



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK, KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE

# Barns sociala liv på fritidshemmet

En studie om praktikgemenskaper och  
alliansbildning i egenstyrda aktiviteter

---

Licentiatuppsats

Marianne Dahl  
2011-03-29

Förord .....	5
Del 1 Bakgrund .....	7
<b>Inledning</b> .....	<b>7</b>
Syfte .....	10
Studiens disposition.....	10
Fritidshemmet som institution.....	11
Del 2 Teoretisk grund.....	13
<b>Grundläggande antaganden och teoretisk ram</b> .....	<b>13</b>
Barnet som aktivt och handlande i en föränderlig värld .....	13
Praktikgemenskaper .....	14
Alliansbildning i praktikgemenskaper .....	19
Genusskapande i praktikgemenskaper .....	22
<b>Tidigare forskning</b> .....	<b>25</b>
Kamratkulturer i barns vardagsliv .....	25
Barns interaktion .....	28
Allianser i barns sociala liv .....	31
Genusmönster i barns sociala liv .....	33
Del 3 Metodologiska överväganden.....	39
<b>Metod</b> .....	<b>39</b>
Etnografi, en forskningsansats .....	39
Forskarrollen som deltagande observatör .....	40
Barns perspektiv .....	41
Barn som deltagare.....	42
Dataproduktion.....	43
Analysprocessen.....	45
Analys.....	47
Etiska överväganden .....	49
Studiens trovärdighet.....	50
Tillträde till fältet .....	51
Del 4 Resultat .....	55
<b>Praktikgemenskaper, allianser och genusaspekter</b> .....	<b>55</b>
Praktikgemenskapens karaktäristiska drag.....	56
<i>Praktikgemenskap A</i> .....	56
<i>Praktikgemenskap B</i> .....	58
<i>Praktikgemenskap C</i> .....	59
<i>Praktikgemenskap D</i> .....	61
<i>Sammanfattande kommentarer</i> .....	62
Allianser i praktikgemenskaperna .....	64
<i>Allianser i praktikgemenskap A</i> .....	64
Tillträde till allianser i praktikgemenskap A .....	69
Värna om allianser i praktikgemenskap A .....	72
<i>Allianser i praktikgemenskap B</i> .....	75
Tillträde till allianser i praktikgemenskap B .....	78
<i>Allianser i praktikgemenskap C</i> .....	81

Tillträde till allianser i praktikgemenskap C .....	84
Värna om allianser i praktikgemenskap C .....	86
<i>Allianser i praktikgemenskap D</i> .....	87
Tillträde till allianser i praktikgemenskap D .....	90
Värna om allianser i praktikgemenskap D .....	95
<i>Sammanfattande kommentarer</i> .....	96
Genusaspekter i praktikgemenskaperna .....	97
<i>Sammanfattande kommentarer</i> .....	107
<b>Del 5 Diskussion</b> .....	<b>110</b>
<b>Slutsatser och avslutande diskussion</b> .....	<b>110</b>
Sammanfattning av studiens resultat .....	110
Alliansers karaktär och innehåll .....	113
Strategier för att vinna tillträde till en allians .....	115
Strategier för att värna om en allians .....	116
Skilda villkor för positioner .....	117
Normer knutna till kön i praktikgemenskapen .....	118
Praktikgemenskaper och allianser som en arena för lärande .....	120
Tillhörighet och gemenskap på fritidshemmet .....	121
Pedagogiska implikationer .....	123
Fortsatt forskning .....	124
<b>Sammanfattning</b> .....	<b>125</b>
<b>Summary</b> .....	<b>127</b>
<b>Referenslista</b> .....	<b>129</b>
<b>Bilaga 1</b> .....	<b>134</b>
<b>Bilaga 2</b> .....	<b>135</b>

# Förord

Etinne Wenger (1998) beskriver praktikgemenskapen inledningsvis i en av sina böcker:

We all belong to communities of practice. At home, at work, at school, in our hobbies- we belong to several communities of practice at any given time. And the communities of practice to which we belong change over course of our lives. In fact, communities of practice are everywhere (1998, s 6).

När det nu är dags att sätta punkt för denna tid går tanken till alla dem som har befunnit sig i några av mina egna praktikgemenskaper. Under den tid som jag har haft förmånen att vara doktorand vid forskarskolan CUL vid Göteborgs universitet har jag ägnat min tid åt studier i pedagogiskt arbete och genomfört ett forskningsprojekt som rör barns vardagsliv i fritidshemmet. En tidig inspirationskälla blev ett uttalande av professor Solveig Häggglund (2001) som pekade på frånvaron av studier om barns vardagsliv i skolans icke-offentliga rum. Mitt intresse väcktes för att närma mig denna domän ur barnens perspektiv och jag bestämde mig för att genomföra en studie om barns egenstyrda verksamhet på fritidshemmet. Med värdefullt stöd av Marie Wrethander vid mitt planeringsseminarium antog jag utmaningen.

Först av allt vill jag rikta ett stort tack till mina handledare för den konstruktiva handledning som jag har fått möta tillsammans med er. I samband med min huvudhandledare professor Eva Johanssons gästtjänstgöring vid dåvarande Höskolan i Kalmar väcktes idén om att studera barns samspel och konstruktion av allianser. Du har genom ett idogt markerande i alla mina versioner av text gjort det som ibland kunde upplevas som omöjligt, nämligen genom att ställa nya frågor fått mig att utveckla nya versioner och på så vis komma vidare. Samtidigt vill jag rikta ett lika stort tack till docent Eva Gannerud. Du har bistått med kunskaper om forskningsfältet runt genus och sett till att jag inte har ramlat ner i några av de fallgropar som kan finnas längs vägen. Min lokala handledare Anette Emilson har under tiden fungerat som en länk mellan Göteborg och Kalmar, och dessutom varit ett extra stöd genom goda råd och snabb feedback.

En annan praktikgemenskap som jag har befunnit mig i under denna tid har existerat på kust till kust-tåget mellan Kalmar och Göteborg. Tillsammans med mina reskamrater och doktorandkollegor Anna-Carin, Helena, Lotta och Maria har det blivit många resor tur och retur. Tack för ert engagemang som har rört dilemman runt våra olika forskningsprojekt samt uppgifter som har ingått i gemensamma kurser.

BBK, Barn och barndomskollegiet, kan också beskrivas som en av mina egna praktikgemenskaper. I denna forskningsmiljö vid Linnéuniversitetet lyser intresset starkt för

frågor som rör de yngre årens praktiker. Tillsammans med alla er i BBK fortsätter nu ett ständigt utmanande arbete för de frågor som är aktuella att belysa inom barn- och barndomsforskningen.

I en alldeles särskild praktikgemenskap finns den närmaste familjen som också är värda ett tack. Till Jonatan och Linus för snabb IT support, till Emmy för dina analytiska reflektioner kring frågor om genus förutom alla skrivtekniska råd. Till Bertil, för att det är okej att gå upp i egna projekt, trots att det är kväll eller helg.

Allra sist och de allra viktigaste att tacka är alla de barn som gav mig tillträde till sina praktikgemenskaper. Visserligen var jag en perifer person som fanns i utkanten under några månader på fritidshemmet, men ni har gett mig en inblick i er vardag och visat att er tillvaro är fylld av meningsfulla händelser och gemenskaper. Jag vill här också rikta ett tack till alla i personalen på Kajutan. Ni gör allt om står i er makt för att skapa en utvecklande verksamhet och en meningsfull fritid för era barn. HEJA ER!

Kalmar i mars, 2011

Marianne Dahl

# Del 1 Bakgrund

## Inledning

Föreliggande studie tar avstamp i barns sociala liv på fritidshemmet där fokus specifikt riktas mot konstruktion av praktikgemenskaper och allianser samt de genusaspekter som kommuniceras och blir synliga i barns vardagstillvaro.

Barns sociala liv inrymmer ett pågående arbete av samspel och av att hantera relationer (Marie Bliding, 2004). En stor del av barns samspel i ett institutionellt sammanhang pågår under egna aktiviteter. Fritidshemmet är en del i grundskolans utbildningssystem och lyder under skolans läroplan i den skolförelagda delen. I den icke skolförelagda delen finns Allmänna råd och kommentarer för fritidshem som ett stöd för verksamheten. I dessa styrdokument uttrycks både beträffande skola och fritidshem en intention att barn ska lära sig att samspela. Inom interaktionsforskning benämns ett sådant samspel som social ordning av oskrivna regler för hur man ska vara mot varandra (Ann-Carita Evaldsson, 1993). Erving Goffman (1972) definierar social ordning som rutinerade aktiviteter där deltagare är aktörer och interagerar efter särskilda mönster av beteenden. Genom att studera dessa aktiviteter öppnas möjligheter för att få syn på det sociala livet och det samspel som pågår på fritidshemmet. Att skapa mening inom ramen för fritidshemmet sker i en verksamhet som är fylld av vardagshandlingar och ögonblick där barn formas och aktivt formar sina sociala liv. Det är en tillvaro där social ordning kan ta sig i olika uttryck.

Teoretiskt hämtas inspiration från Wengers (1998) sociala teori om lärande där begreppet praktikgemenskaper brukas för att förstå hur människor skapar mening i sin tillvaro. Teorin har framförallt används för att tolka professionellas liv och identitetsskapande på arbetsplatsen. Praktikgemenskap kan betraktas som ett minisamhälle där individen upplever det som pågår i det vardagliga livet. I denna studie inryms praktikgemenskaper i fritidshemmets verksamhet. Som barn kan man tillhöra mer än en praktikgemenskap. Genom att studera fritidshemmet via praktikgemenskaper, där konstruktion av allianser är en del i barns meningsskapande, kan denna studie bidra med kunskap om hur barn etablerar relationer i sin vardag.

I studier om barns sociala liv används begreppet allians som ett uttryck för hur grupper formerar sig, både tillsammans och mot varandra. Alliansbildning beskrivs då som något självklart som uppstår i barns relationer. Innebörder i form av varaktighet och karaktär eller vad som krävs för att få tillträde till alliansen framgår inte lika ofta (William Corsaro, 2005;

Evaldsson, 1993). Ett antagande är därför att alliansbegreppet har något att bidra med i föreliggande studie. Genom att studera allianser kan vi synliggöra hur barn skapar mening i sin vardag. I alliansskapande prövas sociala identiteter (kön, klass och etnicitet) och uttryck för vad som betraktas som viktigt och värdefullt i deras tillvaro. Likaså kan barns samspel synliggöras. Det sker genom att studera hur barn väljer eller undviker att bygga relationer till andra samt vad aktivitetens betydelser innebär som hjälp för barn att få kontroll över sitt vardagsliv. Enligt Corsaro (2005) kan allianser också ha olika lokala historier vilket kan göra det svårt för dem som befinner sig utanför. Det kan medverka till att vuxna har svårt att förstå vad som ligger bakom olika handlingar ur ett barns perspektiv.

Genom att studera praktikgemenskaper och allianser är ett motiv att fånga en relationsprocess, en process som pågår i barns vardagstillvaro och som sällan problematiseras utan behandlas på ett förgivettaget sätt i litteraturen. Mia Thorell (1998) menar att en dimension av att ha roligt i lek är att konstruera *vi och dom*. Barnen i hennes studie använde flera olika strategier i en process av inkludering och exkludering av deltagare. Det kunde till exempel ske genom gemensamma skratt eller hemliga överenskommelser. Författaren menar att det är en balans mellan hur mycket och hur lite detta spel kan pågå för att barnen inte ska skada varandra. Enligt Corsaro (2005) skiftar allianser i barns vänskapsgrupper då barns sociala identiteter prövas.

Vidare är en intention i studien att vinna kunskap om vilka genusrelaterade föreställningar och handlingar som visar sig i praktikgemenskaper hos barn i nioårsåldern. Studien har inspirerats av begrepp från Carrie Paechters (2007), Bronwyn Davies (2003), Barrie Thornes (1993) och Sandra Hardings (1986) teoretiska ideér. I barns uppväxt ingår att identifiera sig som antingen flicka eller pojke. Paechter (2007) framhåller att en del av barns kollektiva konstruktioner av maskuliniteter och femininiteter är inbäddade i föreställningar från bland annat media och populärkultur. Paechter använder begreppet *delad repertoar* från Wengers (1998) teori om praktikgemenskaper. I praktikgemenskapens delade repertoar lär man sig att bli pojke och flicka. Davies (2003) framhåller att genus är en social konstruktion. Denna studie använder Davies utgångspunkt och fokuserar hur pojkar och flickor *gör kön*. Det handlar inte om det biologiska könet utan snarare det som är föränderligt, de uppfattningar som omgivningen anser vara ”flickigt” respektive ”pojkit”. Thornes (1993) begrepp *borderwork* och *crossing* som översätts med *gränsskapande*, *gränsuppehållande* och *gränsöverskridande* riktar intresse mot både gränser och mötesplatser som framträder i barns vardagsliv. Harding (1986) skriver om att genus verkar på flera nivåer i samhället. Nivåerna benämns vid symboliska, strukturella och individuella nivåer och påverkas av varandra.

Ytterligare en anledning till genomförandet av denna studie är att forskning om fritidshemmet delvis saknas. I en forskningsöversikt (Sven Persson, 2008) som behandlar villkor för yngre barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem tydliggörs att forskning om fritidshemmet snarast har uppmärksammat professionsfrågor och samverkan med skolan ur pedagogers perspektiv. Det råder således brist på studier utifrån ett barnperspektiv. I Sverige vistas många barn i fritidshem; 357 600 barn mellan 6 och 12 år har fritidshemsplats. Av landets 6-12 åringar är 52 procent inskrivna på fritidshemmet, i åldersgruppen 6-9 år är 80 procent av landets barn inskrivna. Skolverket (2010) har vid flera tillfällen påtalat att det finns fog för att ifrågasätta kvaliteten i fritidshemmens verksamhet. Anledningen är stora barngrupper och en låg personaltäthet. I en rapport från Skolinspektionen (2010:3) återges att av 77 granskade fritidshem uppfyller flera inte de krav som är en förutsättning för att kvaliteten ska bedömas som godtagbar. Huvuddelen av de granskade fritidshemmen skulle i högre grad kunna bidra med en stimulerande verksamhet. Hur dessa brister framstår för barn som vistas i verksamheten vet man inte så mycket om. Vilka strategier barn har för att inordna sig i en verksamhet som inrymmer många barn och få vuxna har inte heller prioriterats inom forskning. Kunskap om barns sociala liv är en viktig förutsättning i lärares pedagogiska arbete och bakomliggande intresse till denna studie. Insikter i barns sociala liv är en central fråga i pedagogisk verksamhet och kan ha inverkan på hur lärare väljer att organisera grupper och verksamhet. En sådan kunskap kan också leda till större förståelse för de möten som äger rum mellan barn och som upptar mycket av barns tankar i vardagen. Studien kan ses som ett bidrag till ett hittills osynliggjort fält som kan ge en inblick i den tillvaro som barn skapar i sin egenstyrda verksamhet, men som också är beroende av den verksamhet som erbjuds.



## **Syfte**

Studiens övergripande syfte är att vinna kunskap om barns sociala liv på fritidshemmet. Fokus riktas dels mot praktikgemenskaper som sociala konstruktioner, dels mot barns alliansskapande inom och mellan de praktikgemenskaper som framträder på fritidshemmet. Genusaspekter i det sociala livet studeras i respektive praktikgemenskap. Följande forskningsfrågor fokuseras:

- Vilka praktikgemenskaper framträder på fritidshemmet och vad karaktäriserar dessa?
- Vad karaktäriserar de allianser som konstrueras i praktikgemenskaper?
- Hur förhandlar barnen tillträde till, respektive värnar, sina allianser?
- Vilka genusaspekter kommer till uttryck i praktikgemenskaperna?

## **Studiens disposition**

I studiens första del följer en bakgrund där det inledande kapitlet är en övergripande introduktion till problemområdet och fokuserar på aspekter av barns sociala liv, vidare presenteras studiens syfte samt ett avsnitt som beskriver fritidshemmet som institution genom en historisk tillbakablick. Nästföljande del anger en teoretisk grund som ger en inblick i grundläggande antaganden och den teoretiska ram som studien vilar på. Därefter presenteras tidigare forskning som är relevant för studien. Studiens tredje del innehåller metodologiska överväganden. Under rubriken Metod beskrivs metodologiska utgångspunkter liksom den process som har följt forskaren i det etnografiska fältarbetet samt frågor om etik och trovärdighet i studien. Studiens fjärde del presenteras under rubriken Resultat och utgörs av det empiriska avsnittet som benämns vid Praktikgemenskaper, allianser och genusaspekter. Avslutningsvis följer del fem under rubriken Diskussion som består av en sammanfattning och diskussion om studiens resultat i förhållande till tidigare forskning.

## ***Fritidshemmet som institution***

En historisk motsvarighet till fritidshemmet som institution är arbetsstugan som fanns inrättad i de större städerna mot slutet av 1800-talet. I början av industrialismen behövde fattiga barn tillsyn när föräldrar arbetade utanför hemmet. Maria Ursberg (1996) menar att den offentliga barnomsorgen är sammanlänkad med marknadens behov av kvinnlig arbetskraft. Parallellt skapas också den värdeideologi (moraliska och etiska värden) som tar sin utgångspunkt i de samhällsekonomiska intressen som är rådande under en viss tidsperiod. De idéer som låg bakom arbetsstugans inrättande tog utgångspunkt i liberal filantropi, där ett omhändertagande av fattiga barn var viktigt för att barnen inte skulle hamna utanför samhället. Barnen fick ett mål mat och möjligheter till att utöva och lära sig ett hantverk. En del av fostran bestod av anständighet och arbetsduglighet och arbetsstugan fick stöd av kyrkan och stadsfullmäktige. Socialdemokratin, som var i majoritet under 1930-talet, verkade för att avskaffa de filantropiska inslagen vilka enligt dem förstärkte de borgerliga idealen. 1944 bytte arbetsstugan namn till eftermiddagshem och verksamheten fick en annan riktning. Enligt Malin Rohlin (2001) tog den nya riktningen sin utgångspunkt från rekreationstanken och innebar ett erbjudande av avkoppling och möjligheter till utövning av fritidsintressen samt tid för läxläsning. Ursberg (1996) pekar på att kvinnors förvärvsarbete under denna tid endast skedde i undantagsfall och framförallt av dem som var fattiga.

Under 1960-talet ökade återigen efterfrågan på kvinnlig arbetskraft och behovet av kommunal barnomsorg stod högt på agendan. Vid denna tid var det Socialstyrelsen som angav vilka krav som skulle ställas på verksamheten. Intentionerna var att barnen under pedagogisk ledning skulle få utlopp för sin kreativitet genom fritt skapande och hushållssysslor. Barnstugeutredningen och Skolans inre arbete (SIA) var två utredningar som lämnade flera delbetänkanden varav en utredning Barns fritid (SOU 1974:42), fick betydelse för fritidshemmet. I Barnstugeutredningen framhölls att arbetssättet i barnomsorgen skulle ta sin utgångspunkt i dialogpedagogiken, vilket innebar en individcentrering av barnet samtidigt som en helhetssyn förordades på barns och ungas utveckling samt ett delat ansvar mellan pedagoger, skola och föräldrar. Enligt Ursberg (1996) betraktades den samhällseliga värdeideologin under denna tid som att "...offentlig barnomsorg sätter barnet i centrum och är gynnsam för barns utveckling" (s 21). Därmed kan en värdeideologisk förskjutning skönjas, och under senare delen av 1970-talet sker ytterligare utbyggnad av fritidshemmet. Ett pedagogiskt program för fritidshemmet skapas under 1980-talet och betraktas som en vägledning för verksamheten. I Pedagogiskt program för fritidshemmet (1988) anges att

verksamheten ska ha ett meningsfullt innehåll samt god kontakt med skolan och hemmet. Det temaorienterade arbetssättet återuppstår och den fria leken betonas som ett viktigt inslag för rekreation och vila.

Fritidshemmet tar en ny utformning mot slutet av 1970- talet i samband med idén om samlad skoldag. Allt fler fritidshem flyttar nu in i skolans lokaler och samverkan med skolan tar nya former. Dock kvarstår fritidshemmets uppgift att arbeta med barns eftermiddagsverksamhet (Haglund, 2004). En ny och anpassad läroplan införs (Lpo 94/98) där verksamheterna i både skola, förskoleklass och fritidshem beaktas. Skolverket blir tillsynsmyndighet och då fritidshemmet även har en frivillig del anges riktlinjer i Allmänna råd och kommentarer för fritidshem (Skolverket, 2007). I och med den ekonomiska krisen och ökade arbetslösheten under 1990-talet har ekonomiska åtstramningar varit en konsekvens både inom skola och barnomsorg. För fritidshemmet har det inneburit stora barngrupper och låg personaltäthet. Enligt Ursberg (1996) är det återigen ett exempel på samhällets värdeideologi där kvinnans ansvar för barnomsorg och uppfostran betonas mer än mannens. Mål om jämställdhet får träda tillbaka för marknadsekonomiska intressen. Idén om barnomsorgen som offentlig och ansvarig för en social och pedagogisk uppgift är inte lika framträdande och betydelsen av barns utveckling har tonats ned.

Under 2000-talet har Skolverket och Skolinspektionen vid flera tillfällen pekat på brister i fritidshemmet som kan bero på besparingar i verksamheten (2000; 2005; 2010). I Allmänna råd och kommentarer för fritidshem (Skolverket, 2007) framgår att fritidshemmets uppdrag är att skapa en meningsfull fritid, stöd i utvecklingen och att ge omsorg. Vidare framgår att personal ska utforma verksamheten så att fritidshemmet kompletterar skolan både tids- och innehållsmässigt. Intentionerna är att erbjuda barn en meningsfull, stimulerande och utvecklande fritid som är varierad och utgår från barnens behov och intressen.

Idag förvärvsarbetar de flesta föräldrar när barn är i skolåldern och den samhälleliga värdeideologin om tillsyn av skolbarn ses som en rättighet i offentlig regi. Fritidshemmet har inte i samma utsträckning som skolan omfattats av en marknadifiering och konkurrens av friskolesystemet. Då fritidshemmet är ett komplement till skolan och fritidshemsbarn förväntas sträva efter att bli självständiga och klara sig på egen hand har en stor del av verksamheten betraktats som fri lek. På vilket sätt omsorg och stimulans från de vuxna har fått träda tillbaka i verksamheten är oklart. Det som kan konstateras är att barngruppernas storlek har ökat under senare år och det kan antas att barns egenstyrda tid också har ökat.

## Del 2 Teoretisk grund

### Grundläggande antaganden och teoretisk ram

Under följande avsnitt presenteras grundläggande antaganden beträffande människan och barnet liksom studiens teoretiska ram som behandlar de teorier och teoretiska begrepp som ligger till grund för studien.

#### ***Barnet som aktivt och handlande i en föränderlig värld***

Grundläggande antaganden när det gäller synen på människan och barnet ligger i linje med socialkonstruktionistiska idéer. Enligt Vivien Burr (2003) står socialkonstruktionismen för en kritisk hållning mot det som är förgivettaget. Kunskap betraktas som historiskt och kulturellt specifik och konstrueras mellan människor genom olika kunskapsversioner. Det innebär att kunskap delas mellan människor i den vardagliga interaktionen och skapas genom sociala processer. Det betyder att kunskap och sociala handlingar går hand i hand.

Enligt Peter Berger och Thomas Luckman, (2003) ses vardagslivet som en ständigt pågående verksamhet som skapas och återskapas i mötet med andra via kommunikativa processer som i sig leder till nya situationer av mellanmänsklig interaktion. Det betyder att den verklighet människan har tillgång till är språkligt, kommunikativt och socialt formulerad och har utvecklats med andra människor i en kulturell kontext. Människan ses med andra ord som en aktiv och handlande individ i en föränderlig värld. I denna studie är alliansskapande, praktikgemenskaper och genus i barns vardagsliv i fokus.

Att kunskap kan betraktas som historiskt och kulturellt specifik kan exemplifieras med synen på barndom. De sätt varpå barndom förstås och tolkas skiljer sig mellan olika tider och delar av världen. Berger och Luckmans (2003) socialkonstruktionistiska idéer rör främst vuxna, medan forskare som Corsaro (2005) liksom Allison James och Alan Prout (1997) har satt dessa idéer i relation till barn och barndom. Inom detta barndomsparadigm betraktas barn och barndom som en social konstruktion, vilket innebär att även barn skapar sina egna barndomar där fritidshemmet är en arena. Institutionen barndom kan variera mellan kulturer och tidsepoker och det finns specifika strukturer och kulturella komponenter i alla samhällen. I detta arbete är fokus riktat mot barns sociala liv i den egenstyrda verksamheten på fritidshemmet och bygger på antagandet att kunskaper erhålls genom att studera socialt samspel.

Gunilla Halldén (2007), framhåller att barns sociala liv begränsas av de villkor som sociala strukturer i samhället erbjuder. Det är inte bara ekonomiska utan även kulturella och sociala villkor som innebär konsekvenser för barns uppväxtvillkor. De villkor som gruppen barn är del av i ett institutionellt sammanhang till exempel på ett fritidshem, både liknar och skiljer sig från andra sammanhang som barn ingår i samhället. Mänsklig handling, *agens* kan åstadkomma förändringar men också verka för att en del strukturer förblir stabila. Corsaro (2005) använder begreppet *tolkande reproduktion* som exempel på hur barn inom *kamratkulturer* skapar och återskapar kultur i en ständigt pågående process. I denna studie innebär ett socialkonstruktionistiskt synsätt att barn betraktas som handlande subjekt som skapar och återskapar gemensam kunskap inom kamratkulturer. Genom interaktion som betraktas som en grundläggande social handling mellan människor bygger barn sociala relationer och gemensam kunskap (Berger & Luckman, 2003; Burr, 2003). Synsättet ger redskap för att förstå barns handlingar som dels återskapande av kunskaper, normer och värderingar från de vuxna och det omgivande samhället och dels som nyskapande, inom kamratkulturerna.

## **Praktikgemenskaper**

För att förstå barns sociala liv på fritidshemmet används begreppet *community of practice* som har fått den svenska översättningen *praktikgemenskaper* (Gustafson, 2010). Begreppet härstammar från Jean Lave och Wengers (1991) teori om legitimt perifert lärande och förknippas med sociokulturell teori. Wenger (1998) har fortsatt att utveckla teorier om praktikgemenskaper, vilka framförallt har använts inom forskning som behandlar professionellas lärande på arbetsplatser.

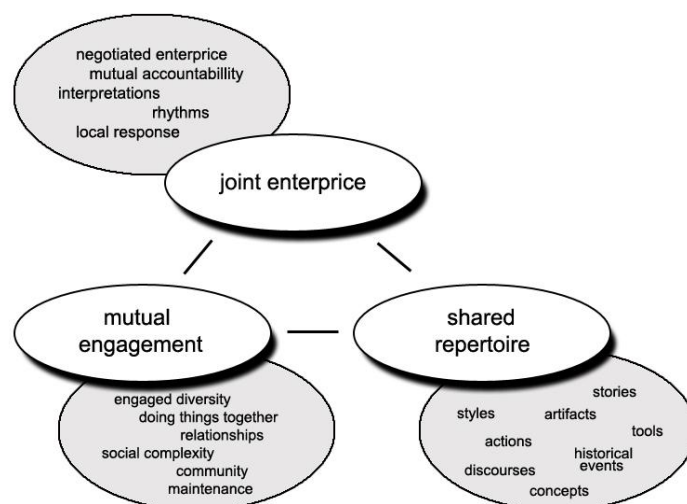
Enligt Wenger (1998) innebär begreppet praktik ett sammanhang där människan genom processer kan erfara världen och sitt engagemang som meningsfullt. För att förhandla om mening krävs två processer som författaren benämner vid deltagande och förtingligande. Att delta är en aktiv process som kan liknas vid att ta del av världen genom att tala, tänka, känna och tillhöra. Förutsättningar för att agera i en praktik är att människan lever i ett sammanhang där hon kan agera och kommunicera med andra människor, vilket givetvis kan ske på olika sätt och utifrån olika förutsättningar. Termen förtingliga beskriver människans engagemang för världen genom objekt, vilken enligt Wenger (1998) är en process som upptar mycket energi. Förtingligande skapar människans erfarenheter. Människor och ting kan inte definieras oberoende av varandra. De två processerna, deltagande och förtingligande, är ömsesidigt

beroende av varandra och fundamentala för mänskligt liv. Tillsammans ger de två processerna möjlighet att förstå de erfarenheter som människor gör på till exempel en arbetsplats. Dessa processer gäller barn i lika hög grad när de tillsammans med andra gör något greppbart och förståeligt i sin vardag. I denna studie är det barns meningsskapande i praktikgemenskaper och allianser på fritidshemmet som är i fokus.

