtjänsten Eskilstuna kommun.
- Kristjánsson, B. (2001): *Barndomen och den sociala moderniseringen*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lindar, P. (1999): *Fritidsboken*. Stockholm: Liber.
- Miles, M. & Huberman, A. (1984): *Qualitative Data Analysis*. London: Sage.
- Salminen-Karlsson, M. (1994): *Att berätta och tolka liv*. Institutionen för pedagogik och psykologi. Universitetet i Linköping.
- Silverman, D. (1997): *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*. London: Sage.
- Silverman, D. (2001): *Interpreting Qualitative Data*. London: Sage.
- Socialstyrelsen. (1995): *Mellanstadiebarnen – vart tar de vägen på sin fritid?* SoS-rapport 1995:13. Stockholm: Socialstyrelsen
- Starrin, B. & Svensson, P-G. (red.) (1994): *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Statistiska centralbyrån. (2005): *Barns villkor. Levnadsförhållanden*, Rapport 110. Örebro: Statistiska centralbyrån.
- Strander, K. (1997): *Jag är glad att jag gick på dagis*. Stockholm: HLS Förlag.
- Torstensson-Ed, T. (1997): *Barns livsvägar genom daghem och skola*. Institutionen för pedagogik och psykologi. Universitetet i Linköping.
- Torstensson-Ed, T. & Johansson, I. (2000): *Fritidshemmet i forskning och förändring*. Stockholm: Skolverket.
- Verksamhetsplaner för Maria Fritidsklubb



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 inläring 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.

v.g.v

- 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?
- Nr 25 (2002) Magdalena Karlsson: Flerspråkighet – problem eller förutsättning för utveckling? En förskolestudie.
- Nr 26 (2002) Eva Obäck: Makt och motstånd i klassrummet. Klassrumsobservationer i individuella program.
- Nr 27 (2002) Anneli Hippinen: Fritidspedagog eller lärare. En studie kring yrkesvalet.
- Nr 28 (2003) Yvonne Ekström: Lära för livet. Om kommunikationsstöd i skola och vuxenliv för personer med autism och samtidig utvecklingsstörning.
- Nr 29 (2003) Toura Hägnesten: Matematikscreening II – studium av ett kartläggningsinstrument relaterat till teoribildning, lärandeprocesser och styrdokument.
- Nr 30 (2003) Anders Rönnbäck: Lärandemiljön i skolan för den yngre punktskriftsläsande eleven.
- Nr 31 (2003) Anna Fouganthine: Maud. En fallstudie över en dyslektikers skriftspråkliga utveckling.
- Nr 32 (2003) Martina Lif Uddenfeldt: Särskilda undervisningsgrupper – en historisk tillbakablick samt en studie om hur personal i särskilda undervisningsgrupper ser på sitt arbete idag.
- Nr 33 (2003) Jorun Inderberg: Samhällsvetenskapsprogrammet för elever med DYSLEXI. En studie om att utveckla förhållningssätt.
- Nr 34 (2003) Susanne Montin: "Kroppen i lärandet – lärandet i kroppen". Elever i åk 5 reflekterar över sig själva och över sitt lärande, med utgångspunkt tagen i upplevelsen av den egna kroppen.
- Nr 35 (2003) Birgitta Bergqvist: Gråzonsbarnen i förskolan. Hur hittar vi dem och kan vi ge dem stöd?
- Nr 36 (2004) Ulla Collén: Utlandsadopterade ungdomars upplevelser av skolan. En enkätstudie.

Nr 37 (2004) Ragna Alveblad: Samspelets betydelse för lärandet. En fallstudie om konstruktivism och matematik i särskolan.

Nr 38 (2004) Caisa Holm: Frihet under makt och ansvar. Lärarnas professionalism i det postmoderna samhället.

Nr 39 (2004) Pia Hed-Andersson: Läsförberedd. En studie om hur läs- och skrivsvårigheter kan förebyggas.

Nr 40 (2004) Ann-Gitt Hols: Specialpedagogiskt stöd för elever i år 7-9 – en intervjustudie med specialpedagoger, speciallärare, lärare och rektorer.

Nr 41 (2004) Marie Nilsson: Jag vill berätta... Specifik AKK som möjlighet och samspel med en elev i träningskolan.

Nr 42 (2005) Gunilla Angerbjörn-Ahlbäck: Kan man springa ikapp ett tåg? Om föräldrars möte med skolan.

Nr 43 (2005) Barbro Johansson: En tonåring och hennes barn möter förskolan.

Nr 44 (2005) Margareta Johnson: Tänk om ... – från svårigheter till möjligheter. Lärandemiljöns betydelse för elever med läs- och skrivsvårigheter.

Nr 45 (2005) Anneli Molander: Human Dynamics – ett verktyg för en inkluderande skola? Pedagogers erfarenheter och uppfattningar av Human Dynamics som ett verktyg i den pedagogiska praktiken.

Nr 46 (2005) Britt Persson: Gymnasieelever och läsning – Läsintrasse och läsvanor hos elever vid studie- och yrkesförberedande program.

Nr 47 (2005) Berit Åstrand: Relation Play vid autismspektrumstörning. Föräldrars och pedagogers upplevda förändringar under två år av vissa förmågor hos åtta barn som deltagit i Relation Play.

Nr 48 (2005) Rina Andersson: Barn och ungdomar med invandrarbakgrund i den svenska skolan. Elevers attityder till skolan och undervisningen.

Nr 49 (2006) Mimmi Waermö: Vad betydde Maria Fritidsklubb? Tolv ungdomar blickar tillbaka.



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 59 00).

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