Wenger (2000) framhåller att människor sedan urminnes tider har format gemenskaper kring den kulturella praktiken och reflekterat över ett gemensamt lärande. En praktikgemenskap liknas vid ett minisamhälle som innehåller gemenskaper av handlingar (Wenger, 1998). Alla människor tillhör praktikgemenskaper, såväl hemma som på arbetet eller i skolan och på fritidshemmet. Wenger menar att alla reflekterar över vilka praktikgemenskaper de tillhör för tillfället, vilka man har tillhört och vilka man skulle vilja tillhöra i framtiden, oavsett hur medlemskapet ser ut. Författaren skriver att teorin om deltagande i praktikgemenskaper kan användas för att förstå individens, gruppens och organisationens lärande. I den här studien ses lärande som en social process i allianser och specifika praktikgemenskaper på fritidshemmet. Det fritidshem som ingår i denna studie betraktas som en social praktik där barns sociala liv är en del i ett lärande. Det innebär att lärande kan förstås utifrån ett socialt perspektiv och inom varje praktikgemenskap utvecklas handlingar, rutiner, ritualer, verktyg, symboler, vanor och historier som utgör en integrerad del i att lära (Wenger, 2000).

### ***Dimensioner som förutsätter praktikgemenskapen***

Enligt Wenger (1998) finns det tre viktiga dimensioner i en praktikgemenskap. För det första ett *ömsesidigt engagemang (mutual engagement)*, där medlemmarna bygger sin praktikgemenskap men även förhandlar om sitt medlemskap. Ett medlemskap kan variera från centralt till perifert vilket är det samma som att vara mitt i gemenskapen eller i utkanten. Processerna inkludering och exkludering är också något som kan få betydelse för hur medlemskapet kan variera. I det ömsesidiga engagemanget ingår också att förhålla sig till de värden och normer som är utmärkande för hur medlemmarna interagerar. För det andra ingår *gemensamma intressen (joint enterprise)* vilket förutsätter en kollektiv strävan och medlemmarnas gemensamma förståelse samt ett delat ansvar för vad deras praktikgemenskap står för. Den tredje dimensionen är *en delad repertoar (shared repertoire)*, vilken innehåller gemensamma aktiviteter, symboler, språk och objekt. De olika dimensionerna visas i följande figur.



Figur 1. Förutsättningar för en praktikgemenskap (Wenger, 1998, s 73).

Enligt Wenger (1998) består en praktikgemenskap av deltagande som uttrycks på ett komplext och skiftande sätt. Det innebär att det inte finns några enkla principer för samvaro i det sociala livets mångtydighet. Gemensamma relationer mellan deltagare innebär en blandning av makt och beroende, vällust och smärta, expertkunskap och hjälpsamhet, allianser och konkurrens och samtliga faktorer inkluderas i en praktikgemenskap.

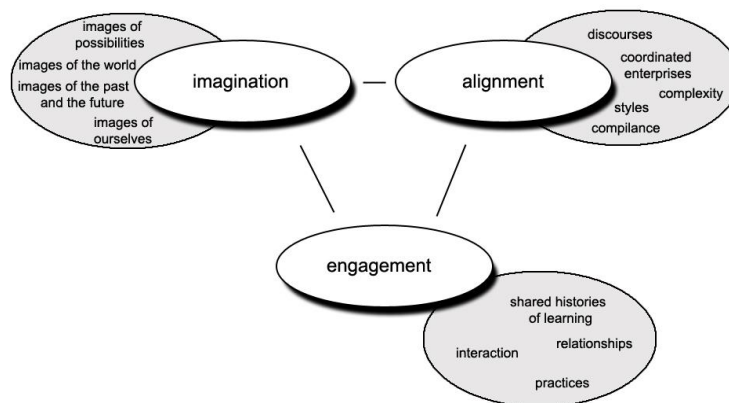
Wenger (1998) skriver att praktikgemenskapen inte bara är en synonym för grupp, team eller nätverk. Det handlar mer om att upprätthålla täta relationer av ömsesidigt engagemang organiserat runt gemensamma aktiviteter. Denna studie fokuserar på barns sociala liv som en del av deras lärande. Lärande är inte en separat aktivitet utan något som pågår ständigt, även om det finns situationer enligt Wenger (1998) när lärande är mer intensivt. Som exempel nämner författaren när vi lär oss att tala, gå, läsa och skriva. Lärande är invävt i vardagslivet, oavsett om vi ser det eller inte. Som nybörjare i en praktikgemenskap utvecklas nya färdigheter genom legitimt perifert deltagande (Lave & Wenger, 1991), vilket senare kan uppgå i centralt medlemskap i praktikgemenskapen. Medlemskap handlar inte bara om färdigheter utan också om deltagande i den specifika praktikgemenskapen. Det innebär en förståelse av den kultur<sup>1</sup> som omger praktikgemenskapen. Ett exempel kan vara barn som inte känner sig säkra nog att pröva ett datorprogram på egen hand. Praktikgemenskapens kultur tillåter barnet att först iaktta hur andra hanterar ett datorprogram utifrån en perifer, men legitim position. Att iaktta från periferin kan leda till att klara sig själv och därefter genom

<sup>1</sup> Kulturbegreppet är mångtydigt, i föreliggande studie anger en gemensam kultur delade kunskaper och erfarenheter i praktikgemenskapen.

erkänt legitimt perifert deltagande, upptas som en central deltagare i praktikgemenskapen och hantera datorprogrammet på egen hand eller tillsammans med andra.

### **Tre dimensioner av tillhörighet i en praktikgemenskap**

Wenger (1998; 2000) beskriver tre olika dimensioner av tillhörighet i praktikgemenskapen. De är alla viktiga delar i processen att skapa tillhörighet och visas i nedanstående figur.



Figur 2. Dimensioner av tillhörighet i en praktikgemenskap (Wenger 1998, s 174).

Tillhörighet skapas genom *engagemang* (*engagement*) vilket innebär att göra saker tillsammans, som att tala med varandra och hjälpa varandra. Även det förutsätter en förhandling av tillhörighet och medlemskap. Hur människor engagerar sig i varandra och omvärlden skapar erfarenheter av vem man är. Människor lär sig hur de kan gå till väga och hur deras omgivning svarar. Visserligen finns det gränser för tid och utrymme samt för antal relationer människor kan hantera för att delta i en praktikgemenskap, men enligt Wenger (1998) är intensiteten av engagemang olika grader av tillhörighet. Genom *föreställningar* (*imagination*) konstruerar människan bilder av sig själv (identiteter), sina praktikgemenskaper och omvärlden. Föreställning kräver fantasi, att föreställa sker i en kreativ process som inte bara är individuell utan kan delas med andra. Historier som berättas om och om igen inom praktikgemenskapen skapar kollektiva föreställningar. *Anpassning* (*alignment*) betyder att man övertygar varandra om att inta ett gemensamt perspektiv. Det ska inte uppfattas som en envägsprocess från någon auktoritet, istället är det en gemensam process där deltagarna i praktikgemenskapen skapar gemensamma tolkningar och kommer överens om beslut. Anpassning är en viktig dimension av tillhörighet. Enligt Wenger (1998) handlar anpassning



både om energi och makt. Att anpassa sig efter någon kräver energi och att få andra att anpassa sig kräver makt.

De skilda dimensionerna av tillhörighet i praktikgemenskapen är viktiga av två anledningar (Wenger, 2000). Först analytiskt, att varje dimension bidrar med olika delar till forandet av det sociala lärandesystemet och de personliga identiteterna. Vanligen samvarierar dessa och varje socialt lärandesystem involverar någon dimension av tillhörighet, i någon grad och i någon kombination. Skillnader i engagemang varierar. För det andra kräver varje dimension av tillhörighet olika slags arbete. Det krävs ett engagemang för att skapa gemensamma aktiviteter och att skapa gemensamma föreställningar kräver tid för eftertanke. De skilda dimensionerna av tillhörighet kan vara komplementära. För att påverka föreställningar av en praktikgemenskap utåt behövs en gemensam uppslutning kring ett gemensamt perspektiv.

Alla dimensioner av tillhörighet kan konstitueras i varierande proportioner i en praktikgemenskap. Varje tillhörighet involverar kompromisser och förhandlas. När till exempel dominans rör sig från en dimension av tillhörighet till en annan, ändrar praktikgemenskapen karaktär. Det är inte framgångsrikt enligt Wenger (1998) att tänka att en dimension är bättre än en annan när det gäller möjlighet för lärande och identitet. Det mesta av vad människan gör involverar en kombination av engagemang, föreställningsförmåga och anpassning, men med olika grad av tillhörighet.

Wenger (2000) beskriver med termen *gränser (boundary)* en viktig avgränsningsprocess mellan praktikgemenskaper. Gränser betraktas som mer flytande än fasta och kan skapas på olika sätt. Gränser konstrueras genom olika sätt att skapa engagemang mellan deltagarna genom olika historier, skilda sätt att kommunicera eller att använda olika objekt. Dessa gränser är ofta outtalade, men saknar för den skull inte betydelse. Gränser är viktiga i lärandesystem av två anledningar. Dels binder de samman gemenskaper, dels erbjuder de lärandetillfällen. Det är inte alla gränsprocesser som skapar broar och binder samman praktikgemenskaper. Gränsprocesser kan enligt Wenger (2000) ta sig olika uttryck.<sup>2</sup> De kan involvera människor som fungerar som *förhandlare (brokers)* och kan skapa relationer mellan praktikgemenskaper. Objekt som kallas *gränsobjekt (boundary objects)* kan binda samman men också dela människor från olika praktikgemenskaper. Ett sådant exempel skulle kunna

---

<sup>2</sup> I denna studie använder även Thorne (1993) begreppet gränser när hon diskuterar gränsskapande, gränsuppehållande samt gränsöverskridande aktiviteter bland pojkar och flickor.

vara datorn som utgör en gräns för att delta i en praktikgemenskap. Eller fungerar datorn som ett gränsöverskridande objekt som förenar deltagare från olika praktikgemenskaper.

### ***Alliansbildning i praktikgemenskaper***

Enligt Wenger är praktikgemenskapen något utöver en grupp och rör människors meningsskapande i vardagen. Praktikgemenskapen kan liknas vid en mötesplats där människor deltar, erfar och förhandlar gemensamma idéer, relationer, engagemang, expertkunskap, konkurrens, makt, hjälpsamhet och vällust. Wenger (1998) skriver att praktikgemenskapen har som syfte att upprätthålla täta relationer av ömsesidigt engagemang runt gemensamma aktiviteter. I täta relationer är alliansskapande en del av det människan erfar. Denna studie har för avsikt att fokusera på allianser som är en aspekt av många andra i praktikgemenskapen. En praktikgemenskap inbegriper flera personer och kan innehålla flera allianser som har bildats utifrån ett gemensamt fokus eller en gemensam fråga.<sup>3</sup> En praktikgemenskap är således vidare än en allians. I denna studie är avsikten att fokusera på allianser som är en mindre beståndsdel än praktikgemenskapen. En skillnad mellan allians och praktikgemenskap är att alliansen oftast består av en kärna av deltagare som samlas runt och försvarar interaktionsutrymme (Corasaro, 2005) i förhållande till andra. Det kan leda till en känsla av utanförskap av dem som inte räknas in i alliansen. En annan skillnad kan vara att allianser kontrolleras av barnen själva till skillnad från praktikgemenskapen som i högre grad är mer styrd utifrån och påverkad av institutionens liv. I föreliggande studie används praktikgemenskaper och alliansbildning för att förstå barns meningsskapande på fritidshemmet. I praktikgemenskapen och mellan olika praktikgemenskaper sker en ständig förhandling om medlemskap i barns sociala liv där alliansbildning är en närvarande faktor.

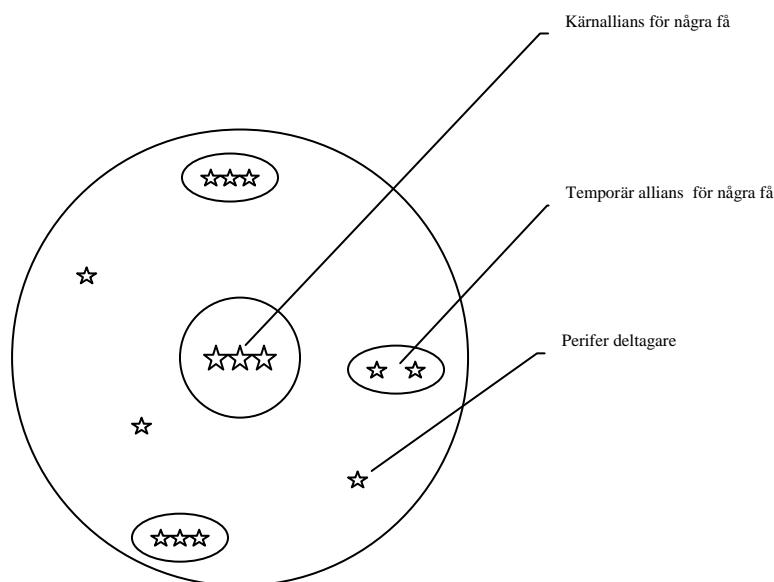
Ett antagande utifrån resonemanget ovan är att fritidshemmet kan inrymma både en gemensam och flera olika praktikgemenskaper där barn ingår som medlemmar och står i relation till varandra. Deltagandet kan variera från att barn befinner sig i periferin till att vara fullständiga deltagare i centrum av praktikgemenskapen. Konstruktion av allianser är en del av gemenskapen med andra och inryms i praktikgemenskaper. Det kan uppstå flera olika allianser i en praktikgemenskap vilka kan variera både i varaktighet och innehåll.

---

<sup>3</sup> Wenger utvecklar inte begreppet allians i sin teori.

### **En utgångspunkt för allians**

Britt Tellgren (2004) menar att mycket av vad barn gör kan beskrivas som att skapa kamratallianser och att skydda interaktionsutrymme. Ett antagande i min studie är att det som förenar i en allians är en gemenskap runt en fråga, en aktivitet, en idé eller till exempel ett gemensamt fokus. Ett annat antagande är att barns sociala liv i pedagogisk praktik till stor del består av allianser och alliansskapande. Allianser kan ha olika karaktär och varaktighet. En allians innebär att vissa barn söker sig till varandra under en längre eller kortare tid. En kärnallians kan bestå av få deltagare och kan vara mer varaktig än de temporära allianser som också kan uppstå inom en praktikgemenskap. Signifikant för en allians är att exkluderingsprocessen av andra barn är återkommande. Till alliansens natur hör att inte inkludera alla barn utan att förhandla om positioner. Tänkbart är att centrala positioner kräver mindre förhandling medan perifera positioner förutsätter en mer ingående förhandlingsprocess (Wenger, 1998). Enligt Corsaro (2005) är alliansen värdefull för dem som ingår i den, man försvarar alliansen och skyddar interaktionsutrymmet och exkludering är inte alltid avsiktlig. De som befinner sig inom alliansen värnar och skyddar den, i alla fall för en tid, vilket samtidigt medverkar till att andra hålls utanför. Målet är att vara noga med vem som kommer in i alliansen.



*Figur 3.* Praktikgemenskap som inrymmer flera olika allianser samt några perifera deltagare.

En praktikgemenskap kan bestå av flera allianser (*figur 3*). En del av allianserna varar under en begränsad tid. I en varaktig allians finns det ofta en kärna av barn som har och tilldelas en

central position. Ibland omnämns detta i litteraturen (Goodwin, 2007) som en inre ”klick” för att beskriva en kärna av några få individer som inte släpper in andra i gemenskapen. Olika personer kan agera som förhandlare mellan olika allianser vilket kan medverka och hindra att barn kan göra övergångar mellan allianser.

### **Praktikgemenskap**

Enligt Wenger (1998) innebär hela livet en konstant förhandling av *mening*. När barn möts på fritidshemmet strävar de efter att skapa mening med varandra genom sina vardagshandlingar. Mening är en dynamisk relation som handlar om att leva i världen genom deltagande och förtingligande. Att leka och delta i aktiviteter i fritidshemmets verksamhet blir ett sätt att skapa mening i vardagen.

En dimension av att tillhöra en praktikgemenskap på fritidshemmet är genom *engagemang*. Ett engagemang bland barnen tar ofta sin utgångspunkt i *gemensamma intressen*. Det i sig kan leda till en gemensam förståelse samt ett delat ansvar för vad den specifika praktikgemenskapen står för. Det innebär att i sfären av ett *ömsesidigt engagemang* i praktikgemenskapen skapas de värden och normer som är utmärkande för hur barnen interagerar där också alliansskapande sker. I en del praktikgemenskaper kan inflytande vara begränsat till vissa positioner och av alliansbildning som exkluderar andra, medan det motsatta kan gälla i en annan praktikgemenskap. En praktikgemenskap där inflytande är en gemensam angelägenhet finns större möjligheter till att vara med och bestämma. *Anpassning* som är en ytterligare dimension av tillhörighet av praktikgemenskapen finns alltid som en närvarande faktor och kan i vissa avseenden utgöras av maktaspekter. När barnen förhandlar om mening sker det i ett *ömsesidigt engagemang* vilket inte behöver betyda att man är överens om allting. Genom *föreställningar*, som också kan förstås som självbild, vilken är en annan dimension av tillhörighet i praktikgemenskapen, formas berättelser om personer, aktiviteter och gemenskaper som kommer till uttryck inom praktikgemenskapen men även utåt inför andra. Det är berättelser som alla är med och formar på olika sätt som förstärker bilden av praktikgemenskapen. En del barn kan agera *förhandlare* mellan olika praktikgemenskaper och öppna upp de gränser som är upprättade mellan praktikgemenskaperna. Likaså kan *gränsobjekt* skapa möten mellan olika praktikgemenskaper.

## **Sammanfattning**

En allians kan bildas runt en fråga eller en gemensam aktivitet. Allianser skiljer sig i förhållande till innehåll och varaktighet. Deltagare inom alliansen vill värna och skydda alliansen, vilket kan medverka till att andra hålls utanför. För att tolka och förstå hur allianser konstrueras mellan barn i fritidshemmets kontext används alltså ett antal begrepp från Wengers teori (1998; 2000). De begrepp som brukas som analysverktyg är praktikgemenskapens tre dimensioner *ömsesidigt engagemang*, *gemensamma intressen* och *delad repertoar*. Därutöver används begreppen för de tre skilda dimensionerna av tillhörighet i praktikgemenskapen: *engagemang*, *föreställning* och *anpassning*. Vidare förekommer gränsprocesser som bildar broar mellan olika praktikgemenskaper där begreppen *förhandlare* och *gränsobjekt* prövas.

## **Genusskapande i praktikgemenskaper**

I den här studien är genus en viktig aspekt. Paechter (2007) använder praktikgemenskaper för att förstå hur normer och föreställningar knutna till kön konstrueras, vilket även kan gälla tillhörigheter som ålder och etnicitet. Författaren menar att av de tre dimensionerna i praktikgemenskapen är det den *delade repertoaren* som är mest betydelsefull för hur genus konstrueras. I en delad repertoar utvecklas föreställningar om självet, om stil, smak och beteende som är gemensamma för gruppens medlemmar. Likaså lär sig barn vad som framstår som ”kvinnligt” och ”manligt” och vad som förväntas av pojkar och flickor. Dessa föreställningar kan kräva viss *anpassning* mellan deltagarna inom praktikgemenskapen. För att bli accepterad som pojke eller flicka i en grupp krävs att bli betraktad som fullständig medlem i gruppen. För att uppnå medlemskap måste man bli accepterad som en legitim deltagare av dem som redan är medlemmar i praktikgemenskapen.<sup>4</sup> Varje barn tillhör flera praktikgemenskaper där graden av medlemskap ser olika ut och där det ges utrymme att inta olika positioner.

Thorne (1993) diskuterar hur barn tillsammans skapar och ibland ifrågasätter genusmönster. Författaren pekar på att det sker påverkan av föräldrar, lärare och andra vuxna, men det är också viktigt att lyfta fram barns gemensamma aktiviteter för att förstå hur genusmönster framträder i barns sociala liv.

---

<sup>4</sup> Konstruktion av etnicitet och klass kan tolkas på liknande sätt genom att använda begreppet delad repertoar.

Genus kan beskrivas som en social konstruktion på flera nivåer. Harding (1986) kallar dessa nivåer *symboliska*, *strukturella* respektive *individuella*. Den *symboliska nivån* innefattar de föreställningar och normer om kön som inryms till exempel i kamratgrupper eller inom institutioner i ett samhälle. På en *strukturell nivå* skapas och synliggörs hur genusmönster upprätthålls i samhället eller i institutioner. Det kan ske genom barns lekar som kan ta sin utgångspunkt utifrån kvinnliga eller manliga ideal, eller att den fysiska miljön vänder sig särskilt till flickor eller pojkar. Den *individuella nivån* beskriver hur individen formar och skapar sin identitet genom att förhålla sig till de andra nivåerna. Föreliggande studie rör samtliga nivåer. Nivåerna berörs genom att synliggöra aspekter av genus i barns sociala liv, förlagt till praktikgemenskaper. Intresset riktas mot vad som verkar vara förgivettaget i konstruktionen av genus bland de yngre skolbarnen och hur det framträder i barns lekar, aktiviteter och samtal.

I denna studie betraktas alltså genus som en social konstruktion, hur pojkar och flickor *gör kön* (Davies, 2003). Det innebär att genus är både socialt och kulturellt betingat och påverkas av de uppfattningar som omgivningen betraktar som kvinnligt respektive manligt (Maria Hedlin, 2006). Paechter (2007) använder både kön, genus, maskuliniteter och femininiteter som begrepp. Att vara en pojke eller flicka är enligt Raewyn Connell (2003) förkroppsligat, och möjliga sätt att *göra kön* är begränsade och relaterade till den kropp personen har. Enligt Paechter (2007) är föreställningar om maskulinitet och femininitet en viktig nyckel i barns utveckling. Det är bara genom sådana föreställningar som barn kan förstå sig själva som pojkar eller flickor. Det betyder att barns föreställningar är kopplade till sammanhang runt barnen som kan vara mer eller mindre stereotypa. Föreställningar om ”pojkheter” och ”flickighet” används som kategoriseringsprinciper i vardagen och enligt Paechter (2007) lär sig barn dessa föreställningar tidigt i sin uppväxt. Trots det, skriver Paechter att det är de ”tystaste” kategorierna i omvärlden; författaren menar att föreställningar om maskulinitet och femininitet är så självklara att vi inte ser dem.

Paechter (2007) pekar på att makt ses som en del av genussystemet. Connell (2003) skriver att makt kan utövas av institutioner genom att grupper undertrycks, men kan likaväl vara ett osynligt inslag som visar sig genom människors sätt att tala, skriva eller härska över andra. Paechter (2007) framhåller med hänvisning till Foucault (1980) att makt produceras från ett ögonblick till ett annat eller i varje relation. Makt utövas överallt, menar författaren, även om det inte omfattar allting. Paechter (2007) ger exempel på fenomenet överskådlig bevakning (*foreseeable surveillance* beskriven av Foucault) som ett exempel på maktspråk som skapar och upprätthåller föreställningar om vad som betraktas som maskulint eller feminint. Bland

barn i skolåldern konstrueras en gemensam bild av vad som förväntas av flickor och pojkar. Detta är en del i barns identitetskonstruktioner där grupper av barn å ena sidan kan betona skillnader mellan maskulint och feminint för varandra och sin omgivning och å andra sidan markera att det inte finns någon skillnad. Davies (2003) framhåller att individer positionerar sig på många olika sätt beroende på hur de lär sig att tolka diskursiva praktiker i samhället. Ett sätt är att positionera sig som ”skolflicka” eller ”skolpojke”. Genom att använda olika positioner som pojke eller flicka som finns i de diskursiva praktikerna, rör sig barn oftast inom det egna könets diskurser. Thorne (1993) beskriver hur barn i åldrarna 7-9 år använder sig av *borderwork* och *crossing*. *Borderwork* kommer till uttryck när flickor och pojkar betonar skillnader mellan varandra och upprätthåller gränser mellan könen i leken. *Crossing* sker när genusgränser upplöses och flickor eller pojkar utför aktiviteter som av tradition förknippats med det andra könet, enskilt eller tillsammans. Ingrid Karlson (2003) har valt att översätta begreppen med *gränsskapande*, *gränsuppehållande* samt *gränsöverskridande*.

### **Sammanfattning**

I studien används begreppen *genus*, som en social konstruktion av att *göra kön*, kön anger könskategorierna pojke eller flicka (Davies, 2003). Därutöver används begreppet *delad repertoar* för att belysa den plats där barns genusarbete pågår (Wenger, 1998; Paechter, 2007). De tre nivåerna *symboliska*, *strukturella* respektive *individuella* brukas för att belysa hur konstruktion av genus verkar på många olika sätt i barns liv (Harding, 1986). Begreppen *borderwork* och *crossing* (Thorne, 1993) översätts med *gränsskapande*, *gränsuppehållande* samt *gränsöverskridande* (Karlson, 2003) och nyttjas även i denna studie.

## Tidigare forskning

Följande del presenterar tidigare forskning av relevans för föreliggande studie. Fritidshemmet är ett skandinaviskt fenomen vilket delvis kan förklara avsaknad av internationell forskning. Avsnitten innehåller forskning som tar utgångspunkt i fyra teman. Det första temat redogör för forskning om barns kamratkulturer där vikten av barns kamratskap redovisas. Det andra temat rör barns interaktion och handlar om hur barn vinner tillträde till och värnar om interaktionsutrymme. Innehållet i det tredje temat behandlar forskning som knyter till allianser i barns sociala liv. Det fjärde temat speglar tidigare forskning kring aspekter av genusmönster i barns vardagsliv. Varje tema avslutas med sammanfattande kommentarer.

### ***Kamratkulturer i barns vardagsliv***

I en etnografisk studie av Evaldsson (1993) beskrivs hur barns kamratkulturer gestaltar sig på två olika fritidshem. Undersökningens syfte har varit att skildra barns språkbruk och interaktion i vardagslivet. Evaldsson fann att barns friutrymme är något som är avskilt från vuxna, vilket visar en kamratkultur som innehåller fysisk och verbal aktivitet där allianser och regler skapas och förhandlas. Genom ordväxlingar och lekfullt testande tränade barnen sin skicklighet i att svara dubbeltydigt i sina kommentarer till varandra. I studien framgår att de två barngruppernas kamratkulturer skiljer sig från varandra vilket påverkar de vuxnas förhållningssätt. Vid fritidshemmet Panda framställs barngruppens relation till de vuxna som asymmetrisk. Asymmetrin framträder genom starka gränser och kontroll i mötet mellan barn och vuxna. Vid fritidshemmet Humlan leker och skapar barnen status via relationer till varandra. Barnen är engagerade i individuella projekt där personal ofta bjuds in. Med hjälp av Bernsteins (1975) teorier om makt och kontroll visar Evaldssons (1993) analys att personalen anpassar sig efter barnens språkbruk. Studien finner, i likhet med andra studier av samma slag att det är viktigt att ha en grupp av vänner att interagera med regelbundet. Vidare framstår dispyter som en bas för att konstruera social ordning, upprätthålla relationer och utveckla den sociala identiteten. Resultat enligt ovan pekar på det friutrymme som finns inom institutionen och den variation som visar sig i de skilda kamratkulturerna.

Corsaro och Evaldsson (1998) har genomfört en rad studier tillsammans och visar i en av dem att barns kulturella utveckling först sker på gruppnivå och därefter på individuell nivå. Forskarna betonar med referens till Vygotskij (2005) både den yttre och inre processen i barns kulturella utveckling. Enligt författarna har utvecklingspsykologin i första hand lyft fram den inre processen i barns utveckling, inte den aktiva och tolkande och låtit den yttre komma i



andra hand. Genom att fokusera på barns lekar och spel som situerade aktiviteter synliggörs hur barn tillägnar sig spelens regler som finns inbäddade i den lokala kamratkulturen. Det påverkar barnen både socialt, kognitivt och kommunikativt. Enligt Corsaro och Evaldsson (1998) överensstämmer deras resultat delvis med Piagets syn (1932/1965), att barn lär genom att vara aktiva, men Vygotskij (2005) går längre genom att se på aktivitet som en del i en social praktik. Att tillägna sig är, enligt författarna, ett starkare uttryck än att aktivt delta, vilket innebär att man tar över något och gör det till sitt eget. Barnen tillägnar sig de strategier som skapas och används just i den här barngruppens kamratkultur vilka kan skilja sig från andra kamratkulturer. Genom att studera barns lekar och spel som situerade aktiviteter visar ovannämnda forskningsresultat både på vad och hur barn tillägnar sig i kamratkulturen samt att det både sker kognitivt och socialt.

Corsaro (2005) har funnit i sin forskning att barns sociala relationer och kamratskap är inbäddade i vardagsdiskurser där tal, ordväxlingar och vänskap pågår. Författaren ser vänskap som en kollektiv och kulturell process. Vänskapsprocesser är djupt inbäddade i barns kollektiva, tolkande reproduktioner i kamratkulturer. Genom erfarenhet upptäcker barn att utveckla och bevara kamratrelationer är en pågående process som kan vara svår. Barn upptäcker gradvis att de genom förhandling kan påverka vilka som ska ingå i gemenskapen. Enligt Corsaro är detta en början i barns utveckling och erfarenheter av sina sociala identiteter (kön, klass och etnicitet). Trots att socialt deltagande och vänskap är centrala delar i kamratkulturerna börjar differentiering i kamratrelationer redan hos små barn och ökar när barn blir äldre vilket även kan relateras till ålder, genus och status. Utveckling av nära vänner är en nyckelaspekt i kamratkulturen. Bästa vänner försöker skydda sin vänskap från intrång av andra.

Flera av de studier som har undersökt kamratskap visar att det är en viktig del i barns uppväxt. I en fenomenologisk studie har Tullie Torstenson-Ed (1997) studerat innebörden av daghemsvistelse och lågstadietid i ungdomars livshistoria och självbild. Fokus har riktats mot ungdomars erfarenheter och upplevelser av sig själva och de relationer och aktiviteter som har haft betydelse i deras liv. Resultatet visar att kamratrelationer är det starkaste temat i samtliga berättelser. Kamratrelationer sker dels genom nya möten och dels genom olika vägval som inte alltid är medvetna utan många gånger praktiska. Byte av kamratgrupper genom förändringar i skolans klassindelningar visar sig för ungdomarna i ett senare tidsperspektiv ha gett dem en styrka, eftersom det har utökat deras sociala kontaktnät. Ungdomarna menar att kamratrelationerna har betydelse för självbilden. Om relationerna har varit positiva har det inneburit ett viktigt stöd som bidragit till att utveckla social kompetens och att komma över

blygsel. Samtidigt visar studien att en negativ relationsupplevelse leder till en förändrad självbild som kan innebära att man antingen blir tuffare eller tystare. Dock kan en negativ självbild i daghems- eller skolmiljön ersättas med en helt annan roll i en annan miljö.

Även Maud Ihrskog (2006) har studerat barns och ungas syn på kamratskap. Barnen var 12 år när studien påbörjades och den pågick under tre år. Studiens syfte var att undersöka vilken betydelse relationen till kamrater har för barns identitetsbildning och socialisation samt deras meningsskapande och informella läroprocesser. Studiens teoretiska ram utgår från Meads (1976) teorier om att människan blir någon i mötet med andra. Resultatet styrker tidigare forskning, det vill säga värdet av att ha kamratrelationer, oavsett om det är under skoltid eller fritid är viktigt. Att bygga kamratskap innebär ett sätt att skapa mening i sökandet efter sin identitet och i socialisationsprocessen. Likheter med den andre är en drivkraft i sökandet efter kamrater, samt att kunna anförtro sig till den andre. Enligt barnen kan organiserade fritidsaktiviteter motverka kamratrelationer. Det är istället de fritidsaktiviteter som inte är strukturerade som gynnar kamratrelationer. Studien visar att det många gånger är de vuxna som reglerar barnens fria tid genom viljan att styra in sina barn i vissa aktiviteter och skapa gemensamma intressen. Vuxna kan även styra barns kamratrelationer genom att underlätta eller göra det svårare att umgås med vissa kamrater genom att skapa olika regler som möjliggör eller förhindrar umgänge. När barnen blir äldre styr inte fritidsaktiviteter barns vänskap i samma grad och det blir mer betydelsefullt att vara tillsammans med en kamrat och ställa upp på varandras behov och intressen.

### ***Sammanfattande kommentarer***

En summering av ovanstående forskningsresultat visar att kamratskap både inom och utanför institutionen är en viktig faktor i barns vardagsliv. Kamratskap finns som en röd tråd under barns uppväxt och styrs delvis av de vuxna. Aktiviteter som inte är organiserade av vuxna kan gynna barns kamratskap. För att förstå barns sociala liv på fritidshemmet är också betydelsen av barns kamratkulturer en viktig faktor som har inverkan på barns vardagsliv. Corsaros (2005) studier har visat att i kamratkulturer tillägnar sig barn regler för lekar, spel och strategier som gäller i just den specifika barngruppen. Kamratkulturer är lokala och kan vara svåra för utomstående att förstå. I kamratkulturen skapas och bevaras identiteter, värden, normer och språkbruk genom interaktion. I denna studie riktas fokus mot hur barn skapar allianser i praktikgemenskaper. Kamratkulturen liksom kamratskap kan ha en inverkan på respektive praktikgemenskaps konstruktioner av allianser.

## **Barns interaktion**

Corsaro (2005) har funnit att barn ägnar mycket tid till att antingen få tillträde till eller att försvara sitt interaktiva område eller interaktionsutrymme. En anledning till att det är svårt att vinna tillträde till lekgrupper kan vara att barnen försvarar sin pågående lek inför andra. Corsaro menar att förskolans verksamhet innehåller många avbrott av organiserade aktiviteter vilket medverkar till att kamratinteraktionen blir väldigt ömtålig. Att knyta an till barn i sin omgivning i *kamratallianser* är en strategi som brukas av barn. Corsaro har identifierat 15 olika strategier för att söka tillträde till interaktionsutrymme. Strategierna är både *verbala* och *icke verbala*. Den mest förekommande strategin bland barnen är icke verbal och framträder när ett barn utan att säga något placerar sig intill ett område där en lek sker.

I Evaldssons (1993) studie på fritidshemmet behövde inte barnen använda specifika tillträdesritualer då de ganska oproblematiskt vann tillträde direkt. Genom att fråga om att få vara med blev barnen för det mesta insläppta i leken om de accepterade reglerna.

Corsaro (2005) pekar på tidigare studier som har uppmärksammat kamratgrupper där barn har olika status. Forskaren benämner dem kärngrupper i förskola och skola. Medlemmarna i kärngruppen samarbetar för att hindra nya medlemmar att komma in i gruppen. Motståndet innebär ett sätt att skydda det interaktiva utrymmet som blir en väg att stänga ute andra. Enligt Corsaro är syftet att skydda leksituationer som gruppen har ansträngt sig för att skapa. Processen att begränsa medlemskapet stärker kärngruppen. De som vill få acceptans till gruppen kan möjligtvis låna kärngruppens värden eller leka med andra utestängda barn och bilda nya kärngrupper. En del barn leker i periferin av kärngrupper och får senare en plats i kärngruppen. Vissa barn tycks alltid befinna sig i periferin, medan andra kan ha lättare att ta plats i kärngruppen.

Harriet Strandell (1994) har i en studie undersökt barns interaktiva vardagshandlingar på tre olika daghemsavdelningar. Daghemmet betraktas som ett socialt fält där ett nätverk av relationer och aktiviteter ständigt skapas. Genom att studera vad som fångar barns intresse och vad de är inriktade på försöker Strandell utröna vilken betydelse barn har för varandra. Strandell framhåller att det sociala är något som befinner sig mellan individer, snarare än inom. Social interaktion kan betraktas som en gemensam process där tolkning och att skapa mening tillsammans i en förhandling blir till. Intersubjektivt meningsskapande innebär att barnen producerar olika uppfattningar i en dialog där de är beroende av respons från varandra. Det är det som händer mellan individerna som är intressant. Resultat som författaren lyfter fram är att barns sociala interaktion har både en relationell och en rumslig dimension. Den relationella dimensionen avser en diskussion som pågår mellan barnen om vem som ska vara

med vem, och vilka deltagare som ska ingå i aktiviteten. Den rumsliga dimensionen avser den fysiska platsens betydelse. I den påverkas hur gränser gentemot andra aktiviteter upprätthålls. Strandell (1994) framhåller i likhet med Corsaro (2005), att barn agerar som sociala aktörer ungefär på samma sätt som vuxna.

Jakob Cromdahl (2000) har undersökt tillträdesritualer i en tvåspråkig skola med engelska och svenska som modersmål där barnen var 6-8 år. Studien genomfördes med video och ljudupptagning. Forskaren finner i likhet med Corsaro (2005) att barnen förhandlar om tillträde genom att argumentera för sina ståndpunkter. Exempel på förhandlingsstrategier är olika regler om turtagning och särskilda koder för att stärka den egna positionen. Ålder och kön samt kunskap om regler har också betydelse i denna förhandling. Dock skiljer sig barns tillgång till interaktionsutrymmen genom att en del försvaras mer och andra mindre. I rollekar är det viktigare att försvara interaktionsutrymme. Vid hopprep och andra bollsporter kan det vara en fördel att vara flera vilket leder till öppnare interaktionsutrymme.

Britt Tellgren (2004) har undersökt vilka strategier för tillträden och uteslutningar barn använder i lek och samtal i en förskola. Barnens ålder varierade mellan 3 och 5 år. Studien har en etnografisk ansats och bygger på mikroanalyser av videoinspelningar. Tellgren utgår från ett sociokulturellt och interaktionistiskt perspektiv. Studien visar att många av barns handlingar inte sker tillfälligt eller slumpartat utan är kontextuellt relaterade och följer vissa mönster. Resultaten lyfter fram att barnen arbetar för att behålla kamratrelationer på olika sätt. En avgörande faktor för att upprätthålla kamratrelationer är dock tiden på dagen. Vid olika tidpunkter på dagen avbryts den fria leken av de vuxna vilket kan medverka till att kamratrelationer upplöses. Tellgren har även inspirerats av Corsaros (2005) empiriskt grundade resultat av 15 olika tillträdesstrategier. För att analysera barns tillträde till interaktionsutrymme studerar Tellgren (2004), till skillnad från Corsaro (2005), även barn som befinner sig i omgivningen av tillträdesförsöken. Resultaten visar att vissa av Corsaros strategier går att identifiera. Därutöver finner Tellgren (2004) ytterligare exempel på strategier. Dessa är, *förmildrande anspråkets strategi*, vilket innebär att barnet placerar sig intill händelsen och framhåller att det bara sitter intill utan att göra anspråk på deltagande. Den andra strategin benämns vid den *iakttagande strategin*, vilken exemplifieras av att barnet iakttar vad den lekande gruppen gör, försvinner och återkommer senare med samma utklädningskläder som de övriga i leken. Barnen försöker att hitta strategier som fungerar för stunden och i den speciella situationen. Dessa strategier har inte barn undervisats om utan är något som skapas i kamratkulturer och på den specifika förskolan. En strategi är att fråga om tillträde, vilket inte alltid leder till positiv respons. En del barn får inte lika mycket tillträde till

andra barns interaktion. Barnen visar även ett antal olika strategier på uteslutningar i syfte att försvara interaktionsutrymme.

Bliding (2004) har i en etnografisk studie undersökt en specifik kamratgrupp i en skolklass med tioåriga elever. Teoretiska utgångspunkter i studien är inspirerade av Corsaro (2005) och Goffman (1997). Författaren (2004) har studerat barns relationsarbete och funnit i likhet med annan forskning att skolan är en viktig arena för barn där de kan etablera sociala relationer med sina kamrater. I den dagliga interaktionen etablerar barn vänskapsband och arbetar med att sortera det sociala livet. Dessa processer pågår i en institutionell kontext där ålder och social tillhörighet möjliggör inflytande. Samtidigt har barnen få möjligheter att påverka det sociala livet i skolan och det krävs ett hårt arbete för att det ska fungera. Resultatet visar att handlingar av inneslutande och uteslutande av en del barn skedde regelbundet. Från barnens perspektiv blev dessa handlingar tillåtande och normala händelser under skoldagen. Barnens relationsarbete i kamratkulturen skapades i samspel med andra och med hjälp av aktiviteter, rutiner och kulturella redskap. Vidare visar resultaten att även de vuxna deltog i barns relationsarbete. Skolans organisation av undervisning understödjer uteslutningsprocesser mellan barn. Ett exempel var hur undervisningsgrupper organiserades. Genom att blanda olika åldrar innebar det för en del av barnen att de uteslöts av andra på grund av ålder. Ett annat exempel var under idrottslektioner, där barnen i vissa övningar fick bilda par med vem de ville. Det innebar att en del av barnen gjorde upp om vem de skulle bilda par med innan lektionen. En del av eleverna var aldrig närvarande vid dessa tillfällen. På så vis tillhandahöll skolan redskap i barnens relationsarbete vilket fick konsekvensen att en del barn uteslöts.

Lottie Lofors-Nyblom (2009) har studerat hur barn själva berättar om den ideala eleven i skolan. Tjugo nioåriga elever berättar om vad det innebär att lyckas respektive misslyckas som ”skolpojke” eller ”skolflicka”. Lofors-Nyblom vill synliggöra de föreställningar som elever väljer att uttrycka om vad som anses vara gott och rätt i ett visst sammanhang. Föreställningarna överensstämmer med de normer för uppträdande som olika diskurser i samhället uttalar. Läroplansdiskursen förmedlar en ”sanning”, det kan innebära att vara en god och bra elev. Ur skolans perspektiv kan en god och lyckad elev liknas vid en individ som klarar av att bedömas och underordna sig turtagning och scheman. Utifrån elevens perspektiv kan det betyda att andra förmågor är viktiga. Exempel på framlyfta förmågor bland eleverna är vikten av att ha kamrater, utan kamrater betraktas man inte som normal. Vidare ska en elev inte bestämma på samma sätt som en vuxen. En annan förmåga som framhålls bland eleverna är att det anses acceptabelt att bryta mot klassrumsregler någon gång men inte ständigt. Ytterligare förmågor som lyfts fram är att inte vara mallig eller cool och tro att man är speciell

samtidigt som det anses vara mindre bra att vara alltför känslig och gråta ibland. Studiens teoretiska antaganden utgår från att det finns en strävan hos människor att bli accepterade och omtyckta av sin omgivning. Lofors-Nyblom (2009) pekar på att pojkar och flickor både tar och tilldelas olika positioner och konstruerar sig själva till olika elever. Som person måste man uppträda inom de gränser som betraktas som normalt och vanligt. Studiens resultat visar att det är i relation till kamrater i skolan som individens eget skapande till elev utformas och sker. I likhet med Blidings studie (2004) pekar Lofors-Nybloms (2009) undersökning på att arbetet med att vara omtyckt av sin omgivning är ett ständigt pågående projekt som upptar mycket av elevers uppmärksamhet under skoldagen.

### ***Sammanfattande kommentarer***

Ovannämnda forskningsresultat visar på olika tillträdesritualer som ett tillvägagångssätt för mindre barn att hantera interaktion i grupper. Strategierna kan vara både verbala och icke verbala och kan innehålla varierande försök att ansluta sig till pågående händelser av interaktion. Huruvida dessa strategier går att identifiera bland fritidshemsbarn är en fråga. Bästa vänner försöker skydda sin vänskap. Ett skydd från intrång i den specifika vänskapsgruppen kan medverka till att de två processerna inneslutning och uteslutning kommer till uttryck. Handlingar som innesluter och utesluter andra är en del i att skapa ordning i det sociala livet. En intressant fråga är hur denna studie kan synliggöra hur barn får tillträde till allianser eller går tillväga för att försvara interaktionsutrymme. Studier visar att det är viss skillnad på möjligheter till tillträde och aktivitetens art. I hopprenslekar till exempel behövs flera barn till skillnad mot en del rollekar där inte alltid rollerna räcker till. I föreliggande studie är gruppen i fokus och de processer som rör sig mellan individer. Intersubjektivt meningsskapande betyder att barnen tillsammans skapar olika uppfattningar i en dialog där det är viktigt med respons från varandra. Barn både tar och tilldelas positioner som erbjuds inom samhällets diskurser. Alla vill nå en position som man är nöjd med. Hur detta positioneringsarbete går till bland barnen i praktikgemenskaper och inom allianser är något som får betydelse i min studie. Hur kommer det sig att någon tilldelas eller intar en sidoposition medan någon annan tilldelas och intar en central sådan?

### ***Allianser i barns sociala liv***

I flera studier används alliansbegreppet för att beskriva barns sociala liv. I Evaldssons (1993) studie till exempel framgår att barnen på de två fritidshemmen skapar och återskapar allianser mellan sig. Barnens allianser är enligt Evaldsson ett sätt att pröva sociala identiteter genom att

testa olika sociala relationer, som innebär att utmana auktoriteter och förhandla moraliska och kulturella värden. Vid de två fritidshemmen skapade barnen allianser genom aktiviteter vilket både utgick från gemenskap men också utifrån motstånd. Ewaldsson (1993) skriver att allianser är skapade utifrån motstånd och att ömsesidig och social uteslutning är innesluten i barns kamratkultur. Barnens allianser har sina lokala historier vilket betyder att de som inte har tagit del i hela leksekvensen kan ha svårt att förstå vad som pågår. Det medverkade till att det var svårt för vuxna att förstå vad som hade hänt ur barnets perspektiv. På ett av fritidshemmen som ingick i undersökningen var barnens identiteter och vänskapsprocesser mer relationella och emotionella. Värdena visade sig i intima allianser där jämförelser, gissningar, retningar och gemensamma skratt gav stöd för uteslutning. Ewaldsson fann att barn ständigt ändrar position i lekar och spel vilket kräver kompetens att ta en annans perspektiv. När barn förhandlar om regler, skapar och ändrar de ständigt allianser. Det sker genom att de jämför, prövar status, ger förslag, utmanar auktoriteter, förklarar och förhandlar sina resultat genom ordväxling i ett snabbt tempo, samtidigt som aktiviteten är i fokus.

I en studie som analyserar begrepp för vänskap framhålls att pålitliga allianser är ett av flera uttryck för definition på vänskap bland mindre barn (Gleson & Hohman, 2006). Författarna definierar pålitliga allianser som driftsäkra band vilka inte behöver vara emotionella. Det framhålls att barns allianser i preadolesensen ofta skiftar i vänskapsgrupper och är ett sätt för barn att pröva olika sociala identiteter. Det kan ske genom att bilda ”klubbar” som är öppna för en del och stängda för andra (Corsaro, 2005; Ewaldsson, 1993).

Marjorie Goodwin (1990; 2007) menar att det finns en föreställning i socialpsykologin att flickor skapar andra typer av vänskapsallianser i sina grupper än vad pojkar gör. Enligt författaren bygger flickors gruppgemenskaper på en jämlik struktur till skillnad från pojkars, vilken framställs som hierarkisk. Den jämlika strukturen kan vara lika problematisk som en hierarkisk struktur i grupper, skriver Goodwin och betonar att jämlika grupper har en egen dynamik av koalitioner där skifte av allianser kan innebära betydande konflikter. Processer av allianser i flickgrupper beskrivs både av flickor själva och inom socialpsykologin som en koalition av ”två mot en”. I en senare studie om populära flickor skriver Goodwin (2007) om en grupp av sex flickor som känt varandra sedan förskolan. Studien visar det tidigare forskning framhåller, att en mindre kärngrupp håller andra på avstånd. När någon utanför den ”inre klicken” frågar om att få delta i någon aktivitet är det inte självklart att bli insläppt. Flickorna beskrev sig själva som en kärngrupp och var väl medvetna om konstellationerna i gruppen. I dessa grupper betraktades allianser med pojkar som ett tecken på social status.

Thorell (1998) har valt att använda begreppet *alignments* i sin studie, vilket kan översättas med dels allians, dels gruppering. Författaren hänvisar till att flera tidigare studier har undersökt barns gruppliv varav Evaldsson (1993) och Goodwin (1990) omnämns. Studierna påvisar att allianser skiftar och positioner ändras. Det innebär att konstruktionen av *vi och dom* sker i en dynamisk och interaktiv process. Tidigare studier har fokuserat på skolbarns dispyter (Evaldsson, 1993). Thorells (1998) studie visar hur förskolebarn konstruerar *vi och dom* inte bara i dispyter utan även i andra lekdialoger. Författaren tar stöd i tidigare forskning av Corsaro (2005) och Goodwin, (1990) och menar att skapandet av allianser eller grupperingar är en gemensam process där barnen både använder och formar sammanhanget. Under gemensamma aktiviteter sker förhandling om gemensamma positioner som baseras på bedömning av personen mitt under aktiviteten. Det kan ske på ett skämtsamt sätt eller i hemlighet. Det sker både verbalt och i tysthet.

### **Sammanfattande kommentarer**

Ovanstående forskningsresultat visar att allianser används för att beskriva hur individer sluter sig samman för att skydda sin grupp från intrång. I barns aktiviteter konstrueras allianser med andra barn, både de som förenar barn, men också delar dem. Barnens skapande av allianser tolkas av en del forskning som ett sätt att pröva sociala identiteter där konsten att ta andras perspektiv är viktigt. Konstruktion av allianser är en gemensam process bland barnen. Att alliansbildning är förknippat med flickor och skulle skilja sig från pojkars kan endast hänföras till äldre studier. Huruvida allianser är flyktiga, pålitliga eller varaktiga råder det ingen konsensus om. Det finns en antydning om att allianser är något som ofta skiftar i vänskapsgrupper. Det i sig lär höra samman med den definition som forskarna ger till allianser, å ena sidan antas de vara flyktiga, å andra sidan antas de vara varaktiga. Allianser behöver inte bara framträda i dispyter utan kan likaväl pågå i andra lekdialoger. Vilken betydelse alliansbildning har i barns sociala liv och hur alliansbildning framträder på fritidshemmet kan denna studie bidra med.

### **Genusmönster i barns sociala liv**

Thorne (1993) har under sitt fältarbete ställt frågorna, hur och när genus gör skillnad eller inte i vardagsinteraktion i skolan. Thorne liknar genusmönstren vid en dans, en koreografi av separation och integration med en motstridig innebörd. Enligt författaren får sociala relationer betydelse i den omgivning som de verkar inom. Skillnader i ålder och kön är konkreta och synliga och enligt Thorne socialt markerade från unga år (runt två års ålder). Varje flicka



upptäcker att hon delar kategorin flicka med andra flickor och pojkar upptäcker att de delar kategorin pojke med andra pojkar. Det kan leda till ett förgivettagande om att det är bättre att vara med dem som liknar en själv. När pojkar associerar till pojkar och flickor till flickor har de enligt Thorne (1993) hittat ett maktfullt sätt att göra kön och upprätthålla skilda genusidentiteter. Att barn bevakar könsgränser benämns som *borderwork*, vilket är ett sätt att upprätthålla kategorierna pojke alternativt flicka i samspel med varandra. Gränsarbetet är tydligt hos barn i tidig skolålder och visar sig i val av olika lekar och hur barn retas med varandra på skolgården. Att retas när någon leker med det andra könet ökar distansen mellan pojkar och flickor och stärker gränser. Thorne vill sätta fokus på vad som händer när genusgränser bryts och flickor och pojkar väljer att agera tillsammans. Föreställningar om genuskillnader är inte absoluta. Det är viktigt att se varje situation för sig och sätta in den i det specifika sammanhanget.

Paechter (2007) menar att genus är något som utvecklas och konstrueras i praktikgemenskaper. ”Flickighet” och ”pojkheter” konstrueras på olika sätt redan i förskolan. Ett skäl till att göra kön på olika sätt är att flickor och pojkar behöver komma underfund med de gränser som är upprättade mellan olika praktikgemenskaper för att därefter identifiera sig som legitima medlemmar. Gränserna kan utgöras av olika sätt att *göra kön*, till exempel genom markörer som betraktas som ”flickiga” eller ”pojkheter”. Genus uppfattas som något självklart och gränserna mellan pojkar och flickor konstrueras enligt Paechter av båda könen. När barnen kommer upp i skolåldern kan de se att maskulina och feminina praktikgemenskaper kan överlappa varandra och antingen inkludera eller exkludera deltagare.

Öhrn (2002) lyfter fram att forskning från skilda länder visar att genusmönstren har förskjutits men samtidigt framhålls att nya interaktionsmönster inte har ersatt de gamla. Öhrn diskuterar förekomsten av ”en ny flicka” som är aktiv i förändringen av genusmönster vilket framförallt har visat sig i skolsammanhang. Förändringarna varierar mellan olika sociala grupper och utbildningssammanhang. Flickors strävan efter inflytande i skolan sker enligt vissa studier, i större utsträckning genom att följa regler och pojkars oftare genom kroppslig styrka. Thorne (1993) och Öhrn (2002) uttrycker en skepsis mot forskning som studerar könen separat vilket leder till att det blir svårt att se likheter mellan dem.

Connell (2003) framhåller att maskuliniteter och femininiteter är något som aktivt konstrueras och menar att skolans olika praktiker kan uppfattas som maskulint kodade. I skolan är enligt Connell förväntningar på flickor och pojkar olika, varför man kan ställa sig frågan om alla sätt att vara flicka eller pojke är möjliga. Öhrn (2002) pekar på att när flickor tänjer gränser genom protester och bråkar, beskriver lärare dem som ”värre” än pojkar. I

forskning diskuteras ofta pojkars skolsituation med utgångspunkt från samhällsklass och handlar då många gånger om arbetarbakgrund, medan flickors skolvillkor oftare diskuteras i relation till kön.

Birgitta Fagrell (2000) har i en studie undersökt hur 60 barn i åldern 7-8 år ser på sig själva som flicka eller pojke, hur de uppfattar kvinnligt och manligt samt vilka förväntningar de har på kvinnor respektive män. Genom intervjuer har barnen fått ta ställning till bilder relaterade till fyra områden som benämns, kropp, idrott, familj och arbete. Forskaren finner att en genusordning är närvarande i barnens svar, där en asymmetrisk relation mellan kvinnligt och manligt framkommer. Inom området idrott framhåller barnen könssegregerad tävlingsidrott som ett ideal genom att hänvisa till fysiska och biologiska skillnader. Flickor idealiserar den manliga kompetensen och nedvärderar sin egen kapacitet. Den ”lyckliga familjen” framhålls som ett ideal. Barnen betraktar omsorg som en kvinnlig norm och menar att mannen har rätt att prioritera sig själv. Inom området arbete betraktas teknik och uniformsyrken som manliga, medan kvinnlighet förknippades med barn och serviceyrken. De kvinnligt genusifierade sysslorna lyfts inte fram som betydelsefulla av barnen.

I en etnografisk studie av Evaldsson (2000) studeras hur flickor på mellanstadiet interagerar i en regellek på skolgården. Kamratgruppen består av sju flickor med olika etniska bakgrunder. Studien visar hur flickorna genom sitt deltagande i leken ”(om)- formar sociala identiteter, relationer, kompetenser, värderingar och språkbruk” (a.a. s 65). Forskaren fördjupar sig i deltagarnas interaktion liksom i hur barnen förändrar lekens ramar genom att använda sig av tidigare erfarenheter och kompetenser och därigenom konstruera nya regler. Evaldssons resultat visar att flickorna förhandlar svåra regler samt utmanar varandra i verbala och fysiska konflikter. Studien lyfter fram att både flickor och pojkar föredrar lekar med komplexa regler och konkurrens i fysiska lekar som tar stor plats.

En annan studie av Evaldsson (2003) följer hur pojkar och flickor spelar King tillsammans på skolgården. Barnen har olika kulturella- och social bakgrund. Studien visar att flickor i samma utsträckning som pojkar använder sig av fysisk muskelstyrka för att göra olika kast och slag i spelet. I studiens resultat framgår att variationen inom flick- respektive pojkgruppen är större än mellan grupperna. Studiens empiri är en utgångspunkt för att ifrågasätta vikten av fysiska skillnader mellan könen. Genom att se leken som en situerad aktivitet fokuseras *hur* flickorna gör istället för på *vad* de gör. Istället för att peka på skillnader mellan flickor och pojkar vill Evaldsson i likhet med Thorne (1993) och Goodwin, (1990; 2007) samt Connell (2003) lyfta fram betydelsen av forskning som visar på variationer hos både pojkar och flickor.

Karlsson (2003) har studerat barns möjligheter att gestalta sig som flickor och som pojkar i en skolkontext genom intervjuer och observationer med barn i två 1-2-3 klasser samt deras pedagoger. Karlsson fokuserar på vilka *gränsskapanden* och *gränsuppehållanden* samt *gränsöverskridanden* som är möjliga för barnen. I studiens resultat framträder olika variationer av könsgestaltningar beroende på vilken situation barnen befinner sig i. För att synliggöra barn som överskrider gränser måste barnen studeras på individnivå. Karlsson ger exempel på att annorlunda och gränsuppluckrande könsgestaltningar kan uppstå då barn är ensamma utan vuxna. Det framträder till exempel i lekar där både pojkar och flickor positionerar sig som ”de som bestämmer”. I de tre olika formerna av *gränsöverskridanden* som studien har funnit visar sig förmågor som vilja, envishet, skicklighet och mod vara viktiga. Exempel på lyckade *gränsöveridanden* framträder när barnen visar en viss kompetens som utvecklar lekar och aktiviteter. Då framträder kompetenser som viktigare än att upprätthålla genusmönster. Med hjälp av social kompetens kan barn bidra till en positiv samvaro som framträder genom särskilda spelregler för social samverkan. Vidare kan positiva ledaregenskaper samt fantasi och påhittighet i lekar ingå som färdigheter i lyckade *gränsöverskridanden*. Studiens resultat pekar på att framgångsrika *gränsöverskridande* könsgestaltningar kan utföras av både pojkar och flickor vilket motsäger tidigare forskning. Ofta framhålls att det är lättare att gå över till ett ”manligt” sätt att vara och aktiviteter som betecknas som manliga, än det motsatta.

Eva Johansson (2007) visar i en studie om etik och genus på de skilda ideal för hur man förväntas vara som flicka eller pojke i förskolan och under de tidigare åren i skolan. Vid en summering av tidigare forskning beskrivs föreställningar om flickor som representanter för moderlighet och ansvarstagande, medan föreställningar om pojkar ”...tycks betecknas i termer av offentlighet, dominans och fysisk kraftfullhet” (s 45). Det maskulina antas ha en självklar plats i det offentliga rummet i förskola och skola, medan det feminina intar det privata och hemliknande rummet. Barn både utmanar eller accepterar förväntade genusmönster. Johansson uppmärksammar att det i studiens egna resultat finns tendenser till genusmönster där pojkars sätt att vara signalerar dominans och rättigheter, medan flickors sätt att vara snarare kan liknas vid underordning och omsorg. Ibland visar flickor även tendens att avstå från rättigheter. Samtidigt pekar Johanssons studie på att klara och entydiga samband mellan till exempel genus och moral är svåra att slå fast. Genus är endast en av flera aspekter som får betydelse bland barns etiska överenskommelser.

Lofors-Nybloms (2009) undersökning om hur barn själva berättar om den ideala eleven har visat att eleverna intar olika positioner i samtalen. I studien framträder ett ständigt arbete

bland eleverna med att försvara och hålla fast vid en position eller att sträva efter en överordnad position. En flickas eller en pojkes position beror både på vad han eller hon talar om och på vilket sätt det framförs. En del av de skillnader som visar sig i materialet hänger samman med barnens könstillhörighet. Som pojke eller flicka kan man gå mellan olika positioner, men det sker framförallt mellan de positioner som erbjuds inom det egna könets diskurser. I analysen av subjektpositioner bland eleverna visar flickor och pojkar liknande tekniker i sina positioneringsarbeten. Även om pojkar visar mer konkurrens och tävlan i detta arbete använder flickor andra tekniker, dock är dessa inte lika framträdande som pojkarnas. Könsoverskridanden förekommer i båda grupperna, men då de flesta vuxna omfattas av tänkandet om två kön, blir det självklart för barnen att bygga upp sina identiteter på samma sätt. Det är ingen slump att ”skolflickor” och ”skolpojkar” blir till, de konstruerar sig själva efter invanda tänkesätt, menar författaren.

Anette Hellman (2010) har studerat hur normer om pojkighet skapas, upprepas och omförhandlas av flickor, pojkar och pedagoger i barns praktiker på en förskola. Bland barns många handlingar, var vissa handlingar synliga och kategoriserades som ”flickiga” eller ”pojka”. Det medverkade till att vissa sätt att utöva ”pojkheter” eller ”flickighet” betraktades som mer riktiga än andra av de vuxna och barnen. I studien redovisas fem skilda positioner för barnen som ger olika status och får betydelse för verksamhetsplaneringen. Exempel på en sådan status var den position som det ”självgående” kompetenta barnet hade. De barn som tillskrevs denna position fick stort utrymme till exempel i den fria leken. ”Typisk pojke” var en annan position som dock inte hade hög status i förskolan, en utåtagerande och problematisk ”pojkheter”. Genusmönster skapas genom förhandlingar, dock finns föreställningar om vad som enligt Hellman betraktas som typiskt för flickor respektive pojkar bland barnen. I barnens förhandlingar används frisyr eller färg som genusmarkörer för att markera vad som uppfattas som typiskt ”flickigt” respektive ”pojktigt”. Det i sig skapar könsuppdelade praktiker. Likaså framstod ålder som en statusmarkör, och begreppet bebis användes som en gränsvakt i förhandlingar som markerade liten eller stor. Rum har också betydelse i normskapandet. I öppna miljöer kunde normerande blickar från pedagoger och andra barn medverka till att man blev sedd och granskad och vissa handlingar som föll utanför den rådande normen kunde leda till att man betraktades som avvikande och blev retad. Att skapa egna rum blev ett sätt att undgå normerande blickar och i dessa utrymmen var det innehållet i lekarna som blev viktigast.

### **Sammanfattande kommentarer**

Ovanstående forskningsresultat visar att aspekter av genus är en ständigt närvarande faktor i barns liv. Barn verkar redan i tidig ålder vara medvetna om samhällets genusordning där en asymmetrisk relation mellan kvinnligt och manligt visar sig. Dock finns tendenser som pekar på att genusmönster kan förändras. Forskare menar att det är viktigt att ställa frågor om hur och när genus gör skillnad i vardagsverksamheten i kontrast till forskning som betonar skillnader mellan könen. Redan i förskolan finns tendenser till att flickor förväntas vara bra på relationer och ansvarstagande, medan pojkar förväntas vara dominanta och fysiskt kraftfulla. Olika positioner av ”flickighet” och ”pojkheter” kan få betydelse för verksamhetsplaneringen. En sådan statusposition är det ”självgående kompetenta barnet” som kan jämföras med den nya bilden av flickor i skolan. Det maskulina sammankopplas med det offentliga rummet i förskola och skola medan femininitet förbinds med det som är privat och hemliknande. I barns genusarbete ingår att positionera sig som flicka eller pojke där ett gränsarbete pågår för att bevaka respektive genusidentiteter. Kompetens i samspel, ledarskap och lekskicklighet framträder som viktiga färdigheter för att gränsöverskridanden ska bli möjliga. Två studier lyfter fram att barns könsgestaltningar tonas ner eller antar nya och gränsuppluckrande former när barn är för sig själva. En intressant fråga i denna studie utgör därför vilka aspekter av genus som blir synliga i praktikgemenskaperna på fritidshemmet. Vilka gränsövergångar sker bland barnen själva och är dessa bundna till särskilda aktiviteter? Fritidshemmets miljö och dess inverkan på barns genusarbete är något som inte har betonats i forskning runt fritidshemmet. Följande konklusioner kan utmejslas i förhållande till ovanstående avsnitt om tidigare forskning:

- Alliansarbete är viktigt i barns relationsarbete
- Kamratskap och kamratkulturer kan antas vara centrala i barns konstruktion av allianser
- Barn utvecklar olika strategier för att vinna tillträde till samspel samt för att värna om samspel
- Genus är en viktig aspekt i barns samspel och kan man anta även för barns praktikgemenskaper och alliansskapande

## Del 3 Metodologiska överväganden

### Metod

Inledningsvis beskrivs metodologiska utgångspunkter liksom forskarrollen som deltagande observatör. Därefter diskuteras barns perspektiv och barn som deltagare i forskningsprocessen. I efterföljande avsnitt behandlas dataproduktion och analys, etiska överväganden samt studiens trovärdighet. Avslutningsvis presenteras deltagarna i studien liksom en beskrivning av det i studien aktuella fritidshemmet.

### ***Etnografi, en forskningsansats***

För att tolka och förstå det vardagsliv som utspelar sig på ett fritidshem har studien inspirerats av en etnografisk ansats. Inom den etnografiska forskningsansatsen riktas intresset mot sociala och pedagogiska processer. Martyn Hammersley och Paul Atkinson (2003) beskriver etnografen som en person som deltar i människors vardagsliv under en begränsad tid genom att se vad som händer, lyssna till vad som sägs, genom att ställa frågor och konstruera den data som är tillgänglig för att belysa de frågeställningar som är i fokus i forskningen. Det som är signifikant inom etnografien är uttrycket ”jag har varit där”. Det innebär att forskaren måste ha varit på platsen och mött människors erfarenheter med en genuin nyfikenhet för att spegla en del av vardagliga skeenden. Etnografi betraktas som nära forskning i naturliga miljöer, där forskaren utgör instrumentet i undersökningen (Cohen, Manion & Morrison, 2000). I etnografi betraktas inte data som något som finns ”där ute” och ska ”hämtas in”, oberoende av forskaren. Istället inbegriper dataproduktion väl underbyggd teori, etik, kritik och analys under hela studiens gång. Den etnografiska metoden kan liknas vid när man är ny i ett yrke, och måste lära sig från grunden (Evaldsson m.fl, 2001). Genom att iaktta andra, fråga mer erfarna och lyssna efter kritiska händelser, ses forskaren som en ”professionell främling”. Det är ett främlingskap som kan liknas vid att bli bekant med ett okänt fält, där ett fältarbete handlar om att fånga flöden av interaktioner i den verksamhet som studeras. Det fält som i denna studie har utforskats är barns egenstyrda verksamhet i fritidshemmet. Idag är fritidshemmet en plats för många barn där egenstyrda aktiviteter blandas med en pedagogisk planerad verksamhet organiserad av vuxna. Genom att studera en barngrupps egenstyrda verksamhet kan man synliggöra hur barn formas och aktivt formar sina sociala liv. I forskningsprocessen har det varit en utmaning att inta rollen som en ”professionell främling”

då jag tidigare varit verksam i fritidshem. Det är dock tio år sedan jag själv var den verksamma fritidspedagogen och i dagsläget upplever jag mig lite som en främling, trots att mitt arbete inom lärarutbildningen ständigt har aktualiserat frågor om fritidshem, förskola och skola.

## ***Forskarrollen som deltagande observatör***

Deltagande observation är en central del i etnografens arbete. Forskarrollen som deltagare har varit en viktig del i processen. Som forskare har jag både gått in i ett nära samspel med barnen och i samtalet med barn intagit en position som observatör. Katrine Fangen (2005) skriver att vid deltagande observation utförs två former av handlande. Dels involverar forskaren sig i samspel med andra och dels iakttar forskaren vad informanterna gör. Det hade varit svårt att endast inta en roll som iakttagare bland fritidshemsbarnen, då barnen ofta vände sig till mig när jag var närvarande. Fangen anger att huvudregeln för deltagande observation innebär att delta i det sociala samspelet så naturligt som möjligt, utan att deltagandet direkt påverkar samspelet. På fritidshemmet är en stor del av barnen aktiva i egenstyrda aktiviteter och de vuxna fungerar i många fall som resurspersoner som barnen kan be om hjälp om det behövs. I denna miljö finns det oftast möjlighet att få tillträde till barnens aktiviteter dels genom att observera på avstånd och dels genom att befinna sig i samspel med barnen. Som forskare bör man alltid reflektera över hur den egna närvaron påverkar. Närvaron av den vuxne kan påverka barnens samspel på olika plan. En risk inom etnografen kan vara att glömma sin forskarroll och bli ett med fältet, det vill säga ”go native”. I mitt fall kunde detta uppstå då jag vistades flera timmar i barngruppen vid samma tillfälle. En strategi för att behålla och återfå sin analytiska och kritiskt nyfikna blick har för mig varit att göra uppehåll i fältarbetet och på så sätt skapa distans.

Den första tiden blev en prövotid då jag ställdes inför olika dilemman. Dels gällde det att bli klar över min roll som forskare och dels över hur mycket min egen närvaro påverkade barnens samspel samt vad det var jag skulle notera. Ibland ville barnen ha hjälp eller undrade om jag ville vara med och spela ett spel. I de situationerna var risken stor att plötsligt inta rollen som fritidspedagog. Till att börja med var det viktigt att gå runt bland alla barn som ingick i studien för att skapa förtroende mellan dem och mig.

### *080905 Utdrag från Loggboksanteckningar*

Det handlar om att göra val i sina observationer, och att följa hela händelser, men det är svårt att hinna skriva fältnoteringar. Idag har jag varit på plats 2 timmar och det verkar som om det är vad man orkar med. Jag märker att det är omöjligt att hålla alla detaljer i minnet tills jag

kommer hem, mina anteckningar är inte helt bra. Möjligtvis ger dessa första veckor en bra överblick av olika typer av händelser som förmodligen kommer igen.

Pia Haudrup (2004) lyfter fram betydelsen av att fundera över sin roll som en närvarande vuxen. I interaktionen i en barngrupp är det viktigt att både iakttä och lyssna på barnen. Som vuxen är det lätt att avbryta sin uppmärksamhet och flytta fokus mot något annat eller annan. Vidare framhåller Haudrup att rollen som vuxen i ett fältarbete inte är självklar från barnens sida. Är det en lärare, en förälder eller en annan vuxen? Barn har under hela studiens gång ställt frågor om vem jag egentligen är. ”Vickar du här? Eller jobbar du här? Nej nu vet jag, du var ju lärare eller något annat.” När frågan hade ställts återgick barnen till sina aktiviteter och verkade inte fundera vidare på min närvaro. Det kunde också inträffa att jag fick frågan av något barn varför jag hade valt just deras fritidshem i min forskning. I de fallen försökte jag att berätta om att jag hade sökt efter ett fritidshem som hade den verksamhet som just deras fritidshem erbjöd. I början av studien presenterade jag mig för samtliga barn och förklarade min roll som forskare och att jag var intresserad av vad de gjorde på fritidshemmet. Det medverkade till att en del av barnen gav särskilda instruktioner till mig om vad det var de gjorde vid det speciella tillfället. På så vis fick jag ytterligare information om vad som föregick. Ibland frågade barnen mig om hjälp. I en del situationer hjälpte jag barnen och ibland hänvisade jag till de vuxna som arbetade på fritidshemmet, när hjälpen krävde mer tid. Det finns alltid en risk att förväxlas med en pedagog om man ska vara barnen behjälpliga i alla situationer. Dock är det omöjligt att alltid avvisa barnen, eftersom det kan leda till att tillträde till barnens aktiviteter begränsas.

### ***Barns perspektiv***

Under senare år har begreppen barnperspektiv och barns perspektiv stått högt på agendan såväl politiskt som pedagogiskt. Begreppen har diskuterats i forskningssammanhang men även i andra sammanhang. Halldén (2003) pekar på att begreppen är mångtydiga och behöver därför här klargöras i någon mån. Begreppet barnperspektiv innebär att se utifrån barnens bästa, men genom vuxnas ögon. Ett sådant exempel är att utgå från Barnrättskonventionen i beslut som handlar om barn. Begreppet barns perspektiv innebär, enligt Johansson (2003), ett möte med barns livsvärld och att ta del av information från barnen själva genom att försöka förstå deras egna berättelser. Som vuxen är det enligt Johansson omöjligt att inta ett barns perspektiv utan det är enbart möjligt att försöka närma sig detta perspektiv. Det som är möjligt i forskningssammanhang är ändå att ha en ambition att visa lyhördhet inför barnens



berättelser. I denna studie har det funnits en strävan efter att försöka komma nära barns perspektiv då det är barnens egenstyrda aktiviteter som studeras. Det har inneburit att det är barnens röster som har varit centrala (Haudrup, 2004). I linje med Corsaro (2005) betonar Pia-Maria Ivarsson (2003) vikten av att vara delaktig i barns aktiviteter för att öka möjligheterna att komma barns perspektiv ”på spåren”. Dion Sommer (2003) pekar på svårigheter som kan uppstå i forskning med utgångspunkt i barns perspektiv. En sådan svårighet är att tolkning av barns perspektiv alltid sker utifrån ett vuxenperspektiv. En alltför idealiserad bild av att forska med barn kan intala respondenterna att de har mer inflytande än vad som är möjligt att uppnå i en forskningsprocess. Däremot är det mer realistiskt att inta rollen som en intresserad vuxen som har ambitionen att se på barn som just deltagare.

För mig som forskare betyder det att jag ständigt har försökt att närma mig och förstå barns vardagsverklighet utifrån deras livsvillkor. Ett exempel kan vara att förundras och ställa nyfikna frågor över det barnen gör. Som tidigare verksam fritidspedagog kunde jag se att mycket i barnens vardag hade förändrats och mina förgivettaganden var inte självklara längre.

## ***Barn som deltagare***

Birgitta Qvarsell (2003) framhåller att inom forskning är det alltid viktigt hur forskaren väljer att betrakta sina respondenter, som *objekt*, *subjekt* eller *deltagare*. Qvarsell rekommenderar att använda begreppet deltagare när barn ingår i en studie. Att se på respondenter som ett objekt härstammar från ett positivistiskt synsätt. Barn har inte alltid lyfts fram som en egen grupp i forskning. Historiskt har inte gruppen barn fått representera sig själv utan snarare av vuxna i forskningssammanhang. Berry Mayall (2002) menar att i traditionella psykologiska paradigmer har fokus inom forskning inneburit att forska *på* barn till skillnad mot att forska *med* barn. Under senare år har det blivit allt vanligare att framhålla barnet som subjekt som kan tala för sig själv. Det har i sin tur medverkat till tillämpning av andra forskningsmetoder där etnografi är ett exempel.

Med utgångspunkt i ovanstående resonemang blev det en utmaning att dels sträva efter att närma mig barns perspektiv och dels betrakta mina respondenter som deltagare. Det som gav mest funderingar var hur det kunde bli möjligt att betrakta barn som deltagare i studien. Nu i efterhand inses svårigheten i att få barn att betrakta sig själva som deltagare i en pågående studie, även om ambitionen finns hos forskaren. Om de däremot har känt sig som deltagare är dock tveksamt.

Priscilla Alderson (2002) pekar på tre aspekter för forskaren som handlar om hur barn kan bli delaktiga i forskningsprocessen. Den första aspekten rör *stegen i forskningsprocessen där barn kan involveras som aktörer*, den andra handlar om *nivån av barns deltagande* och den tredje gäller *metoder som kan ge barn information om forskningen och därmed respektera deras rättigheter*.

Claire O'Kane (2002) lyfter fram att det inte är teknikerna eller metoderna i sig som involverar deltagarna utan processen. Processen utgörs av att dela information, dialog, reflektion och aktion. I mitt arbete har barns deltagande visat sig genom ett genuint intresse för deras aktiviteter. Av vikt i sammanhanget är också den information om min roll som forskare som kontinuerligt delgivits barnen. Jag informerade barnen om vem jag var i början av studien under en gemensam samling. Mot slutet av studien informerades barnen om att fältarbetet snart var slut och att jag skulle avlägsna mig från fritidshemmet. Återbesök har skett vid ett par tillfällen för att göra ytterligare observationer. Det har aldrig varit svårt att komma i kontakt med barnen vid dessa tillfällen. Informella samtal som rört reflektioner och tankar kring aktiviteter och det sociala livet på fritidshemmet har förts tillsammans med barnen under hela fältarbetetiden. Ibland kunde det hända att barnen inte var intresserade av att samtala eller att låta mig delta, vilket jag alltid försökte vara lyhörd inför. Genom att jag ställde frågan om jag fick närvara i deras pågående aktiviteter hade barnen möjlighet att avböja vilket skedde vid några tillfällen. Ett sådant tillfälle var när barnen själva ville leka i fritidshemmets mindre kuddrum. Några särskilda informationsmöten om var i forskningsprocessen jag befann mig förekom inte tillsammans med barnen. I efterhand inses att detta kunde ha skett med barnen i mindre grupper och på så vis ökat delaktigheten. Däremot hölls de vuxna pedagogerna underrättade.

## ***Dataproduktion***

Jens Qvortrup (2002) pekar på etnografien som en möjlig och lämplig metod för att forska om barns liv, då den erbjuder flera sätt att producera data. Fältanteckningar är ett viktigt verktyg i etnografiskt utförda studier som kräver noggrannhet för att vara till hjälp. I ett första skede har observation med hjälp av fältanteckningar blivit det huvudsakliga instrumentet. Ytterligare verktyg som har används i studien är informella samtal. Att använda videokameran som verktyg övervägdes aldrig då fritidshemmet inrymde fler barn än dem som ingick i studien. Det skulle bli svårt att endast filma en viss grupp av ca 40 barn på ett fritidshem som inrymde ca 100 barn. Ett annat skäl till att inte använda videokamera var studiens syfte, att fånga barns

egenstyrda verksamhet, kunde bli ett större intrång med videokamera än med block och penna.

Thorne (1993) skriver om hur hon gick omkring med ett spiralblock i handen i början av sin studie och att barnen undrade vad hon skrev om dem. Det medverkade till att hon höll observationen i minnet när det inte passade med block och penna. I denna studie har block och penna varit ett av de verktyg som har används och fältanteckningar ett huvudsakligt instrument. Fältanteckningar är en hjälp för forskaren att utveckla en analytisk förståelse som överskrider det som uppfattas i en första anblick. Fangen (2005) pekar på innebörden av fältanteckningar, vilket betyder att omvandla en händelse som existerar för ett kort ögonblick till en redovisning på papper som kommer att tolkas om och om igen. Observationen är redan en tolkning av ett skeende. Data är alltid teoriladdad och insatt i ett kontextuellt sammanhang. Det innebär att vi aldrig kan se ”ren data” utan det vi ser är data som är tolkad och placerad i en viss referensram. Även Mats Alvesson och Kaj Sköldberg (1994) diskuterar problemet med hänvisning till Hanson vars slutsats var att ”fakta alltid är teoriladdad” (a.a. s 49) och det perspektiv vi ser är oskiljbart från vårt seende.

Bliding (2004) diskuterar olika former av fältanteckningar som inspirerats från James Clifford (1990). *Inskriptioner*, är anteckningar som exakt återger observationen. Med block och penna har inskriptioner nedtecknats på plats och vid hemkomst har dessa anteckningar förts över till dator. *Transkriptioner*, innehåller delar av talat språk och konversationer. I de fall det har varit möjligt har även transkriptiva utdrag återgetts med block och penna. Ett sådant exempel är konversation vid datorn. Vid hemkomst har även dessa transkriptioner förts över till dator. *Deskriptiva fältanteckningar* handlar om egna upplevelser och tankar över händelser i observationen. En loggbok med analytiska tankar och idéer har funnits med under hela studien och kan liknas vid deskriptiva anteckningar.

I etnografiska studier inryms spontana och informella samtal så väl som planerade och väl förberedda intervjuer. I denna studie har både spontana samtal och gruppsamtal använts. Min erfarenhet som tidigare verksam fritidspedagog i möte med barn var i detta sammanhang en tillgång och barnen var intresserade av att samtala. De flesta barnen var villiga att berätta om vad de gjorde. *Informella samtal* kunde ske mitt under en aktivitet eller när vi möttes i verksamheten. Samtalet tog sin utgångspunkt i det barnen gjorde för tillfället och själva samtalande om. Ett sådant exempel som sker i början av dataproduktionen är en diskussion som uppstår vid datorn. Diskussionen handlar om att köpa möbler i ett spel för att kunna möblera sin lägenhet genom att föräldrar måste betala via ett sms. Samtalet engagerar flera barn inklusive mig själv. *Gruppsamtal* skedde vid några tillfällen då jag ville förstå något

fenomen ytterligare. Vid de tillfällena frågade jag två eller tre barn åt gången om vi kunde sitta ner avskilt och prata med varandra. Det fanns alltid något rum eller en hörna där sådana samtal var möjliga. Ett sådant exempel är samtalet om vad det beror på att en del barn vill vara tillsammans (Bilaga 2, Frågeguide). Vid de tillfällena hade jag förberett ett antal frågor på ett A-4 ark och lämnat utrymme för att skriva ner barnens tankar. Under en vecka genomförde jag sedan flera samtal utifrån samma frågor med de barn som ingick i urvalsgruppen. Ytterligare exempel på frågor var hur man går tillväga när man vill leka med någon särskild och om det finns olika gemenskaper av barn på fritidshemmet. Det hände också att barnen tog initiativ till samtal om något som föreföll angeläget för dem. Ett sådant exempel är popularitet vilket handlar om innebörden av att vara populär eller inte och om det är samma sak att vara populär i skolan som på fritidshemmet. Några gånger upplevde jag dessa samtal som mindre lyckade, särskilt i relation till pojkarna. Ibland var det svårt att utveckla samtalen vidare med en del av pojkarna. Det fick mig att fundera över min egen roll som kvinna. Kunde det vara möjligt att jag som kvinna hade enklare att samtala med flickorna än pojkarna? En annan tolkning kan vara att barnen inte ville berätta eller kände sig styrda i dessa samtal.

Malcolm Hill (2002) skriver att de största skillnaderna mellan barn och vuxen i forskningsprocessen är språklig skicklighet, erfarenhet och makt. Språket utgör en skillnad mellan barn, unga och vuxna som kan ge olika möjligheter att uttrycka sig abstrakt, även om det varierar. Ibland hände det att barnen kritiserade varandra vid mina samtal. Kritiken riktades mot något barn som uttryckt sig på ett vuxet sätt. Det tyder på att barn anpassar språket mellan sig när vuxna finns närvarande och ställer frågor. Huruvida barnen upplever kön och ålder hos den som ställer frågorna är också en aspekt som behöver övervägas hos forskaren. Samtidigt framhåller Evaldsson m.fl (2001) att det är viktigt för forskaren att lära sig barnens språk och framförallt nyckelord för att få tillträde till fältet. Genom att lyssna, iaktta och fråga ökar sannolikheten att komma närmare barns samtalsämnen. Dock finns det alltid en barriär mellan den vuxnes sätt att uttrycka sig och barnens.

## ***Analysprocessen***

Hur har det då blivit möjligt att studera barns praktikgemenskaper och de allianser som uttrycks i dem? När och hur har dessa allianser visat sig? En utgångspunkt för att studera allianser grundar sig på tanken att barns sociala identiteter är orienterade mot allianser. Allianserna både förenar och skiljer barnen och kan vara skapade runt motstånd (Evaldsson,

1993). En viktig fråga för mig som forskare var till en början hur deltagare hittar varandra i denna ström av interaktion. Likaså upptogs mina tankar av vad barnen knyter sitt intresse runt. Genom att observera hur barnen gick tillväga när de kom till fritidshemmet, vad de sysselsatte sig med och vilka andra barn som ingick i interaktionen strävade jag efter att skaffa mig en bild över hur fritidshemmets praktik såg ut. Frågor om vem som knyter allians med vem, och kring vad, upptog analysarbetet. Olika tillvägagångssätt beträffande observationer prövades för att skärpa den analytiska blicken. I litteraturen finns olika exempel på hur man kan studera samspel.

I ett exempel från en av Corsaros (2005) studier benämns barns sociala samspel vid *interaktiva episoder*. Författaren beskriver den *interaktiva episoden* som en handlingssekvens som inleds mellan två eller flera deltagare inom samma område. Inom området tar deltagarna kontakt med varandra och försöker komma fram till ett ömsesidigt beslut över vad de ska göra. Episoden avstannar när deltagarna avlägsnar sig från området. Ibland är det svårt att följa interaktioner inom ett särskilt område, då flera barn agerar samtidigt. För min del var det nödvändigt att göra val i observationerna och följa en handlingssekvens så länge den varade. Valen blev ibland slumpvisa. Att en särskild interaktion observerades kunde bero på att det var de barn som kom först till fritidshemmet på eftermiddagen eller att jag fick tillträde till några barns aktiviteter. Det man kan fundera över är hur det kan ha påverkat resultatet då flickorna överlag gav mer tillträde till sina aktiviteter.

Strandell (1994) ger exempel på en rad olika metaforer som har använts för att beskriva livet på daghem, till exempel cocktailparty, vänthall, mässhall eller marknad. I mina loggboksanteckningar återfinns följande text.

*(081124) Utdrag från loggboksanteckningar*

Funderar över bilden av rummet med alla aktiva barn, med hjälp av ett fågelperspektiv skulle det kunna liknas vid ett varuhus, en galleria med olika affärsrörelser. Vid datorn köper och säljer man hästar, vid en annan dator ägnar sig flickor åt skönhetsvård. I ett annat spel på datorn pågår äventyr med Spiderman och i samma rum pågår en pingisturnering. I soffan sitter barn framför ett TV-spel som håller flera barn i spänning. Kanske är det mer av ett tivoli än en galleria?

Så småningom insåg jag att definitionen av allians måste vidgas, och att den endast var möjlig att betrakta i efteråt när jag som forskare gick igenom mina fältanteckningar. Till att börja med studerades samspel rent allmänt och det var svårt att skilja ut allianser mellan barn.

*(081017) Utdrag från loggboksanteckningar*

Försöker hitta allianser i mitt material genom att titta på plaster, aktivitet, konstellation samt allians. Därutöver kommer värden och normer samt genusaspekter. Frågan är om jag kan se något klarare?

När fältanteckningarna förts över till datorskrift efter varje observationstillfälle användes begreppen plats, aktivitet, konstellation och allians för att se om det gick att läsa ut något mer av fältanteckningarna. På så vis fokuserades blicken särskilt på var barnen vistades, vad de gjorde, vilka som var tillsammans och om det gick att likställas med definitionen av en allians. Samma tillvägagångssätt användes med begreppen värden och normer samt genusaspekter. Denna analysväg visade sig hjälpa mig som forskare och så småningom växte en ny bild fram av fältanteckningarna. Analysförfarandet nyttjades resterande tid av dataproduktionen. Därutöver kompletterades empirin med de olika former av samtal som användes. Efter hand valdes olika episoder ut ur mitt material av fältanteckningar där barn hade samlats kring ett innehåll och det blev möjligt att studera hur barn konstruerar allianser och hur tillträde förhandlas runt alliansen. Allianser definieras som en intressegemenskap runt en fråga, en aktivitet, en idé eller ett gemensamt fokus ( s 20).

## **Analys**

Analysen har skett i olika nivåer (Fangen, 2005). Praktikgemenskap (Wenger, 1998) är ett övergripande begrepp i analysen. För att identifiera praktikgemenskaper har ytterligare begrepp från Wengers teori brukats (*figur 1 och 2*). De begrepp som har använts som analysverktyg är praktikgemenskapens tre dimensioner *ömsesidigt engagemang, gemensamma intressen* och *delad repertoar*. Därutöver används begreppen för de tre skilda dimensioner av tillhörighet i praktikgemenskapen, *engagemang, föreställning* och *anpassning*. Vidare förekommer gränsprocesser som bildar broar mellan olika praktikgemenskaper där *förhandlare* och *gränsobjekt* prövas som begrepp.

Med hjälp av begreppen ovan som både visar förutsättningar för och sätt att tillhöra en praktikgemenskap har analysen genererat fyra praktikgemenskaper (A, B, C och D). Ytterligare ett övergripande begrepp i analysen är allians. Begreppets innebörd beskrivs under utgångspunkt för en allians (sid 20). En utgångspunkt är att barns sociala liv till stor del består av alliansskapande. Allianser bildas runt en intressegemenskap och kan ha olika karaktär och varaktighet. Alliansen är värdefull för dem som ingår i den, deltagarna försvarar alliansen och skyddar den och exkludering är inte alltid avsiktlig.

I tidigare avsnitt (Analysprocessen) redovisas hur det har varit möjligt att fånga begreppet. Fokus har riktats mot vad barnen gör och vilka de interagerar med. Därefter har episoder valts ut där barn samlas kring ett innehåll där jag har studerat hur barn konstruerar allianser

och hur tillträde förhandlas runt alliansen samt hur barnen värnar om interaktionsutrymme i alliansen.

Därutöver har genusteori inspirerat analysen. Det har skett med hjälp av teoretiska begrepp från Paechter (2007), Thorne (1993), Davies (2003) samt Harding (1986). I denna studie används delad repertoar (Wenger, 1998) vilken Paechter framhåller som en plats där barns genusarbete synliggörs. Thornes (1993) begrepp *borderwork* och *crossing* översätts utifrån Karlsons (2003) definition som *gränsskapande*, *gränsuppehållande* samt *gränsöverskridande* aktiviteter som barn utför till exempel i den delade repertoaren. Davies (2003) beskriver genus som att *göra kön* vilket är en utgångspunkt i studien. Hardings (1986) tre nivåer *symboliska*, *strukturella* respektive *individuella* används för att synliggöra att genus verkar på olika nivåer.

Inom etnografisk forskning förekommer olika analysnivåer beroende på teoretisk inriktning. Fangen (2005) framhåller att en kombination av ett erfarenhetsnära och kritiskt perspektiv kan ge intressanta tolkningar. Författaren använder tolkning av ”första, andra och tredje graden” för att beskriva olika faser i analysen. Strävan i forskningsprocessen är att analysen berör mer än en nivå även om ”...övergångarna är flytande mellan olika tolkningsnivåer” ( a.a. s 253). En tolkning av ”första graden” kan innebära att forskaren konstaterar det som syns och hörs, det kan också innebära att forskaren använder begrepp som deltagarna själva använder. Dock utelämnar endast en erfarenhetsnära tolkning mönster, trender och strukturer som förklaringsgrund. Den ”andra graden” av tolkning innebär analysformer som ligger längre ifrån det erfarenhetsnära. Till hjälp i denna tolkning kan vara metaforer och teoretiska paradig. Tolkning av ”tredje graden” inbegriper ”...underliggande, dolda intressen och drivkrafter och kritisk tolkning.” (a.a. s 240). Det är inte bara deltagarnas tolkning som analyseras utan forskaren förhåller sig även kritisk till dessa. I föreliggande studie är analysen erfarenhetsnära och berör hur allianser framträder och konstrueras vilket kan liknas vid den ”första graden” av analys enligt Fangen. Det har skett utifrån en utgångspunkt ifrån begreppet allians och via läsning av fältanteckningar, samtal med barnen och loggboksanteckningar om och om igen. Vidare har data analyserats växelvis mellan empiri och teori för att tolka vilka praktikgemenskaper som framträder på fritidshemmet och vad de karaktäriseras utav. Med hjälp av Wengers (1998) teori kunde fritidshemmet förstås vara sammansatt av en eller flera olika praktikgemenskaper, vilket kan belysa hur barn skapar mening i fritidshemmet. Begreppen allians och praktikgemenskap har således vuxit fram i dialektik med varandra. En ytterligare teoretisk tolkningsnivå sker via ett genusperspektiv för att visa vilka genusaspekter som kommer till uttryck inom praktikgemenskaperna i barns

vardag. Det sker genom att särskilt fokusera på den delade repertoaren som är en förutsättning för praktikgemenskapen där genus konstrueras (Paechter, 2007; Davies, 2003). I den delade repertoaren använder barn gränsskapande, gränsuppehållande samt gränsöverskridande aktiviteter (Thorne, 1993; Karlsson, 2003). Handlingarna kan ta sin utgångspunkt från de genusmönster som upprätthålls på olika nivåer både på institutionen och i samhället (Harding, 1986). Det innebär att även den ”andra” och ”tredje” graden av tolkning berörs.

## ***Etiska överväganden***

I denna studie gäller de forskningsetiska principer som Vetenskapsrådet har angett kring informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 1990, s 6). Johansson (2003) betonar vikten av specifik kunskap för att närma sig barns perspektiv. Det innebär dels etiska överväganden genom hela forskningsprocessen och dels metodologiska tillvägagångssätt för att skildra barns livsvärld på ett rättvisande sätt. En etisk fråga som är svår för forskaren att förhålla sig till är maktaspekten mellan vuxen och barn. O’Kane (2002) menar att just maktaspekten är den största utmaningen för forskaren i mötet med barn. I forskning finns alltid en maktaspekt mellan forskare och deltagare. För att minska hierarkiska maktstrukturer mellan barn och vuxen kan val av strategier som inkluderar barn vid information, val om att delta och även detaljer och information om tillvägagångssätt ingå. O’Kane understryker vikten av transparens i forskningsprocessen som avmystifierar forskning, vilket är särskilt viktigt i forskning med barn. Emilson (2008) fann tre kvaliteter i kommunikationen mellan lärare och barn som bidrog till att fördela makten mellan parterna. Dessa kvaliteter var närmandet av barnets perspektiv, emotionell närvaro och lekfullhet vilket medverkade till att makten fördelats jämnare mellan läraren och barnen. I mitt fall kan tidigare erfarenhet av arbete med barn i fritidshemsverksamhet ha haft betydelse för att dessa kvaliteter kunnat uppnås. Hill (2005) hävdar att det inte är självklart att all makt ligger hos forskaren, den kan även ligga hos deltagarna trots att de är barn. Det är inte självklart att en forskare bemöts med respekt eller blir insläppt i den praktik som studeras. Min utgångspunkt har varit att aldrig tränga mig på barnens aktiviteter. Jag har varit noggrann med att alltid fråga om tillträde till barnens aktiviteter. Ibland har jag inte fått tillträde vilket jag har respekterat. Ett sådant exempel är när jag efter en observation av en leksekvens hör ett barn säga: ”Kom aldrig in i igen. Titta nu sitter hon där ute och skriver.” I den här situationen lämnade jag min plats för att förflytta mig



till ett annat rum. I de allra flesta fall var barnen positiva till min närvaro, och mitt intryck är att ett förtroende hade skapats mellan oss under den tid jag vistades på fritidshemmet.

En etisk aspekt i etnografiska studier är det nära samspelet med deltagarna. Det åligger alltid forskaren att skydda de individer och platser som ingår i studien. Staffan Larsson (2005) pekar på en motsättning mellan etiskt värde och tydlig validitet. För att skydda deltagarna på ett godtagbart sätt kan andra kvaliteter i studien minska, till exempel att en del slutsatser blir mindre tydliga. I föreliggande studie är namn och platser avidentifierade. Det i sig borde inte ha någon betydelse för studiens validitet. Vetenskaplig hederlighet inbegriper en omsorg om dem som studeras och en strävan i denna studie har varit att presentera resultat på ett etiskt försvarbart sätt där respekt för deltagarna är centralt. Dock utan att ge avkall på en kritisk distans.

### ***Studiens trovärdighet***

En studie måste alltid ställa kritiska frågor om giltighet och trovärdighet. Larsson (2005) pekar på ett antal kriterier som bör uppfyllas i en studie. Ett kvalitetskriterium som omnämns är *perspektivmedvetenhet*. En variant av perspektivmedvetenhet som framhålls i delar av den etnografiska traditionen är *reflexivity*. Johannes Lunneblad (2006) betonar att det krävs en medvetenhet hos forskaren om teoretiska och metodologiska antaganden. Denna perspektivmedvetenhet förutsätter att forskaren kan förhålla sig reflexiv både mot den vetenskapliga världen men även till den sociala värld som forskaren är en del av och också studerar. Larsson (2005) framhåller att det alltid döljer sig ett perspektiv bakom beskrivningar av det som betraktas som "verkligheten". Det är omöjligt för en forskare att ge en neutral beskrivning. I denna studie har reflexivitet bland annat inneburit en loggbok med analytiska tankar. Loggboken har skrivits parallellt med fältanteckningar vilken har följt forskningsprocessen där frågor som har varit en hjälp i tolkningen finns nedtecknade. Exempel på frågor som har väckts via loggboksanteckningar har varit min egen roll som kvinna i mötet med barnen. Andra exempel av frågor har rört sökandet efter vad som kan innefattas i begreppet allians.

Larsson (2005) pekar även på ett antal validitetskriterier, diskurskriteriet, heuristiskt värde, empirisk förankring, konsistens och pragmatiskt kriterier. Lunneblad (2006, s 82) nämner "...kommunikativ validitet, hantverksskicklighet som ett reflexivt förhållningssätt och pragmatisk validitet" som användbara inom etnografin. Beroende på studiens art visar sig en del av kriterierna mer användbara än andra. *Validitet som hantverksskicklighet* (Kvale, 1997)

är en kontroll på hur forskaren har lyckats att besvara forskningsfrågor med hjälp av olika tillvägagångssätt. Hammersley och Atkinson (2003) menar att det inte är en självklarhet att forskaren trots bra utrustning lyckas att fånga forskningsobjektet. Konsten att skriva fältanteckningar eller att fånga betydelsefulla ögonblick i empirin kräver skicklighet. Det sker genom noggrannhet och övning men det handlar också om att ha valt ut situationer som blir betydelsefulla för att besvara forskningsfrågan. I denna studie är det framförallt fältanteckningar av observationer som är det huvudsakliga verktyget tillsammans med informella samtal. Det finns alltid en risk att anteckningar är oläsliga då de förs ner snabbt under olika händelseförlopp och för att minnas. Därför har det varit viktigt att så snabbt som möjligt skriva om dem till datorutskrift. Detta har alltid skett samma dag som observationerna har gjorts. De samtal som genomfördes med barnen utifrån särskilda frågeområden kunde givetvis ha spelets in för att inte något skulle gå till spillo. Istället antecknades svaren ner på papper och behandlades på samma vis som övriga observationer. *Heuristiskt värde* (Larsson, 2005) innebär att det alltid finns ett krav i en studie att kunna systematisera och gestalta något på ett nytt sätt. En förutsättning för att ge ett kunskapsstillskott som genererar ett nytt sätt att se på verkligheten borde vara en strävan i alla studier. Att använda Wengers (1998) teori om praktikgemenskaper som vanligtvis behandlar professionellas lärande på arbetsplatser kan ses som ett försök att belysa fritidshemmets verksamhet på ett nytt sätt. *Teoritillskott* är ett ytterligare kvalitetskriterium och rör hur man kan hantera teorin. Huruvida denna studie kan betraktas som ett teoritillskott eller endast som en prövning av teoretiska begrepp på en ny verksamhet verkar svårbedömt, om Larssons (2005) resonemang ska följas. Ytterst är det läsaren som avgör om denna framställning kan bidra med någon ny aspekt av barns sociala liv på fritidshemmet. Det *pragmatiska kriteriet* avser bland annat det värde studiens resultat har för praktiken. En förhoppning är att studiens resultat kan få praktisk betydelse för verksamheten. Studiens bidrag kan medverka till en kunskapsbas för pedagoger i den pedagogiska verksamheten, samt belysa ett fält där frånvaron av forskning om de barn som befinner sig i verksamheten saknas.

### ***Tillträde till fältet***

Det fritidshem som har ingått i denna studie har valts strategiskt. I min tjänst som lärarutbildare har jag kontakt med flera olika VFU-skolor<sup>5</sup> som medverkade till att det redan

---

<sup>5</sup> Skolor där studenter gör sin verksamhetsförlagda utbildning (praktik) i lärarutbildningen.

fanns upparbetade kontakter mellan lärarutbildningen och fältet. Vidare var det av intresse att följa ett fritidshem där det var praktiskt möjligt att kunna studera barns egna aktiviteter. Det medverkade till att val av fritidshem föll på en verksamhet som lokalmässigt inrymde många olika utrymmen för barnen att tillgå under sin vistelse på fritidshemmet. Då en avsikt i studien var att studera barns egenstyrda aktiviteter var det betydelsefullt att det fanns möjligheter till egna rum i verksamheten.

Som observatör ingår att ta del av de miljöer där barnen befinner sig, vilket betyder att jag som forskare framförallt har varit närvarande i fritidshemmets egenstyrda verksamhet. För att få tillträde till barnens praktik krävs av forskaren att bli insläppt. Enligt Hammersly och Atkinson (2003) är det inte alltid självklart att få tillgång till fältet. Ibland handlar det bara om en praktisk fråga men det kan likaväl röra sig om organisatoriska hinder. Skolan och fritidshemmet är överlag tillgängliga och öppna för att släppa in forskare, dock kvarstår ju alltid föräldrars samtycke om barn är minderåriga. Thorne (1993) berättar om vuxna som grindvakter, vilket i hennes studie var lärare. Det blev med hjälp av lärare i skolan och fritidspedagoger på fritidshemmet som jag fick tillgång till fältet. I slutet av vårterminen kontaktade jag en skola med tillhörande fritidshem. Tanken var att ett fältarbete skulle starta i augusti när skolan började. Vid ett föräldramöte i skolan i en av klasserna delades blanketter om samtycke ut till föräldrarna. I den andra skolklassen lämnades blanketter om samtycke ut via läraren, då inget föräldramöte var inplanerat vid den tiden. Blanketterna samlades sedan in av lärarna i respektive skolklass. När höstterminen startade saknades några samtycken från ett antal barn. I de fall hjälpte fritidspedagogerna till att få in blanketterna. Barnen agerade sedan grindvakter och gav mig tillgång till deras egenstyrda verksamhet, vilket skedde efter hand då jag hade lärt känna de flesta barnen. Dataproduktionen varade i sju månader, från den 29 augusti 2008 – den 31 mars 2009. Under denna period genomfördes observationer i verksamheten under 54 eftermiddagar, observationstiden varierade mellan två till tre timmar vid varje tillfälle vilket totalt utgör ca 160 timmar. Det utskrivna materialet består av 126 sidor.

### ***Deltagare i studien***

I denna studie ingår en grupp barn som går på samma fritidshem. Oftast följs en större del av en skolklass åt till fritidshemmet bland de yngre barnen. I studien har två årskurser från skolår 3 ingått. Fritidshemmet Kajutan riktade sin verksamhet till barn som gick i skolår 3-6 och de barn som ingick i urvalsgruppen gick sitt första år på Kajutan och hade varit inskrivna på andra fritidshemsavdelningar när de gick i skolår 1 och 2. I studien ingick 41 barn. Barnens ålder har varit mellan åtta och nio år. I en av skolklasserna var 24 barn inskrivna på

fritidshemmet (18 flickor och 6 pojkar). I den andra skolklassen var tre av barnen inte inskrivna på fritidshemmet. Deltagarna i denna skolklass uppgick till 17 barn (8 flickor och 9 pojkar). Fritidshemmet hade 100 inskrivna barn, men det hände aldrig under studiens gång att samtliga barn var närvarande. I en del av fältanteckningarna förekommer äldre barn som gick på fritidshemmet, de är inte nämnda vid namn då de inte ingick i urvalsgruppen.

### ***Fritidshemmet Kajutan – en beskrivning***

Fritidshemmet Kajutan är beläget intill skolgården och har tidigare varit ett boningshus. Grundskolan som Kajutan tillhör är en 1-9 skola och fritidshemmet vänder sig till barn från skolår 3 till år 6. I allmänhet startar barnens vistelse på fritidshemmet utomhus, det är inte tillåtet att gå in på fritidshemmet förrän efter mellanmålet som serveras vid klockan 14.30. Någon gång görs undantag från denna regel, till exempel vid dåligt väder. Utomhusvistelsen ägnar barnen till att sysselsätta sig på gården framför och i närheten av fritidshemmets gård. Gården erbjuder flera möjligheter till lek. Det finns en redskapsbod som är välutrustad med allehanda lekredskap och en utemöbel som består av bord med fastsatt bänk. På gården finns plattbeläggning, gräsytor och träd, det finns också en större koja i två våningsplan som är bygd mellan två träd. Framför fritidshemmets byggnad finns en veranda där barnen lägger sina skolväskor i väntan på att få gå in efter att mellanmålet är avklarat. Ibland är det möjligt att få hänga in sin väska på sin plats i tamburen för att därefter gå ut och leka.

Fritidshemmet ligger i en villa med två våningsplan. Där finns flera rum som är avsedda för olika aktiviteter. Under den tid som studien pågick byter rummen karaktär vid olika tillfällen. Under skolans lov brukar fritidspedagogerna möblera om. På nedre botten finns en tambur och ett större rum med två intilliggande rum. I det stora rummet finns ett bordtennisbord som dels kan användas till bordtennis, dels kan det förvandlas till underlag för ett gemensamt legobygge. I rummet finns också en stor hörnsoffa och en TV som är ämnad för TV-spel eller videofilm. Efter ett av loven flyttas denna soffa till ett angränsande rum och datorer placeras intill varandra längs två av väggarna i det större rummet. I ett av de mindre rummen på den nedre våningen finns en verkstad som är ämnad för måleri och skapande verksamhet. I ett annat mindre rum på den nedre våningen finns det till en början datorer vilka sedan byter plats och placeras i det större rummet. På den andra våningen finns en övre hall där det även finns krokar att hänga sina kläder och skolväska på samt en utklädningskläder i en stor låda. I ett av rummen på den övre våningen är det till att börja med 8 datorer. Efter hand förvandlas detta rum till ett jättelikt kuddrum som kallas för ”stora kudd”. I ett ytterligare rum finns det ett ovalt arbetsbord där man kan sitta och pyssla. Materialutbudet är

rikt och lockar till att rita, göra halsband eller att sy på symaskin. Rummet är stort och avdelas med en öppning som kan dras igen med hjälp av draperier. Bakom draperierna finns en stor hörnsoffa och utklädningskläder. Under studiens gång får rummet ett nytt namn, ”tjejrummet”. På andra våningen finns också ett litet rum som kallas för ”lilla kudd”. Rummet är litet och innehåller en liten hörnsoffa som går att ta isär och en TV ämnad för TV-spel.

Mellanmålet serveras i skolans matsal. Samtliga fritidshemsbarn på skolan äter sitt mellanmål i matsalen, men sitter vid olika bord. Kajutan sitter samlade vid ett antal bord. Oftast sitter barnen tillsammans med sin skolklass men det är inget krav från de vuxna. De vuxna placerar sig vid de olika borden men de vuxna räcker inte till vid alla bord. Placeringen av barn följer vanligen vilka som planerar att leka tillsammans under eftermiddagen eller har lekt strax före mellanmålet. Ibland sitter pojkar och flickor för sig, ibland sitter pojkar och flickor tillsammans.

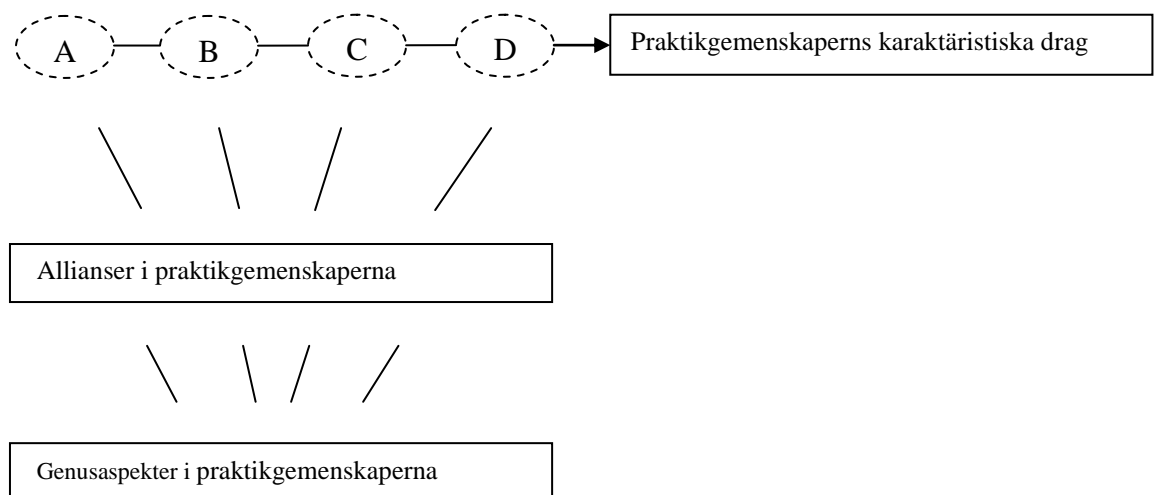
## Del 4 Resultat

### Praktikgemenskaper, allianser och genusaspekter

Analysen har genererat fyra olika praktikgemenskaper: A, B, C och D. Inledningsvis beskrivs dessa fyra praktikgemenskaper följt av en sammanfattande analys. Beskrivningarna fokuserar karaktäristiska drag utifrån Wengers (1998; 2000) resonemang om olika villkor för, samt olika sätt att tillhöra, praktikgemenskaper. Till villkor hör, som tidigare nämnts, faktorer som *ömsesidigt engagemang*, *gemensamma intressen* och en *delad repertoar*, medan olika sätt att tillhöra refererar till vad Wenger beskriver som *engagemang*, *föreställningar (självbilder)* och *anpassning*. Efter denna beskrivning följer en presentation och analys av de allianser som framträtt inom de olika praktikgemenskaperna.

I resultatkapitlet visas vidare hur barnen förhandlar om tillträde till allianserna samt hur de värnar om sina respektive allianser. Därefter redovisas de genusaspekter som blivit synliga inom praktikgemenskaperna. Resonemang runt allianser grundar sig på ett antagande att barns sociala liv i pedagogisk praktik till stor del består av alliansskapande. En allians skapas runt en fråga eller aktivitet och de som befinner sig inom alliansen vill värna och skydda den, vilket kan medverka till att andra hålls utanför.

Figuren nedan ger en översiktsbild av upplägget av resultatkapitel och kommenteras på följande sida.

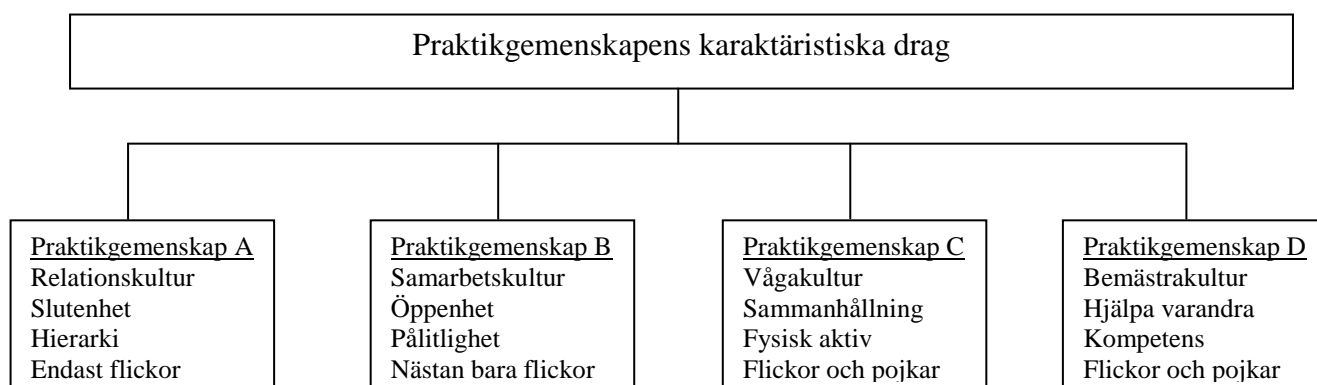


Figur 4. Översikt av Resultat.

Cirklarna markerade A-D anger de fyra praktikgemenskaperna där allianser studeras samt hur barn förhandlar tillträde till, respektive värnar om sina allianser. Därutöver studeras vilka genusaspekter som kommer till uttryck inom praktikgemenskaper.

## **Praktikgemenskapens karaktäristiska drag**

De fyra praktikgemenskaper som framträder i data ska inte uppfattas som helt uteslutande varandra på individnivå och gränserna är inte absoluta. Som medlem kan man tillhöra flera praktikgemenskaper och ibland samlas olika praktikgemenskaper runt gemensamma intressen. Wenger (1998) skriver att vi tillhör flera olika praktikgemenskaper och att tillhörighet förändras över tid. Tolkning av episoder är reducerade mönster av verkligheten som inte ska ses som absoluta. Avsikten är att lyfta typiska mönster och tydliggöra dem. Nedan presenteras de fyra praktikgemenskaperna utifrån sina karaktäristiska drag som lyfts fram som typiska för den särskilda praktikgemenskapen.



Figur. 5. Praktikgemenskapernas karaktäristiska drag.

### **Praktikgemenskap A**

Praktikgemenskap A kan beskrivas i termer av en relationskultur, där frågan om tillhörighet, hierarkier och villkor för deltagande är viktig. Ett starkt karaktäristiskt drag som kan urskiljas i praktikgemenskap A är att den inte är öppen för alla. Aspekter som *vi och dom* verkar viktiga för dem som befinner sig inom praktikgemenskapen. Utmärkande är att det finns en tydlig hierarki mellan deltagarna och att några positioner medför makt att bestämma villkoren i och för praktikgemenskapen. Praktikgemenskap A består enligt föreliggande data av en kärngrupp om sju barn som går i samma klass. Deltagarna har känt varandra sedan förskolan. Det är således ofta samma personer som ingår i gemenskapen. Karaktäristiskt för

praktikgemenskapen är att det bara är flickor, och det är sällan som pojkar deltar. I de fall det förekommer ett gränsuppehållande arbete sker det via flickorna som uppvakter pojkarna genom olika inviter. Positionerna<sup>6</sup> är inte något som enbart intas av barnen utan dessa tilldelas också barnen av övriga deltagare. Positionerna, det vill säga den ställning i förhållande till central och perifer deltagare i gemenskapen, kan variera något men pendlar sällan mellan att befinna sig i periferin till att befinna sig i centrum. Praktikgemenskapen verkar med andra ord villkoras av ett starkt ledarskap, vilket kan ta sig olika uttryck. Dels tycks ledarskapet leda till en slags otydlighet för deltagarna. Otydligheten kan innefatta vilken position som gäller för deltagande och gemenskapens innehåll. Dels kan otydligheten leda till ett slags osäkerhet utan att någon bär huvudansvaret för det som sker. Inez uttalar att ”Lisa är alltid ledare”. Det kan tolkas som att någon bestämmer mer än någon annan i praktikgemenskap A. I det här fallet är det Lisa som tilldelas en position som ger henne rätt att leda andra. Det finns föreställningar om praktikgemenskap A bland dem som inte ingår i denna praktikgemenskap. Karin, som kan räknas till praktikgemenskap B, berättar om en sådan föreställning.

Karin: Man stänger inte ute någon ny men det finns sådana grupper. I andra grupper kan det handla om att vara cool och det kan innebära att man har samma kläder och tycker om att störa lektioner.

Karaktäristiskt för praktikgemenskap A är att de aktiviteter som beskrivs främst utgörs av lek som vanligtvis sker avskilt i mindre utrymmen. Gränserna runt sådana lekar är att betrakta som stängda. Ibland utgörs denna gräns av fysiska väggar och en dörr, men inte alltid. När barnen leker utomhus kan gränserna, trots sin fysiska frånvaro, ändå vara påtagliga för andra i omgivningen. Denna ”stängda dörr” kan medverka till gemenskapens slutenhet. Det kan visa sig genom att en del av barnen på fritidshemmet som inte tillhör praktikgemenskap A snarare iakttar leken istället för att förhandla om deltagande. Planeringen av nya lekar förefaller vara mycket centralt för praktikgemenskapen. Ibland pågår samma lek över flera eftermiddagar. Lekarna föregås många gånger av noggranna förberedelser, ofta i form av förhandlingar om vilka roller som ska intas i leken och vilka namn rollfigurerna ska ha. En vanlig inspirationskälla till de lekar som äger rum i relationskulturen verkar komma från aktuella filmer till exempel Mamma Mia, High School Musical eller vissa TV-program. En av deltagarna i praktikgemenskap A ger uttryck för att just specifika program på TV bidrar till

---

<sup>6</sup> Vid beskrivningar av praktikgemenskaper använder Wenger (1998) central/perifer deltagare eller position. I denna studie används position för att beskriva hur barn tar och ges olika positioner i praktikgemenskapen och i alliansen, dels som individ och dels som pojke och flicka i lekar och aktiviteter.



gemenskap. Det är en gemenskap som bygger på att man har roligt och tycker om och skrattar åt samma saker.

Elin: Att det är ett gäng beror på att man har kul ihop man har också samma smak i leken, gillar samma skämt eller gillar samma TV-program till exempel Femte Avenyn.

Innehållet i filmerna relaterar till relationer som blir utgångspunkt i lekarna. Det förekommer även familjerelaterade lekteman som ”en familj där barnen är lämnade ensamma” eller bröllopslekar. Några deltagare korsar gränser och rör sig mellan olika praktikgemenskaper. Som förhandlare är det också möjligt att bjuda in tillfälliga deltagare i praktikgemenskapen. Ylva som är en tillfällig deltagare berättar att hon ser det som en bedrift att ha tillträde till praktikgemenskap A och berättar att hon ”...till och med kan vara med i Lisas grupp”.

Det som kan betraktas som eftersträvansvärt och blir en rutin inom praktikgemenskap A är att snabbt komma igång med gemensamma lekar där rollkaraktärerna kan fördelas. Därutöver är det betydelsefullt att känna till de roller som ingår i filmer och TV-serier som används som underlag i lekarna.

## **Praktikgemenskap B**

Praktikgemenskap B beskrivs som en samarbetskultur, där aspekter av öppenhet och pålitlighet är viktigt. Praktikgemenskapen kan kännetecknas av ett tillåtande och öppet klimat där alla har tillträde. Deltagarna tycks lita på varandra och praktikgemenskapen karaktäriseras av hållbar vänskap som varar över tid. Inom praktikgemenskap B finns en gemensam historia, då en del barn har känt varandra sedan förskolan och nu går i samma skolklass. Praktikgemenskap A och B tillhör samma skolklass. Det är ofta samma personer som ingår i gemenskapen och till skillnad från praktikgemenskap A är det inte synligt att någon av deltagarna i praktikgemenskapen befinner sig i periferin. I likhet med praktikgemenskap A består denna gemenskap i huvudsak av flickor, framförallt under de skapande aktiviteterna. Dock förekommer en del lekar där både pojkar och flickor deltar. De olika positioner som tas och ges i gemenskapen tycks relativt centrala för samtliga deltagare, där ingen verkar befinna sig i periferin. Det framträder heller inget tydligt ledarskap där en position har och ges mest inflytande. Gemenskapen utgörs av en samarbetskultur, vilket blir uppenbart i verkstaden i de skapande aktiviteterna där deltagarna är aktiva i gemensamma beslut. I lekarna som sker utomhus är det däremot ofta Ylva som tilldelas och intar en central position, vilket inte verkar ifrågasättas av de andra barnen. En förklaring kan vara att hon ger uppslag till lekar och just initiativrikedom verkar kunna ge centrala positioner. I dessa lekar förefaller det enkelt att söka

tillträde även för dem som inte räknas till praktikgemenskapen. Praktikgemenskapens aktiviteter utmärks av ett görande och innefattar så väl skapande som lek. Deltagarna i gemenskapen vistas ofta i verkstaden, vid pysselbordet eller i den ”fria” leken utomhus. Barnen ägnar sig gärna åt skapande där fritidshemmets materialerbjudanden nyttjas. En stor del av dessa skapande aktiviteter sker på egen hand utan tillsyn av vuxna. I praktiken kan alla bli deltagare genom att ta del i detta görande. Underförstått är dock inte alla med. Klassindelningen i skolan är en tyst gräns trots att fritidshemsverksamheten ligger utanför skoltid och utgör en annan verksamhet. Det finns också en gräns inom skolklassen, eftersom deltagare i praktikgemenskap A och B går i samma klass. Skolschemat styr att barn kommer på olika tider vilket leder till att särskilda grupper förväntas umgås vilket inte alltid sker. Praktikgemenskap B möts i öppna miljöer och ger inte intryck av att vara lika slutna som praktikgemenskap A. Samtidigt är det nästan uteslutande samma barn som ingår i den. Någon deltagare i praktikgemenskapen deltar i andra praktikgemenskaper, medan andra deltagare alltid håller sig till praktikgemenskap B. De deltagare som inte deltar i andra praktikgemenskapers gemensamma aktiviteter kan ändå inta en position av iakttagare, där de inväntar de deltagare som har gjort tillfälliga gränsövergångar.

Något som betraktas som eftersträvansvärt i gemenskapen tycks vara att respektera vuxnas beslut. Detta kan framträda genom att deltagarna visar lojalitet inför gemensamma regler som upprättats på fritidshemmet. Att hitta på egna lekar framhålls som eftersträvansvärt och kan betraktas som en rutin. Lekarna bygger ofta på teman från böcker till exempel Harry Potter eller sagans värld, till skillnad från praktikgemenskap A där aktuella filmer utgör en bas. Det finns också en omtanke och hjälpsamhet som barnen visar varandra i praktikgemenskap B. Det tycks tillåtet att erkänna att något är svårt och att visa om man är ledsen samt att även ta emot hjälp från varandra. Det verkar också självklart för barnen att ge varandra komplimanger för olika egenskaper som respektive person innehar. Ett sådant exempel är att ge beröm för att man är bra på att pyssla.

### **Praktikgemenskap C**

Praktikgemenskapen innefattas av en vågkultur där spänning och fysisk aktivitet framhålls. Ett karaktäristiskt drag i praktikgemenskap C är sammanhållning. Det finns en stabilitet i praktikgemenskapen som skapas genom sammanhållning och inneslutande av de personer som kan räknas till praktikgemenskapen. Det som karaktäriserar praktikgemenskapen är alltså en samhörighet som bygger på att deltagarna går i samma skolklass. Till skillnad från den

andra skolklassen i årskurs tre som ingår i studien är inte samtliga barn inskrivna på fritidshemmet. Även i denna praktikgemenskap styr skolans schema, vilket medverkar till att deltagarna i praktikgemenskapen vistas på fritidshemmet under vissa tider utan att andra barn är närvarande. Deltagarna markerar inom praktikgemenskapen att de inte känner de andra barnen på fritidshemmet. Det tycks ha medverkat till en vi-känsla inom gemenskapen samtidigt som det skapar gränser och hindrar övergångar till andra praktikgemenskaper. Det är framförallt en av deltagarna i praktikgemenskapen som gör övergångar till andra. Praktikgemenskapen består av både pojkar och flickor. Stundtals möts både pojkar och flickor i gemenskapen och skolklassstillhörighet går före val av övriga barn på Kajutan.

Positionerna varierar mellan deltagarna, vissa från att befinna sig i centrum till att vara ute i periferin. Samtidigt finns en tendens att samma personer befinner sig i periferin. Det visar sig genom att deltagare antingen behöver extra stöd eller upplevs som anonyma och därför inte tar och ges samma utrymme som andra. Samtidigt finns det också en acceptans att en del av deltagarna i gemenskapen är iakttagande, för att eventuellt senare välja att delta, eller för att lära genom andra och därefter utföra aktiviteten på egen hand. Någon position som ledare i praktikgemenskapen är inte möjlig att peka ut. Istället verkar det tänkbart för nästan samtliga att initiera olika aktiviteter i praktikgemenskapen. I praktikgemenskapen finns en vågakultur av att vara fysiskt aktiv genom lek och aktiviteter. Deltagarna i praktikgemenskapen är intresserade av farliga utmanade aktiviteter vilket kan ta sig i uttryck i handlingar som att vara fysiskt aktiv, att gunga och klättra samt att utöva lagidrotter som är möjliga på skolgården. Det är under dessa aktiviteter som alliansbildning kan komma till uttryck. Lekar och aktiviteter sker på öppna platser vilket betyder att alla kan delta. Tillträdesritualer kan ske genom att följa efter och göra som andra. Det händer också att regler omskapas för att alla ska kunna vara delaktiga.

Det som är eftersträvansvärt inom praktikgemenskapen är att det finns en omtanke om varandra och sammanhållning. Tävlingsmoment ingår som en del i gemenskapen. Ett tävlingsmoment kan vara att gunga högst eller att komma först till fritidshemmets dörr på eftermiddagen. Att tävla om att komma först till fritidshemmets dörr innebär att vara den som först tar i dörren och lägger väskan främst, när dörren är låst. Den som kommer på första plats har först tillträde till biljardspelet och nummer två i kön blir medspelare. Likaså är symboler som trendsättande varumärken betydelsefulla att känna till inom gemenskapen. Det kan vara Hello Kitty eller figurer som förkommer i olika spel eller samlarobjekt.

## Praktikgemenskap D

Praktikgemenskap D utgörs av en bemästrakultur. Bemästra är till skillnad från att våga i relation till de regler som ska övervinnas i TV-spel och datorer. Ett starkt karaktäristiskt drag för praktikgemenskap D är att aktiviteter framför datorn och TV-spel är centrala. Gemenskapen gäller här och nu mellan de barn som återkommande utövar spel tillsammans. Ett gemensamt intresse är att erövra och bemästra de utmaningar som spel av olika slag ställer på sina aktörer. Det som skiljer denna praktikgemenskap från övriga praktikgemenskaper är att aktiviteten är mer central. Den skiljer sig också från andra praktikgemenskaper genom att vara öppen för dem som kan utöva aktiviteten. Det kan visa sig genom digital kompetens och skicklighet i att utöva ett TV-spel. I denna praktikgemenskap är kompetens viktigare än om man har känt varandra sedan tidigare eller går i samma skolklass. Praktikgemenskapen består av både pojkar och flickor även om de flesta spel som barnen använder är riktade till antingen pojkar *eller* flickor, vilket innebär att utbudet främst attraherar antingen det ena eller andra könet. Samtidigt finns gränsövergångar där alla möts i ett gemensamt spel eller runt en teknisk fråga. Dock är det inte givet att gränserna överträds för att pojkar och flickor möts i gemensamma spel. Likaså pågår ständiga samtal inför och under spel som förenar barnen. Samtalen kan starta vid mellanmålet och handla om hur ett spel ska hanteras och vilka som planerar att spela tillsammans på fritidshemmet.

Förhandling av tillträde kan ske stegvis. Som deltagare kan man befinna sig i periferin och iaktta andra för att därefter helt behärska spelandet på egen hand, vilket kan ses som led i att lära. Den tillåtande kulturen accepterar att det är möjligt att enbart iaktta och i en del fall händer det att iakttagaren ger de spelande information för att komma vidare i spelet. En viktig kompetens i praktikgemenskapen är att hantera och bemästra olika spel samt att göra nya spelupptäckter på Internet. Deltagarna är generösa att dela med sig av nya sidor på Internet. Det finns ingen fast hierarki i praktikgemenskapen, den kan delas av flera personer. Ledarskap kan främst hänföras till kompetens och i det här fallet verkar det utgöras av ett ledarskap där det är viktigt att dela med sig och visa andra. Kompetens kan även utgöra en maktaspekt, de som har kompetens ges och tar centrala positioner i praktikgemenskapen.

Det som kan betraktas som eftersträvansvärt inom praktikgemenskapen och som väcker en beundran bland deltagarna är att känna till det ”nya” inom cyberrymden. Det kan vara nya sidor och spel på Internet som ingen annan känner till. Ett annat eftersträvansvärt värde och handlande är också ”att kunna” och att bistå andra med sin kunskap. Barnen vet vilka som har mer kompetens än andra i de olika spelen och ställer frågor till dem. Det är viktigt att känna till och följa de regler som uppkommer i samband med dator och TV-spel. I

praktikgemenskapen ingår även att kunna hantera moraliska frågor, också när en del normer måste brytas för att spelen ska kunna genomföras. Ett sådant exempel är normen att tala sanning. För att kunna spela en del spel krävs att man uppger en annan ålder än den man egentligen har, något som barnen ofta gör.

## **Sammanfattande kommentarer**

Inom varje praktikgemenskap förefaller det som om det utvecklas specifika handlingar, rutiner, verktyg, symboler, vanor och historier. Samtliga praktikgemenskaper som framträder på fritidshemmet Kajutan präglas av det som Wenger (1998) benämner som *ömsesidigt engagemang*, vilket sker i lekar och aktiviteter. Detta tar sin utgångspunkt från *gemensamma intressen* som delas av de barn som ingår i praktikgemenskapen. De gemensamma intressena som barnen samlas runt varierar mellan praktikgemenskaperna. Variationerna kan bestå av aktivitetens art, som från att leka, skapa, spela spel vid datorn eller att ägna sig åt fysiska aktiviteter. Lekteman kan också variera mellan de skilda praktikgemenskaperna. I praktikgemenskap A som utgörs av en relationskultur är det ofta filmer och relationer som är utgångspunkt i lekarna, medan det i praktikgemenskap B, som beskrivs som en samarbetskultur, är böcker eller sagoteman med frågor om ont och gott som är utgångspunkt. I praktikgemenskap C som utgörs av en vågakultur är det fysiska aktiviteter genom att våga och tävla som är centrala. I praktikgemenskap D som består av en bemästrakultur är bemästrandet och spelens innehåll en utgångspunkt. Innehållet i spelen handlar om relationer, det onda och goda och att tävla, lekteman som pågår i samtliga praktikgemenskaper. Aktiviteter och lekar i respektive praktikgemenskap kan ske i mer eller mindre öppna miljöer. Praktikgemenskap A kan betraktas som den mest slutna gemenskapen. Deltagarna väljer mindre utrymmen som också kan vara ett sätt att bevara och stänga för inträde. Praktikgemenskap D pågår i öppnare miljöer. Det innebär att i princip alla kan ta del i gemenskapen, i alla fall i periferin som iakttagare. Paechter (2007) menar att av de tre dimensionerna som förutsätter en praktikgemenskap är det den *delade repertoaren* som är mest betydelsefull för hur genus konstrueras. I en delad repertoar utvecklas föreställningar om självet, om stil, smak och beteende som är gemensamma för gruppens medlemmar. Dock är det inte endast barnen själva som konstruerar den gemensamma repertoaren utan den skapas även av andra intressenter, som till exempel spelindustri och de varumärken som är en del i barnens delade repertoar. Det finns tecken på att genusgränser bryts, vilket benämns vid *gränsöverskridanden*. I praktikgemenskap B förekommer det att pojkar och flickor möts i

lekar som sker utomhus där flickor agerar *gränsöverskridande* då de intar och tilldelas positioner som ofta tilldelas pojkar. I praktikgemenskap C möts pojkar och flickor dock är det tveksamt om det sker *gränsöverskridande* möten. I praktikgemenskap D sker *gränsöverskridanden* när flickor agerar i de spel som i en västerländsk kulturtradition skulle kunna betraktas som ”typiskt pojkiga”.

I den delade repertoaren ingår även de gemensamma värden som barnen konstruerar och upprätthåller som eftersträvansvärda. Kompetensvärde är ett sådant. I praktikgemenskap A är det viktigt att ha kunskap om media och de roller som ingår i filmer och TV-serier och att ha samma förståelse av humor. I praktikgemenskap B framhålls kreativitet som eftersträvansvärt, exempelvis att hitta på egna lekar och ge varandra positiv respons. I praktikgemenskap C betonas fysiska aktiviteter och mod genom att våga utmana det farliga som något eftersträvansvärt. Ett etiskt värde visar sig genom en omtanke om alla inom praktikgemenskapen. Som deltagare i praktikgemenskap D är det framgångsrikt att ha kompetens, kunskap och färdighet. Det framträder genom att känna till det nya och vara uppdaterad om spel och veta hur de utförs. Samtidigt ingår att kunna hjälpa andra med exempelvis tekniskt stöd.

Tillhörighet är en dimension i en praktikgemenskap och skapas genom *engagemang* (Wenger, 1998). Förhandling av tillhörighet varierar och tycks beroende av hur central eller perifer position deltagare har. En tänkbar tolkning kan vara att individens självbild är relaterad till den tillhörighet som uppnås, och kan liknas vid ett trygghetsvärde. Samtliga praktikgemenskaper består av mer eller mindre centrala och perifera deltagare. Att anpassa sig efter andra finns alltid som en närvarande faktor i samtliga praktikgemenskaper och är ytterligare en dimension av att tillhörighet och kan räknas till disciplinerande värden. I praktikgemenskap A sker den *anpassningen* ofta efter *en* position till skillnad från praktikgemenskap B, där *flera* av positionerna verkar ha och ges inflytande. Några positioner i praktikgemenskap C intar alltid perifera positioner. I praktikgemenskap D kan anpassning ske efter dem som har och ges kompetens i och runt de spel som pågår. Det i sig kan vara ett tecken på att makt utövas.

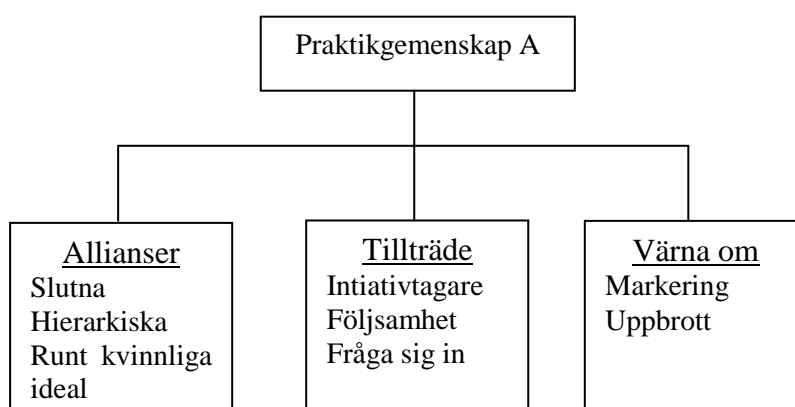
De barn som kan betraktas som *förhandlare* och korsar gränser mellan olika praktikgemenskaper pendlar mellan att delta i två till tre olika praktikgemenskaper. Ibland gör förhandlare det möjligt att öppna dörrar för ytterligare barn att tillfälligt ta plats i en praktikgemenskap.

## Allianser i praktikgemenskaperna

Ett antagande i föreliggande studie är att barns sociala liv i pedagogisk praktik också består av allianser. En allians innebär i detta sammanhang att vissa deltagare i praktikgemenskapen söker sig till varandra runt en fråga eller intresse under en längre eller kortare tid. Till alliansbildning hör både inkludering och exkludering av andra mer perifera medlemmar i praktikgemenskapen. Dock finns en variation av mer eller mindre tillfälliga eller varaktiga allianser i det pågående samspel som utövas inom respektive praktikgemenskap. Nedan presenteras de allianser som kommer till uttryck i samtliga praktikgemenskaper A-D och åskådliggörs med figurer i respektive avsnitt.

### Allianser i praktikgemenskap A

De allianser som inryms i praktikgemenskap A kan beskrivas som *slutna* och *hierarkiska*. I jämförelse med andra praktikgemenskaper är dessa allianser relativt hållbara över tid, vilket ligger i linje med hur praktikgemenskapen i stort kan beskrivas. Slutna allianser karakteriserar en inneslutning av några få deltagare. Hierarkiska allianser anger att positionerna inte är jämt fördelade mellan deltagarna. Centrala positioner tillfaller främst vissa personer, även om det sker återkommande förhandlingar om tillträden. Praktikgemenskapen består av flickor och allianser skapas också runt det som kan betraktas som ”flickigt” och *runt kvinnliga ideal*. Nedan följer empiriska exempel på hur allianserna kan komma till uttryck i praktiken. Praktikgemenskapen samlas kring lekar och aktiviteter.



Figur. 6. Översikt av praktikgemenskap A.

### **Allians av slutenhet**

Karaktäristiskt för allianserna inom praktikgemenskap A är slutenhet. Det framträder när gemenskapen hanterar sina egna problem, vilket innebär att det som pågår inom alliansen hålls inom denna. Uppstår problem hanteras dessa av medlemmarna själva utan inblandning av de vuxna. Det som förhandlas vid mellanmålet tar ofta sin utgångspunkt i något som har hänt tidigare under dagen. I Moas fall har det inträffat något som gör att hon är ledsen och i episoden nedan visar hon det öppet inför sina kamrater.

(080922)

Vid mellanmålet sitter gruppen av flickor vid samma bord. Elin sitter mittemot Moa. Moa är ledsen och har tårar i ögonen. På min fråga varför Moa är ledsen svarar Elin: *Detta löser vi själva*. Moa torkar sina tårar och efter ett tag reser sig hela gruppen från bordet för att lämna matsalen.

Episoden kan visa på den slutenhet som omgärdar alliansen också genom att deltagarna tycks acceptera att någon är snabb på att gå i försvar för det inträffade. Det medverkar även till en inkludering av de personer som räknas in i alliansen, och det förefaller finnas en tyst överenskommelse mellan deltagarna som skapar samförstånd och håller andra utanför. Ingen av de övriga deltagarna säger något för att förklara bakgrunden till varför Moa är ledsen. I situationen ovan är det inte självklart att blanda in vuxna när frågan om varför Moa är ledsen ställs. Elin är snabb att ge svar på frågan och utesluter därmed ett svar från Moa eller någon annan. En tolkning är att den inträffade händelsen kan förstås som ett exempel på självständighet då denna typ av händelse är något som ofta inträffar och alliansen väljer själva att hantera den. En annan tolkning är att det finns något att skydda för en utomstående. Att någon är ledsen är inte något som någon annan utanför alliansen behöver ta del av.

Ett annat exempel av slutenhet är Lisas och Elin uttalande om hur man vet vilka man hör ihop med. Flickorna kan räknas till praktikgemenskap A och anger i ett av mina samtal med barnen att om man håller ihop i en grupp så är det okej att man följer gruppen. Lisa nämner ett talesätt som en parallell: ”Fåglar lämnar aldrig sitt bo”. Samtidigt framhåller Elin att det är flera som bestämmer i en grupp. Att de allianser som bildas i praktikgemenskapen upplevs som slutna kan ha sin grund i att man följer och sluter upp runt varandra. Ett sådant exempel är när deltagarna hämtar in varandra från lekar som pågår med andra barn än dem som vanligtvis ingår i de allianser som bildas i praktikgemenskap A. Att bli ”upphämtad” mitt i en pågående lek med andra barn kan ske på ett subtilt sätt. Det kan ske genom att personen tillfrågas om att göra något annat mitt i en pågående aktivitet med andra barn eller att någon



person från den slutna alliansen endast visar upp sin närvaro och sedan försvinner ut ifrån rummet.

### **Hierarkisk allians**

Typiskt för hierarkiska allianser är att en position får, men också tar sig rätten att, utöva inflytande och makt över andra. Det leder till att alliansen har en tydlig hierarkisk struktur och att disciplinering sker linjärt från den centrala positionen till en mer perifer position. Offentlig kritik är ett sådant exempel. En del av barnen har berättat att Lisa bestämmer över andra och är en ledare, vilket kan vara ett exempel på att hierarkiska allianser förekommer i praktikgemenskapen. Följande episod visar två skilda exempel av hur hierarkiska allianser kommer till uttryck i praktikgemenskap A. Episoderna visar att Lisa också tillåts av Inez att kritisera henne offentligt.

(081204)

Efter mellanmålet tar fyra flickor plats framför TV:n för att spela ett TV-spel som heter Buzz. Anna sitter intill Inez på samma stol. Flickorna sätter igång TV-spelet och måste först välja olika identiteter. Det sker genom att de bestämmer sig för olika sorters tröjor till respektive apa som fungerar som identitet i spelet. Lisa påpekar varje gång Inez gör något fel i spelet, Inez svarar lite ursäktande att hon *"inte vet"*, men fortsätter sedan vidare i spelet.

En liknande händelse kom att upprepas vid flera tillfällen då Inez inför andra fick ta emot kritik. Inez verkar oberörd av kritiken och engagerar sig i spelet tillsammans med övriga.

(081204)

Lisa och Inez ansluter sig till ett pågående TV-spel som Nils och en fritidspedagog har börjat spela. Anna väljer att titta på och sätter sig på golvet. Inez vänder sig till Lisa: *Hur gör man?* Lisa svarar: *Du vet hur man gör.* Nils undrar vem som är vem (vilka identiteter de har valt) och spelet startar. Deltagarna skrattar och slår ut varandra i spelet. Anna, som nu ligger på golvet skrattar också och följer med i spelet genom att titta på TV-skärmen. Plötsligt får Inez poäng i spelet och hon utbrister: *Jag leder för en gång skull.* Ett nytt spel kommer fram på skärmen och Lisa utbrister: *Det här är dökul.* Nils blir plötsligt förskräckt över något som orsakas i spelet och ropar: *Fusk.* Lisa svarar: *Inget är fusk.* Nils vidhåller att det är fusk. Inez och Lisa tittar på varandra och sedan säger Lisa: *Jag vann.* Därefter klappar Lisa Inez på huvudet och säger: *Idag ska du få en julklapp, det betyder att du måste bli bättre.* Inez svarar: *Jag vet.* Lisa reser sig upp då hennes mamma har kommit. Annika ansluter sig till spelet. Samtidigt reser sig Anna och går sin väg. Plötsligt gör Inez detsamma. Nu är det bara Nils och Annika som är kvar i spelet.

Ovanstående episoder visar en allians inom praktikgemenskap A, där en central position medför rätten att utsätta en person i en perifer position för kritik och nedlåtande kommentarer. Alliansens hierarki verkar inrymma maktaspekter som disciplinering vilket kommer till uttryck vid flera tillfällen. Att utöva disciplin innebär också inflytande över andra, vilken i sin tur betyder att ge någon rätt till något och att den andre förväntas att respektera denna

rättighet. Ett sätt att betrakta händelsen är att Inez accepterar och ger Lisa rätten att förminska och utsätta henne för nedlåtande kommentarer. I denna praktikgemenskap verkar det finnas en acceptans av att någon har rätt att utsätta deltagare för förminskning, det hörs sällan protester från dem som blir utsatta. De allianser som inordnas i praktikgemenskapen följer liknande mönster. Kritiken handlar om att Lisa ger Inez anmärkningar när hon gör misstag i spelet. Inez försvarar sig genom att ge uttryck för att hon ”inte vet” och spelar sedan vidare utan att kommentera anmärkningarna ytterligare. Händelsen återupprepas och vid ett senare tillfälle lyckas Inez bättre i spelet och framhåller att hon leder ”...för en gång skull”. Inez är förmodligen glad över att lyckas men lägger till att det inte sker så ofta. Lisa vinner till slut spelet och Inez får en klapp på huvudet av Lisa som lovar att hon ska få en julklapp. Julklappen är en uppmaning till Inez att hon måste bli bättre. Återigen markeras Inezs bristande kompetens, dels av Lisa, dels genom att Inez själv bekräftar genom att svara, ”Jag vet”. Det sker inget motstånd från Inez sida.

Situationen kan förstås som ett exempel på normen inom praktikgemenskap A, där det gäller att rätta sig efter någon som bestämmer. När Lisa sedan lämnar spelet lämnar även Anna och Inez spelet som på en given signal. En strategi för att värna om alliansen och som benämns för *uppbrott* visar sig. Uppbrott betyder att när någon i alliansen avbryter en aktivitet följer andra efter. Denna strategi beskrivs närmare (se sid 74). Lisa är den som markerar när spelet ska avbrytas och de andra följer efter.

### **Allians runt kvinnliga ideal**

Allianserna inom praktikgemenskapen förefaller eftersträva specifika kvinnliga ideal. Praktikgemenskap A består av flickor, vilket möjligen kan bidra till föreställningar där ”kvinnliga” ideal och normalitet blir centrala. Allianserna konstrueras runt lekteman där genusrelaterade mönster för att vara ”som flicka” dominerar. Föreliggande episod är exempel på hur det kan ta sig i uttryck i en lek.

(091024)

Vid utklädningslådan är Inez i full gång att klä ut sig till brud. Idag är hon klädd i en röd sammetsklänning och en brudklänning och slöja i vitt som tas på över den röda klänningen. Lisa säger att hon ska vara en tonårsdotter och tar på sig samma kläder som hon hade i en liknande lek dagen innan (höglackat och en pälsjacka). Mia provar det ena plagget efter det andra. De andra kommenterar vad de tycker att hon ska ha på sig. Anna tar på sig en klänning och finns runt gruppen men väcker inget större intresse hos någon av de andra. Lisa föreslår för de andra: *Jag var ganska normal men snygg*. Sedan viskar Lisa något till Mia. Lisa pratar mycket och är ivrig och föreslår: *Nu kör vi*. Mia säger: *Du skulle gifta dig idag*. Lisa berättar att hon har handlat nya kläder och vill att Mia som är mamma ska fråga var hon har köpt dem. Mia ställer frågan igen: *Var har du köpt dem?* Lisa redogör för var hon har köpt de olika kläderna och vilka varumärken det är. Sara kommer upp för trappan och ursäktar sig och går

förbi den lekande gruppen för att hämta något i rummet intill. Ulrika rör sig ljudlöst bredvid flickorna. Lisa berättar något om några kläder hon vill ha och att hon föreställer någon som skulle vara cool och perfekt. Mia ställer återigen frågan till sin dotter i leken om var hon har köpt sina kläder. Lisa svarar henne. Anna kommer plötsligt med en idé om att leken skulle föreställa ett bröllop från förr i tiden. Ingen av de andra tar upp förslaget. Lisa föreslår: *Jag var den som klädde på bruden*. Inez låter sig bli påklädd men utbrister när de klär på henne slöjan: *Aj så här är det när man ska gifta sig*. Mia säger något som inte går att uppfatta och därefter försvinner gruppen och leken in i kuddrummet och dörren stängs bakom bröllopet.

I denna allians som utgörs av flickor hämtar barnen inspiration från genusrelaterade mönster med feminint kodade attribut som liknar dem som återfinns i en västerländsk kulturtradition. De ideal som eftersträvas bland barnen själva blir synliga i deras lekar. I leken agerar flickorna brud, mamma och tonårsdotter. De ”kvinnligt” kodade attributen, dels bruden klädd i vit slöja och ett uttryck att vara normal, snygg, cool och perfekt som tonårsdotter, iklädd märkeskläder är teman som lyfts fram i leken. Lisa berättar att hon är ganska normal men snygg. Vad normal betyder för Lisa är svårt att säga, men en tolkning är att normalitetsbegreppet står för det Lisa uppfattar som vanligt och inte skiljer sig från omgivningen. Därutöver lägger hon till snygg. Hon är klädd i en kort pälsjacka och högklackade skor. Det tycks viktigt för Lisa att få berätta vilka varumärken hennes kläder tillhör. Ur Lisas synvinkel kan det vara ett tecken på hur betydelsefullt det är att ta inspiration från de trenderna både barn och vuxna omges av i samhället. Det sker aldrig att någon försöker utmana några av de föreställningar som framträder i leken. Anna ger vid ett tillfälle förslag på att de istället kunde föreställa ett bröllop från medeltiden. Förslaget ignoreras genom att ingen svarar henne. Att Annas förslag ignoreras kan förstås utifrån hennes perifera position i alliansen, till skillnad från Lisa som har en central position. Det tycks inte ens värt att förhandla om saken. Att Annas förslag inte vinner gehör kan också tolkas som att det är attraktivare för de andra flickorna att identifiera sig med moderna kvinnliga ideal som verkar vara normal, snygg och perfekt. Hur förslaget mottagits om det hade kommit ifrån Lisa eller någon annan av flickorna är oklart. Ulrika, som oftast inte ingår i allianser i praktikgemenskap A, finns som iakttagare vid sidan om, då leken sker i den övre hallen. Denna position tycks förgivettagen av barnen. Ulrika eller den lekande gruppen väcker inte frågan om hennes deltagande. Lena som inte heller kan räknas till denna praktikgemenskap ber om ursäkt då hon passerar den lekande gruppen för att gå in i ett annat rum. Kanske är detta ett uttryck för den slutenhet som omgärdar allianser i praktikgemenskap A.

## **Tillträde till allianser i praktikgemenskap A**

Det finns olika strategier som kan betraktas som karaktäristiska för att förhandla om tillträde till allianserna i praktikgemenskap A. Bland dem återfinns att vara *initiativtagare*, att vara *följsam* och att *fråga sig in*. Som initiativtagare ingår att förhandla med övriga i omgivningen för att skapa en allians. Följsamhet är ett exempel på att rätta sig efter en majoritet av de övriga i alliansen och kan vara en strategi för att inkluderas. Att fråga sig in är en strategi som benämns i samtal med barnen av att förhandla om tillträde genom att ta plats i leken.

### ***Initiativtagare till förhandling om tillträde***

Episoden nedan beskriver hur en förhandling av tillträde till allianser sker mitt i verksamheten bland några barn som leker på gården. En av flickorna försöker att ta olika initiativ till att skapa en allians genom att förhandla om tillträde till någon av dem som finns i närheten. Efter några försök till olika förhandlingar framträder en alliansbildning som leder till exkludering där en av deltagarna inte tycks vara inberäknad i alliansen.

(081023)

Elin befinner sig vid utemöblerna och försöker få uppmärksamhet. Hon ropar på Lisa men det är Linda som ansluter sig till henne. Flickorna viskar om något vid trädgårdsbordet. Lisa, Anna, Mia och Inez som kan räknas till praktikgemenskapen leker i närheten. Moa som ingår i praktikgemenskapen ibland, har gått till hörnet bakom gymnastikbyggnaden där hon tillsammans med Siri leker att de producerar ”ostmjöl” genom att mala sönder några mjuka kritliknande stenar. Plötsligt är Linda på väg hem. Elin närmar sig Moa som har en rockring. Rockringen är isärtagen och de båda flickorna använder den till att ömsom prata och ömsom lyssna igenom. En ny förening tycks uppstå, men nu mellan Elin och Moa. Plötsligt ropar Elin att hon vill berätta något och vänder sig till flickorna i närheten. Lisa, Mia och Inez närmar sig men samtidigt säger Elin att inte Anna får höra. De andra flickorna ser lite besvärade ut av uppmaningen, men ansluter sig till Elin och det viskas något om en fest. Anna verkar nu ha uppfattat att hon plötsligt inte ingår i alliansen längre, vänder på klacken och springer snabbt därifrån.

Episoden ovan är ett exempel på hur inkludering i alliansen ständigt förhandlas mellan deltagarna. I barnens lekar och aktiviteter sker ständiga initiativ att förhandla om tillträde och skapa sammanslutningar som kan liknas vid allianser. Elin är initiativtagare och söker uppmärksamhet genom att ropa på Lisa, men det är Linda som visar intresse och ansluter sig till henne. Flickorna delar ett gemensamt intresse, vilket kan vara ett tecken på alliansbildning kring något gemensamt. Dock upplöses denna allians efter en kort stund då Linda avviker för att gå hem. Detta samspel kan benämnas som en temporär allians. Elin vänder sig sedan till Moa och med hjälp av en delad rockring kommunicerar flickorna med varandra om något som verkar förena dem. Flickorna håller i varsin del av rockringen och ömsom pratar och lyssnar på varandra. På så sätt markerar och bidrar rockringen till att det är vi två som gör något som

inte andra har tillgång till. Strax därefter vänder sig Elin till gruppen av flickor som brukar tillhöra praktikgemenskap A. Hon vill berätta något, men inte för alla. Nu framträder en annan typ av förhandling som tycks förena några av barnen kring något gemensamt, en ny tillfällig allians uppstår. Samtidigt sker en exkludering. Anna, som vanligtvis räknas in i praktikgemenskapen bjuds inte in och skyndar sig då från platsen. Något öppet motstånd i form av protest från Annas sida blir inte synligt. Att Anna lämnar platsen skulle dock kunna uppfattas som ett tyst motstånd. Från de övriga flickorna förekommer inga protester. Elin initierar att förhandla om uppmärksamhet i ovanstående exempel skiftar genom att ropa och närma sig andra. Episoderna kan visa hur förhandlingar om medlemskap innefattar både inkludering och exkludering. För barnen kan det vara intressant att tillfälligt alliera sig med någon men då intresset försvinner kan också alliansen försvinna. Dessa ständiga skiften av att skapa olika allianser sker oftast inom samma praktikgemenskap.

### ***En strategi av följsamhet***

En förhandlingsstrategi som kan leda till deltagande i alliansen är att visa sig följsam till någon som bestämmer. Det tycks som om barnen ibland eftersträvar att följa en viss person och den personens förslag. Att visa sig följsam till någon kan också handla om makt och att rätta sig efter den position som ges makt att bestämma. Följsamhet kan vara en strategi för att inkluderas i alliansen. Enligt Moa skulle Elin och hon leka under eftermiddagen, men Lisa vill att Elin följer med henne och den övriga alliansen:

*(081113)*

Idag har Moa sin nya Waveboard med till fritidshemmet. Den liknar en skateboard. Moa är skicklig i att åka och hon visar hur man kan balansera på brädan. Runt henne finns en grupp av flickor som turas om att åka. Lisa vill prova att åka och Moa är villig att låna ut sin Waveboard. Elin iakttar de andra. Plötsligt krockar någon mot Elin näsa. Lisa menar att det är Mias fel. Därefter föreslår Lisa att de ska lämna platsen där de har åkt Waveboard. Moa påminner Elin om att hon har lovat att de ska leka och tar tag i Elin. Samtidigt drar Lisa i Elin. Elin ler lite förläget men följer med Lisa och Mia. De går mot huset tillsammans och lämnar Moa kvar på asfalten. Moa tittar tyst efter gruppen.

Förhandlingsstrategin som benämns vid att vara följsam innebär att ibland ge avkall på det som är uppgjort sedan tidigare och följa flerpartens vilja. I exemplet ovan framgår att gruppen av flickor som ingår i den slutna alliansen rör sig runt Moa. Moa lånar ut sin Waveboard till kamraterna och de är engagerade i åkandet. Episoden är ett exempel på ett gemensamt meningsskapande bland barnen på fritidshemmet. Moa som är kunnigare än de andra deltagarna i Waveboard visar de andra som är nybörjare hur det går till att åka på brädan. De som vill får prova. Plötsligt bryts aktiviteten när Lisa föreslår att de ska lämna asfalten. Moa

påminner Elin om att de har bestämt att leka med varandra. Det uppstår sedan en förhandling om Elin som kan liknas vid en fysisk dragkamp. Elin ler tyst när flickorna släpper taget om henne och bestämmer sig för att följa med Lisa, Mia och Linda. En exkludering blir tydlig. Kvar på asfalten står Moa utan att säga någonting. Hon verkar inte ha någon avsikt att följa efter gruppen. Samtliga utom Moa följer Lisas förslag att lämna platsen. Det hörs inga protester från de övriga flickorna. Moa tar ingen öppen strid eller visar något motstånd men känner sig förmodligen bortvald för tillfället. Den tilltänkta lekkamraten har brutit deras överenskommelse och väljer Lisa och de andra. Deltagarna i alliansen är följsamma mot den som har ledarpositionen, vilket kan förstås som en strategi för att garantera inkludering i alliansen och för att bevara den.

I observationerna återfinns ytterligare exempel på förhandlingsstrategier där följsamhet och rätta sig efter andra kommuniceras. Det tycks vara ett villkor för att få ta del i en lek. I följande exempel ställer Linda en fråga till Lisa om hon kan få tillträde till leken. Lisas svar innehåller ett villkor för Linda för att få delta.

Linda: Får jag vara med i leken?

Lisa: Ja, om du är storasyster.

Linda svarar inte, men accepterar den tilldelade rollen i den planerade leken.

I episoden finner sig Linda i den tilldelade rollen när hon frågar Lisa om hon får vara med i leken. Linda vet att Lisa är den person som avgör, och hennes tystnad kan tyda på att detta är förgivettaget. Det sker ingen förhandling utan Linda accepterar för att få vara med i leken. Vad som hade hänt om Linda inte hade accepterat rollen är svårt att säga. Det tycks inte självklart för alla barn att få delta i den planerade leken. I allianserna i praktikgemenskap A finns en oberäknelighet som är svår att ”ta på” för mig som forskare. De andra barnen på fritidshemmet tycks ta alliansers existens för given. I mina samtal med barnen ges förklaringar till att det inte är självklart att alla kan vara med alla. Eva konstaterar att ”...det kan ju inte vara hur många som helst”. Ulrika menar att ”...man kan alltid fråga och får man ett nej så är det så”. Det tycks finnas en acceptans för att en del allianser inte rymmer så många. Det kan bero på hur många roller det finns i leken eller på att utrymmet är begränsat. Det framkommer också i samtal med barnen, att får man ett nej så accepteras det oftast. Moa är den enda av barnen som ger uttryck för att man bör ifrågasätta ett nej och ställa frågan varför, huruvida hon själv praktiserar det är oklart. I ett av våra samtal berättar hon att hon tycker att det är fel att stänga ute andra genom att säga att de inte ryms i leken.

### **Strategin att fråga sig in**

Att fråga sig in är en ytterligare strategi för att förhandla om tillträde till en allians. Det innebär att på ett självklart sätt ta plats och bokstavligen gå in i alliansen och på så sätt vinna tillträde. Det kräver mod att genomföra denna strategi och en position som är mer central än perifer i praktikgemenskapen. Följande episod visar hur två flickor använder strategin att fråga sig in för att få tillträde att ta del i leken och hur de ges tillträde till leken av övriga deltagare.

(090122)

Linda och Ulrika går upp till övervåningen. Under tiden som flickorna går upp för trappan diskuterar Linda var de övriga kan befinna sig. Flickorna går in i lilla kuddrummet. Linda talar med lite förställd röst som om hon genomförde ett reportage för TV. Hon beskriver hur hon kommer in i rummet och kommenterar vad de som befinner sig i rummet gör. Lisa sitter tyst och tittar på Linda och Ulrika som öppnar den stängda dörren och går in i rummet. Varken Lisa eller någon av de övriga i alliansen säger något. De verkar acceptera Lindas och Ulrikas inträde. Leken som följer handlar om några ensamma syskon då mamman är död.

Det verkar finnas strategier för att förhandla om medlemskap i praktikgemenskapens allianser som är väl kända bland barnen. Linda berättar i samtal att man kan ”fråga sig in” som ett exempel på en tillträdesstrategi. Det sker genom att prata sig in i leken och på så sätt ”överrumpla” dem som leker. Tillvägagångssättet kräver mod och har förmodligen att göra med den position deltagaren har i gemenskapen. Genom att förställa rösten likt en reporter i ett inslag från TV verkar deltagarna i alliansen bli överrumplade av aktionen. Resultatet av aktionen blir en tyst acceptans och frågan om att ställa villkor för deltagande uppstår aldrig. I ovan nämnda episod är det framförallt Linda som är aktiv och Ulrika följer efter. Utgången av strategin är att de blir insläppta i alliansen som har samlats i det lilla kuddrummet. Huruvidva det är en lyckosam strategi för att få ta del av interaktionsutrymme är inte självklart, nästa steg i förhandlingen är att agera för att få någon av de roller som ska fördelas i leken. I ovanstående episod fördelades rollerna mellan samtliga barn som befann sig i rummet.

### **Värna om allianser i praktikgemenskap A**

Likaväl som det finns strategier för förhandling av tillträde till allianser förekommer strategier för att värna om allianser. Strategierna är ett sätt att skydda alliansen för att behålla den runt en mindre kärna av barn. De två strategierna som har kunnat urskiljas benämns som *markering* och *uppbrott*. Markering handlar om att ta ställning muntligt inför andra i syfte att få efterföljare. Några deltagare väljer att följa efter den som har markerat genom att ta ställning för något. Uppbrott är en fysisk handling. Genom att resa sig och lämna aktiviteten

följer förhoppningsvis andra efter. Position i gemenskapen verkar ha betydelse för den utgång strategierna får.

### **Markering som ett sätt att värna om alliansen**

En allians är värdefull för dem som ingår i den. Samtidigt finns det idéer om hur den ska skyddas. Ett exempel på hur man kan skydda en allians inom praktikgemenskap A är genom markering. Markering innebär att barnen tar en bestämd utgångspunkt eller ställning för något som är viktigt för alliansen. Det kan ske genom ett direkt avvisande. Nedanstående exempel åskådliggör att det inte är självklart att alla förslag som syftar till att bli inräknad i alliansen möts i samförstånd. När Ylva föreslår att de ska leka något annat efter mellanmålet sker en markering från Lisa.

(090206)

Strax innan mellanmålet kommer Lisa, Anna, Mia och Ylva ner från övervåningen. Ylva ställer en fråga: *Kan vi leka något annat i lilla kuddrummet sedan?* Lisa svarar: *Jag är inte med.* Flickgruppen går mot matsalen och Ylva verkar plötsligt lite åsidosatt genom att gå efter de övriga flickorna.

Episoden visar hur markering är en strategi att svara på ett avvisande sätt och öppet ta ställning mot ett förslag som kommer från en av deltagarna. Genom ett explicit avvisande där Lisa säger att hon inte är med, får de övriga deltagarna veta om hur den centrala deltagaren agerar i frågan. Episoden visar en situation i anslutning till en lek som har pågått i lilla kuddrummet under eftermiddagen. Denna eftermiddag är Ylva en av dem som ingår i en pågående allians. En möjlig tolkning är att Ylva försöker att bevara och fortsätta gemenskapen. Det gör hon genom att föreslå en fortsättning på leken. En anledning kan vara att hon är mån om att behålla det tillfälliga tillträde hon har förhandlat i alliansen, då hon inte är självskriven som medlem. Ylvas fråga är om de kan leka något annat i lilla kuddrummet. En annan anledning kan vara att Ylva inte är nöjd med den lek de lekte. En tydlig markering från Lisas sida är svaret att hon inte tänker delta. På väg till mellanmålet går Ylva tillsammans med flickgruppen, men svaret Ylva har fått av Lisa betyder troligen att de övriga flickorna inte heller tänker delta i den leken, då Lisas ord ofta väger tungt. Svaret kan betraktas som ett sätt att skydda och värna om interaktionsutrymmet i alliansen och i det här fallet är det Lisa som förhandlar genom att markera ett ställningstagande inför övriga deltagare. Det gör hon mot bakgrund av den centrala position som de andra ger henne rätten till och som ofta innebär en förgivettagen ledning.



### **Värna om alliansen genom uppbrott**

En strategi att skydda interaktionsutrymme i allianser är uppbrott. Strategin är att gemensamt bryta upp från en aktivitet där någon lämnas kvar. Det kan ske genom aktiviteter som TV-spel och datorspel som ofta inramas av en publik som inte själva deltar i spelet. Många gånger sker uppbrotten plötsligt och samordnat utan explicita åtgärder, sådana uppbrott leder ofta till exkludering. I följande episod spelar fyra flickor ett TV- spel men lämnar plötsligt spelet som på en given signal när någon reser sig vilket leder till en exkludering.

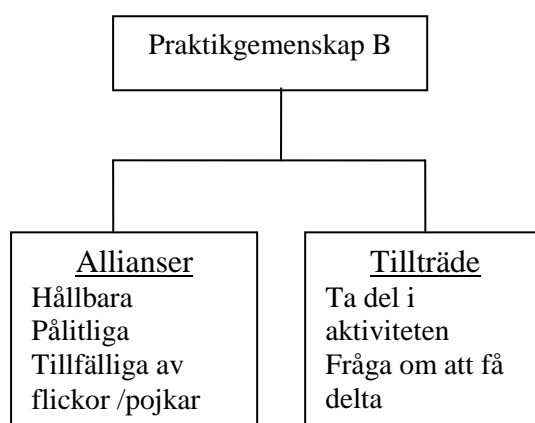
(081022)

När jag kommer in i rummet sitter Elin, Anja, Lisa och Kerstin och spelar TV- spel i var sin fåtölj. Bredvid sitter Elis och Nils som kommenterar spelets utgång. Det ena spelet avlöser det andra. Varje gång ett nytt spel börjar utbrister någon av de spelande: *Det har jag spelat innan* eller *Det har aldrig jag spelat*. Lisa vänder sig till Anja och frågar: *Har du kört det här?* Anja svarar: *Ja*. Mitt under aktiviteten reser sig plötsligt Elin upp och frågar Ulrika som har kommit in i rummet om hon vill ta hennes plats i spelet. Ulrika tar emot joysticken. Samtidigt reser sig Lisa, Kerstin och Anja och lämnar spelet. Kvar är Ulrika, hon verkar lite häpen och utbrister: *Då är det ju ingen mening att spela själv, jag kan inte stänga av spelet*.

I episoden ovan uttrycks ett gemensamt intresse bland barnen att titta på när andra spelar TV-spel. Efter varje spel sker kommentarer från de spelande vilket tyder på att flera av barnen har spelat spelen tidigare. Plötsligt reser sig Elin mitt i spelet. Det i sig är ingen ovanlig händelse att lämna över sin plats till någon annan då man inte längre vill delta i ett spel. Däremot blir strategin uppbrott tydlig då flera barn reser sig samtidigt. Som på en given signal då Elin har rest sig, reser sig även Lisa, Kerstin och Anja. Kvar är Ulrika. En exkludering blir tydlig. Plötsligt har Ulrika inte någon att spela med längre och hon ger uttryck för att det inte är någon mening att spela själv. Det som visar sig är också en acceptans för att det är okej att avbryta en aktivitet, oavsett om någon blir lämnad kvar ensam och att en aktivitet kan avbrytas i syfte att värna om alliansen. En tolkning är att Ulrika inte räknas bland dem som tillhör praktikgemenskap A och därför behöver inte någon hänsyn tas till henne. Frågan är om strategin uppbrott, att lämna någon kvar i en aktivitet, kan drabba alla oavsett position i en allians. Studien tyder på att frågan att bli lämnad verkar ha att göra med om barn besitter en central eller perifer position. Det kan härledas till en stark hierarki med givna positioner. I samtal menar Ulrika att denna typ av händelse kan förklaras utifrån att man tillhör ett gäng och nämner att ”...det finns de som gör så, reser sig upp och försvinner mitt i aktiviteten”. Ulrika nämner personerna vid namn. Episoden kan också visa att exkludering är ett sätt att värna om interaktionsutrymme och att mer perifera deltagare kan lämnas.

## Allianser i praktikgemenskap B

De allianser som framträder i praktikgemenskap B kan beskrivas som *hållbara* och *pålitliga*. Det överensstämmer med det som är karaktäristiskt för praktikgemenskapen och det tillåtande och öppna klimat som är typiskt för den. Hållbara allianser kännetecknar varaktighet, allianser som håller och varar över tid. Pålitliga allianser är ett uttryck för att man kan lita på varandra och inte utsätta varandra för osäkerhet. De allianser som kommer till uttryck i praktikgemenskapen är oftast mellan flickor. Ibland framträder vissa inslag av gränsöverskridande verksamhet när både *flickor och pojkar möts tillfälligt* runt en gemensam fråga eller aktivitet. Det kan ske i verkstaden som kan betraktas som en given plats för flickorna eller i utomhuslekar. Nedan följer empiriska exempel på hur allianserna kan komma till uttryck i praktiken.



Figur. 7. Översikt av praktikgemenskap B.

### **Allians av hållbarhet**

Allianser av hållbarhet kan liknas vid vänskapsband som är hållbara över tid. Ofta bygger de på att deltagare har känt varandra länge och har en gemensam historia. Episoden nedan utspelar sig i datorrummet. En av flickorna är inte lika van vid datorn som en del andra och har nu med hjälp av sin kamrat lyckats logga in på spelet. Med hjälp av ytterligare en kamrat blir manövern möjlig. För Karin tycks det handla om hållbar kamratskap mellan de tre deltagarna på flera plan än i spelet.

(081027)

I datorrummet på andra våningen sitter Ylva och Karin. Ylva har instruerat Karin om hur man kommer in på stallet.se.<sup>7</sup> Ylva är lite häpen men samtidigt stolt då Karin har lyckats att komma in på stallet med delar av Ylvas mailadress. De skojar om att de är två puckon som håller på att spela på datorn. Ylva vänder sig till Karin och säger: *Jag är på väg till ditt stall. Ok gör det*, svarar Karin. Ulrika kommer in i rummet. Ylva och Karin berättar att de har kommit in på stallet.se åt Karin, via Ylvas halva mailadress. Det uppstår en diskussion mellan Ylva, Karin och Ulrika om att köpa hästar. Karin håller på att bygga upp sitt stall och vill köpa nya hästar. Ulrika berättar om guldmedlemskapet. Ylva frågar Ulrika om hon kan sälja något djur till henne. *Du kan inte köpa om du inte har några pengar*, säger Ulrika. Efter diskussion föreslår Ulrika de kan byta istället. Plötsligt får Karin ett meddelande om att hon inte får köpa något mer. Karin försöker läsa sitt meddelande och Ulrika föreslår: *Jag ska sälja Silver till dig*. Ylva svarar: *Jag har inga pengar*. Ulrika vidhåller: *Jag ska sälja till dig*. Karin tittar på sin datorskärm och säger: *Var står det pengar? Vi blir kompisar*. Ulrika svarar: *Vill du bli kompis med mig?* Karin svarar: *Jag kan bli kompis med båda två*. Karin försöker lägga in bilder på sidan och Ylva visar med handen hur hon ska göra. Ulrika vänder sig till Karin: *Du har en besökare, det är jag. Vill du ha en bild på Diesel?* Ulrika berättar och visar sina bilder på olika hästar. Karin säger: *Så här ser Diesel ut i verkligheten*. (Hon har hittat en bild på en häst som hon lägger in på sin sida). *Hur gör jag?* Karin får hjälp av Ulrika som därefter svarar Karin: *Du har fått vännerförfrågan*, sedan vänder Ulrika sig till mig och säger; *de är nybörjare på stallet.se*. Själv har jag två stallet adresser. Karin frågar om något och Ylva visar henne igen och säger att hon ska spara. Ulrika frågar Karin: *Heter du Tuben 63? Då måste jag acceptera*. Ylva frågar: *Kan du hjälpa mig?* Ulrika reser sig upp och visar Ylva. Karin frågar Ylva: *Har du 258427, måste jag komma ihåg det?* Ulrika svarar *nej*.

Episoden visar att det verkar vara självklart för några av flickorna som kan inberäknas i praktikgemenskap B att hjälpa varandra och att samarbeta, oavsett hur kunnig man är i spelet. Karin och Ylvas bild av sig själva som ”två puckon” framför datorn skulle kunna förstås som att de inte känner sig så kunniga i spelet, men de gör en skämtsam poäng av det och gör det till sitt eget. Det tycks tillåtet att skoja och att vara okunnig inför varandra. Alliansen mellan flickorna bygger på hållbar vänskap där man kan visa sin osäkerhet inför varandra då man har känt varandra länge. Karin tillhör inte dem som sitter så ofta vid datorn. Ylva är mer kunnig än Karin, då hon har spelat spelet tidigare och hon instruerar Karin. Ulrika som är van spelare kommer in i rummet. När Ulrika frågar om Karin vill bli hennes kompis svarar Karin att hon kan bli kompis både med Ulrika och Ylva. Karin är mån om att både Ulrika och Ylva är hennes kamrater, även om Ulrikas fråga till Karin handlade om att bli kompis i spelet. För Karin kan det handla om att värna om en hållbar allians som råder mellan henne, Ylva och Ulrika, oavsett om det sker i spel via datorn eller den verklighet som råder i praktikgemenskap B. På fritidshemmet är Karin ofta den som väntar in sina kamrater om de

---

<sup>7</sup> Datorspel där man köper och säljer hästar och som innehåller en egen chatsida där medlemmar kan kommunicera.

har gjort tillfälliga övergångar till andra praktikgemenskaper. Karin verkar hålla fast vid de kamrater som har följt henne sedan förskolan.

### **Allians av pålitlighet**

Allianser kan beskrivas som pålitliga. Det kan vara en anledning till att allianser förblir varaktiga och håller över tid. Att lita på någon innebär att man kan känna sig trygg och inte behöver gömma sina känslor. Inom alliansen ger barnen varandra skydd och stöd. I följande episod visas hur pålitlighet kan framträda i de allianser som blir synliga i praktikgemenskap B. En av deltagarna är ledsen och har tagit med sig ett mjukdjur som tröst.

*(090121)*

Det är få barn utomhus. Ylva, Karin och Annika går tillsammans. Ylva ska gå hem då hon är förkyld. Vi småpratar lite om att spela fiol eller piano och Annika berättar att hon har slutat att spela piano. Ylva berättar att hennes lillasyster spelar fela och att det inte låter bra. I samma ögonblick upptäcker jag att Karin har ett mjukdjur i famnen och jag undrar vad det är hon har i sin famn. Annika svarar att det är av en speciell anledning men att Karin inte vill berätta om det. Hon föreslår att vi ska sjunga en glad sång och jag anar att det kan ha hänt något sorgligt i Karins familj. Jag ställer inte fler frågor. Ylva går hem och Annika och Karin går till utförrådet och hämtar något att leka med.

Annika, som särskilt har tagit hand om Karin idag när något sorgligt har inträffat, skyddar Karin från frågor varför hon är ledsen. En tolkning är att det finns en pålitlig allians mellan flickorna som skyddas från intrång. I det här exemplet handlar det om intrång från vuxna och inte från jämnåriga. Det är tillåtet att visa sig ledsen och att ta med ett mjukdjur som tröst. Karin behöver inte vara orolig för att någon utanför alliansen ställer obekväma frågor då hon inte själv behöver svara på varför hon är ledsen. Annika tar den rollen och menar att det finns en speciell anledning till att Karin är ledsen. Det leder till att inga ytterligare frågor ställs från min sida. Annika slätar istället över situationen och sjunger en sång, vilket kan vara en uppmaning att byta ämne. Praktikgemenskapen innehåller allianser som är pålitliga, där en kamrat träder in och stödjer och skyddar.

### **En tillfällig allians av flickor och pojkar**

Tillfälliga allianser kan konstrueras, där gäster bjuds in och dessa kan vara deltagare som inte vanligtvis ingår i praktikgemenskapen. I nedanstående episod knackar Samuel på fönstret. Han vill förhandla om tillträde till den allians som är engagerad i det skapande arbetet i verkstaden. Denna typ av allians förefaller dock vara av mer tillfällig karaktär. Verkstaden är en plats där flickorna brukar vara. Samuel bjuds in och får instruktioner om hur han ska gå till väga i skapandet.

(090122)

Flickorna är i full färd med att skapa inne i verkstaden. Karin håller på att måla på en ram när Marie frågar om hon får hjälpa henne, och det får hon. Sara håller på med korkar och en limpistol, Lena har gjort det tidigare. Plötsligt knackar det på fönstret och alla ropar högljutt att det är Samuel. Efter ett tag öppnar Lena fönstret och säger något till honom. Han kommer sedan in i rummet och sätter sig ner vid bordet. Flickorna är högljudda. Lena hoppar upp och ner. Sara ger Samuel ett papper och hon visar före och han viker efter. Det ska bli en pappersbåt.

När Samuel knackar på fönsterrutan blir samtliga av flickorna i verkstaden högljudda och ropar hans namn. Samuel förhandlar om tillträde till en allians som en perifer deltagare och släpps in. Det är Lena som pratar med Samuel genom fönstret och en tolkning kan vara att hon bjuder in Samuel. Förhandlingen om tillträde till den pågående alliansen runt den gemensamma aktiviteten verkar besvaras positivt från dem som befinner sig i verkstaden. När Samuel senare kommer in i verkstaden är alla glada och upprymda. Att flickorna blir förtjusta över att någon knackar på fönstret visar sig i ett glädjerop. Det är möjligt att det inte hade blivit samma uppståndelse om det hade varit en flicka som knackat på fönstret. Det fria skapandet bryts genom att Sara ger Samuel instruktioner, vilka han följer. För stunden ingår han i den gemensamma alliansen som ägnar sig åt skapande aktiviteter. Under den tid som studien pågick hörde det inte till vanligheterna att pojkar vistades i verkstaden. Istället var det nästan alltid samma flickor som uppehöll sig i verkstaden. Dessa flickor ingick i en allians. I den här situationen handlar det om aktivitetens art, som i episoden ovan består av skapande med inslag av pyssel vilket verkar utgöra en gräns mellan flickor och pojkar på fritidshemmet Kajutan. En tolkning av händelsen kan vara att det fanns andra aktiviteter som lockade pojkarna mer. Vid en första anblick av miljön på fritidshemmet skulle det vara lätt att påstå att pojkar och flickor ägnar sig åt separata aktiviteter både inomhus och utomhus. Efter en tid på fritidshemmet blir det uppenbart att detta är en alltför enkel och generaliserad bild av verkligheten.

### **Tillträde till allianser i praktikgemenskap B**

I praktikgemenskap B förhandlas tillträde till allianser genom att *ta del i aktiviteten* och att ställa *frågan om att få delta*. Att ta del i en aktivitet betyder att barnen kan ansluta sig genom att göra som de övriga, utan att vänta in att få ett klartecken. På så sätt tar de sig in i alliansen. En stor del av fritidshemmets verksamhet bygger på att barn kan ta del i en aktivitet utan att fråga gruppen som redan är engagerad. Dock finns det aktiviteter där det förväntas att frågan om att få delta ställs. I de allianser som bildas inom praktikgemenskap B verkar det finnas en acceptans inför att ge andra tillträde.

### **Ta del i aktiviteten**

Att begära tillträde i praktikgemenskap B kan ske genom att ansluta sig och ta del i aktiviteten. Tillträdesstrategin behöver inte vara verbal utan handlar om att göra som övriga, vilket är en förekommande strategi i en institutionell verksamhet. Deltagande i aktiviteten sker när Johan ansluter till aktiviteten runt bordet i verkstaden. Skapande aktiviteter som engagerar flera barn är i full gång i verkstaden. Några ritar och andra målar på en träbit. Flickorna använder mycket glitter och uppmanar samtidigt varandra att hushålla med materialet. Efter en stund övergår skapandet i att tillverka pussel. Det är Lena som har startat projektet vilket inspirerar övriga barn runt bordet i verkstaden. Johan möts av förmaningar när han också vill göra ett pussel.

(081017)

Annika påbörjar ett likadant pussel som Lena arbetar med. Anna är också färdig med sitt kort och viker det på mitten som Annika. Plötsligt säger Annika och skrattar samtidigt: *Ida sprider ut för mycket glitter*. Annika visar upp sitt pussel och säger: *Kom ihåg vad Mats sa, vi är tvungna att lägga ner tid på den*. Ida hoppar upp och runt med glitter på fingrar och kläder och säger att hon ska gå på kalas ikväll. Anna säger glatt: *Jag ska på disco idag*. Lena och Annika skojar om när det gick på samma dagis och de var så busiga och hittade på olika bustrick. Nu kommer en av de äldre pojkarna, Johan in i verkstaden. Han tar ett nytt pussel som även några av de andra flickorna jobbar med. Johan börjar rita mönster på sitt pussel. Annika visar upp sitt pussel och säger: *Det kommer att bli väldigt svårt*. Johan berättar att han har pusslat ett pussel på minst 500 bitar och det gjorde han och hans mormor tillsammans när han var hos henne. Marie kommer in i rummet och börjar också rita på ett pussel.

Episoden visar att tillträde till en allians i praktikgemenskap B kan ske genom att ta del i den skapande aktiviteten. Genom att göra som övriga deltagare tar och ges nya barn utrymme och plats. När Johan kommer in i verkstaden för att ta del i aktiviteten och tillverka ett pussel säger Annika att det kommer att bli väldigt svårt. Det kan vara ett sätt att ge tillträde för en perifer deltagare som inte vanligtvis brukar ansluta sig till den allians som nu är engagerad i en gemensam aktivitet. En annan tolkning är att det hör till ovanligheterna att pojkar deltar i det skapande arbetet i verkstaden och Annika anser att han inte har så stor erfarenhet av att klippa ut alla bitar som ska höra till ett pussel. Dock svarar Johan att han har pusslat ett stort pussel tidigare vilket tog mycket tid. Underförstått betyder det att han kan genomföra projektet. Under tidigare avsnitt (En tillfällig allians av flickor och pojkar) framträder en liknande händelse när en pojke kommer in till verkstaden och blir omhändertagen av flickorna. Tillträdesstrategin kan i ovan nämnda episod liknas vid att ta del i aktiviteten där man möts av råd och omsorg. I exemplen som redovisas är det två pojkar som söker tillträde. Det händer sällan att flickor från andra praktikgemenskaper sökte tillträde. Dock visar det sig att

tillträdesstrategin sker genom att ta del i den aktivitet som alliansen är upptagen av och som i den här episoden är att skapa.

### **Fråga om att få delta**

En vanlig tillträdesstrategi som brukas av barnen är att fråga om att få delta och denna framhålls ofta av de vuxna. I praktikgemenskap B verkar strategin tillämpbar och det tillåtande och öppna klimatet kan ha betydelse för att det är idé att ställa frågan. Till skillnad mot tillträdesstrategin fråga sig in som redovisas i praktikgemenskap A (sid 72) utgörs denna inte av någon fråga utan innebär att någon tar sig in i alliansen och tar plats. Ylva, Lena, Karin och Ulrika leker vid kojbygget. I händerna har de träsvärd som de fäktas med. Rörelserna är stora och yviga och barnen använder höga röster. Några äldre pojkar är också delaktiga i leken. Ett barn som inte är delaktig i leken frågar om tillträde.

*(081002)*

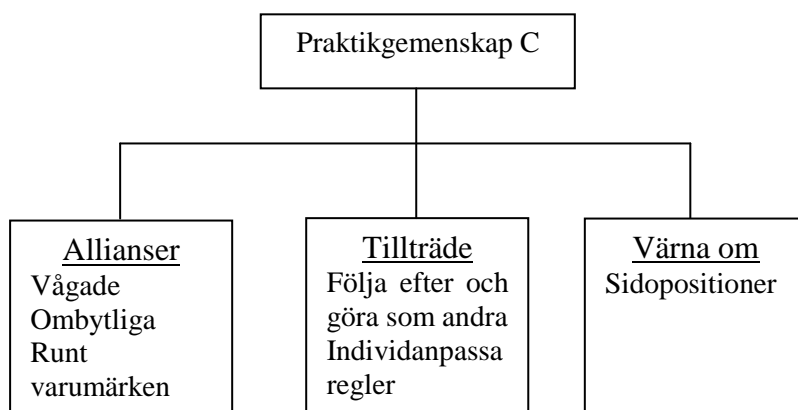
Vid kojbygget pågår en vild och högljudd lek, det är Ylva, Lena, Karin och Ulrika som leker med träsvärd som de springer omkring och fäktas med. Pojkarna i 4:an och femman är också med i leken och nu kommer Hans och frågar om han få vara med. Hans släpps in i leken. Det är högljutt och mycket spring upp, ner och runt kojans samt en jakt runt huset.

Det verkar råda en öppenhet att få tillträde till allianser inom praktikgemenskap B. Genom att använda en vanlig tillträdesstrategi och fråga om att få delta, släpps man in i leken. I praktikgemenskap B förekommer ofta eget påhittade lekar vilket framgår i samtal med barnen. I episoden ovan sker en lek med träsvärd. Om det är några utanför praktikgemenskapen som får tillträde till de tillfälliga allianser som uppstår kring till exempel en lek i praktikgemenskap B är det ofta några utav de äldre pojkarna som finns på fritidshemmet. Det är sällan de pojkar som går i samma klass som flickorna som deltar. Episoden visar att ytterligare en pojke får tillträde när han frågar om att få delta. Pojken har en fysisk funktionsnedsättning vilket inte utgör några hinder för att få delta i leken.

I data framträder inga funna strategier beträffande att värna om och skydda allianser i praktikgemenskap B. En tolkning kan vara att dessa allianser är öppna för alla och att det inte finns något behov av att hålla några andra utanför. Däremot månade framförallt en av deltagarna i praktikgemenskapen om material i verkstaden i syfte att det skulle räcka till dem som söker gemenskap i verkstaden.

## Allianser i praktikgemenskap C

De allianser som framträder i praktikgemenskap C kan betraktas som *vågade* men på samma gång som *ombytliga*. Allianser som betecknas som vågade skapas runt en gemensam aktivitet och där syftet är att utsätta sig för fara. Att kunna gunga högt är något som kan tas som utgångspunkt för att få utrymme till en allians inom denna praktikgemenskap där fysiska aktiviteter är centrala. Ombytliga allianser kan plötsligt skifta och leda till exkludering. Praktikgemenskapen består av både pojkar och flickor. I praktikgemenskap C delas en del intressen mellan samtliga barn, andra intressen är främst riktade mot pojkar respektive flickor. Symboler och *varumärken* är exempel på objekt som är centrala i alliansen och är riktade till respektive kön. Bland barnens aktiviteter visar sig att trendsättande varumärken och symboler tar plats.



Figur. 8. Översikt av praktikgemenskap C.

### **Vågad allians**

Vågade allianser är ett karaktäristiskt drag för praktikgemenskap C. Det innebär att allianser kan skapas runt vågade aktiviteter. Ett gemensamt värde verkar vara att tycka om fysiska utmaningar, till exempel att gunga högt och på gränsen till farligt i skolans gungställning. Att vara modig är något som framhålls i praktikgemenskapen. I följande episod fungerar gungan som ett objekt som binder samman en grupp barn i ett meningsskapande samförstånd. Barnen berättar också historier för varandra om att våga och ta utmaningar

(081023)

Anja, Frida, Elis och Selma har stannat borta vid skolgårdens gungor. De gungar högt och vilt. När de får syn på mig ropar de, ...*titta hur vi kan gunga*. De snurrar sina gungor och hoppar av i farten. Selma använder däckgungan och skjuter iväg den i sidled så att den slår mot någon annan som gungar. Anja berättar att hon har hoppat fritt fall 100 meter på Tivoli i Köpenhamn. Selma instämmer med att även hon har varit där och känner till denna aktivitet. Jag lämnar flickorna vid gungorna. När jag kommer tillbaka efter en stund har Joakim



tillkommit till gruppen. Han gör vida svängar med gungan och gungar ömsom mot Frida och Anja och ömsom mot Selma och Elis. Selma snurrar Elis gunga så hårt hon kan och släpper sedan taget och gungan snurrar tillbaka i all hast. Elis gör detsamma på Selma och snurrandet varar länge.

Genom att gunga högt, vilt och vågat visar deltagarna inför varandra att de vågar, men också att de vågar tillsammans. Berättelser förstärker gemenskapen. De fyra barnen vågar gunga på gränsen till farligt. Barnen delar en gemenskap och det är sällsynt att barn från de andra praktikgemenskaperna använder gungan på väg till fritidshemmet. I ett av mina samtal med barnen berättar Frida att gungan är en samlingsplats för deras skolklass redan på morgonen när de kommer till skolan. Vid gungan sker ofta förhandlingar om vad som ska hända under dagen. Frida berättar att man alltid går till gungan. Skolklassen får inte vänta utanför klassrummet innan det ringer, vilket har gjort gungställningen till en viktig plats för klassen. Frida berättar, "...när man kommer till skolan och gungorna på morgonen får man oftast plats att vara med". Episoden visar hur en plats kan bidra till en meningsskapande samhörighet i en allians. Alliansen runt gungan fortsätter att gälla även på fritidshemmet.

### ***Ombyttlig allians***

En liknande situation i samma praktikgemenskap och i samma kontext visar hur alliansen plötsligt upphävs vilket leder till exkludering. Skoldagen är slut och barnen är på väg till fritidshemmet. Frida, Selma, Kerstin och Elis har stannat för att gunga tillsammans. Gungandet förenar dem i en allians som gäller här och nu och som handlar om utmaningar. Plötsligt kan gemenskapen upphävas då alliansens karaktär skiftar och någon ställs vid sidan om.

(090312)

Vid gungorna på väg till fritidshemmet sitter Frida, Selma, Kerstin och Elis. Flickorna har fått sluta tidigare då år 8:a behövde låna deras klassrum på grund av prov berättar Selma. Jag frågar om deras årskurs har några prov. Selma svarar: *Jo, vi ska snart ha Nationella prov i svenska och matte.* Elis står intill Selma som fortsätter att säga: *Elis kommer att ha alla rätt, hon kunde både läsa och räkna när vi gick på dagis.* Elis svarar: *Inte läsa.* Därefter tar Elis plats på en gunga. Frida vänder sig mot Elis och säger: *Du tycker inte om gymnastik va?* Elis svarar inte. Frida säger igen: *Men varför säger du aldrig någonting, du svarar ju inte?* Selma säger också något (ohörbart) till Elis. Kvickt hoppar Elis ner från sin gunga och tar sin sparkcykel och skolväska och skyndar hemåt. Kerstin intygar att det inte var hennes fel, och Frida utbrister: *Vad gjorde jag?* Selma är lite upprörd och förvånad över att Elis hastigt lämnade platsen.

Episoden kan tolkas som att en samhörighet vid gungorna snabbt kan brytas och att någon stängs ute. Plötsligt förändras den gemenskap som tidigare fanns vid gungorna, vilket visar att allianser också kan vara ombytliga. Denna ombytlighet kan ta sig i olika uttryck. I det här

fallet handlar samtalet om den kompetens som värderas högst, vilket leder till en exkludering av den person som inte har denna kompetens. När Selma berättar att Elis kunde både läsa och skriva i förskolan ”försvarar” Elis sig med att hon inte kunde läsa. Frida ställer en fråga till Elis om hon tycker om gymnastik. Frida tycks irriterad över att Elis inte svarar på frågan och påminner henne om att svara. Selma säger något ohörbart till Elis. Efteråt är flickorna upprörda och förvånade över att Elis bara har skyndat hem. Samtidigt verkar flickorna dels oroade över vems fel det var att Elis plötsligt lämnar platsen, dels verkar de förvånade och inte riktigt medvetna om att Elis förmodligen känner sig sårad. En allians som leder till exkludering av Elis från övriga flickor blir synlig. Elis visar sitt motstånd genom att lämna platsen för att gå hem. I alliansen verkar fysiska förmågor vara mer värdefulla och eftersträvansvärda än teoretiska.

### **Allians runt varumärken**

Karaktäristiskt för allianser inom praktikgemenskap C är intresset för specifika varumärken. Dessa varumärken fungerar som alliansmarkörer. Att känna till varumärken och att ha dem i sin ägo skapar trygghet för alliansbygge. Ett populärt varumärke som existerar för tillfället är Hello Kitty som främst vänder sig till yngre flickor och finns på både kläder, objekt och i datorspel som barn använder. Hello Kitty verkar förena flickorna i ett eget skapande. Det visar sig när några av barnen deltar i en gemensam aktivitet och samtalet kretsar runt varumärket.

*(080916)*

Vid sybordet sitter flera flickor och ritar med tusch, några andra väver och syr. Flickorna håller på att skissa på ett varumärke som heter Hello Kitty. Flickorna berättar att det finns på HM<sup>8</sup> och Anja berättar att hon har ett Hello Kitty linne. I Stockholm finns det två affärer som bara säljer saker med varumärket Hello Kitty. Fortsättningen på samtalet leder till att någon och sedan flera runt bordet bestämmer sig för att sy kuddar i färggranna färger av filtyg. Hela eftermiddagen sitter flickorna och pratar om hur de ska utforma sina kuddar med Hello Kitty symboler. Lite senare får de hjälp av en fritidspedagog och kan använda sig av symaskin.

Varumärket kan klassas som ett flickattribut och föreställer en kattunge med feminint kodade detaljer som till exempel en rosett i håret. De som sitter runt bordet kan beskrivas som en allians som förenas kring en aktivitet beträffande att rita egna bilder av varumärket. Någon ger som förslag att man kan sy kuddar med denna symbol på. En tolkning kan vara att barnen skapar sin egen kultur med hjälp av olika trender som återfinns i samhället men också genom att förhålla sig till den kultur som omger dem. I den här episoden skapar barnen egna bilder av

---

<sup>8</sup> Hennes och Mauritz modebutik.

Hello Kitty genom att rita och senare sy. Exemplet skulle också kunna visa att praktikgemenskap C är en plats där influenser av trender som bara angår flickor delas mellan barnen och bildar gränser. Det är också en plats där barnen kan få kännedom om gemensamma trender om de av någon anledning inte skulle känna till dem. Klimatet är tillåtande, alla runt bordet är delaktiga och det finns möjlighet att göra Hello Kitty på sitt eget sätt. Det ingår inte att ha något original av varumärket utan istället gäller det att illustrera det på egen hand. Detta innebär att det kreativa inslaget också är något som alliansen samlas runt.

### **Tillträde till allianser i praktikgemenskap C**

Förhandling om tillträde till de allianser som rör praktikgemenskap C kan ta olika uttryck. Ett tillvägagångssätt är att *följa efter och göra som andra*. Det innebär att ta del i aktiviteten och göra som övriga barn. Att *indivianpassa regler* är en annan strategi för att alla ska kunna få tillträde till den allians som samlas runt en aktivitet även om reglerna blir olika.

### ***Följa efter och göra som andra***

En strategi för att få tillträde till allianser i praktikgemenskap C är att följa efter och göra som andra. Det kan ske på ett subtilt sätt och verkar vara viktigt för att komma in i en gemenskap. I följande episod tycks barnen välja att följa efter och göra som andra som en tillträdesstrategi. I praktikgemenskapen är strategin en vanlig företeelse. Skolan är slut och aktiviteter utomhus på fritidshemmet tar vid. Barnen sätter i gång med något på egen hand utan inblandning från några vuxna.

(081016)

Joakim, Oskar och Patrik kommer till fritidshemmet. Gården är tom. Någon av pojkarna går till uteförrådet och hämtar en studshoppare, de andra följer efter. Alla börjar hoppa på sina studshoppare och småpratar samtidigt med varandra om att de kan hoppa på olika sätt. Om någon av dem flyttar till ett annat ställe för att hoppa, följer de andra två pojkarna efter. Oskar säger att han vet ett annat ställe man kan hoppa på och visar vägen till sandlådan. De andra följer efter. Pojkarna går till fritidshemmets uteförråd igen för att hämta en boll. *Är du med på basket, frågar en av pojkarna*. De två andra pojkarna svarar med att hämta varsin basketboll och går över till basketplanen. På basketplanen tränar de på att studsa bollen och att kasta i den i korgen. Efter en stund vänder sig Patrik till Oskar: *Kom Osse* (Oskar). Joakim tittar lite avvaktande mot Patrik och Oskar men fortsätter att studsa med sin boll. Oskar och Patrik kastar mot samma korg medan Joakim kastar mot en annan basketkorg. Patrik hämtar ett bandymål och klättrar upp på målet och hänger sig i basketkorgen. Patrik visar lite olika konster tillsammans med bollen och säger: *Ok nu är det din tur* (riktat till Oskar). Efter en stund hoppar Oskar upp på samma mål som Patrik. Joakim lämnar planen. Patrik vänder sig mot Oskar och säger: *Jag kan visa dig hur du menade*. Linus kommer till platsen och uppmanas av Patrik att hämta en boll. Patrik vänder sig till Linus: *Du är efter mig Linus*. Pojkarna bildar en kö och Linus blir nummer tre. Linus och Patrik fortsätter en stund men Oskar har förflyttat sig några meter bakåt till Fredrik, Nils och Joakim som har kommit

tillbaka för att leka en annan lek. Basketbollen avbryts och Patrik försvinner från planen och ropar till Linus att han ska komma och att de ska göra något annat.

Förhandling om tillträde till allianser i ovanstående episod visar att det sker i det tysta och är subtilt. Händelsen är exempel på hur interaktion kan ske bland en grupp barn där allianser kring meningsskapande aktiviteter förenar en grupp, samtidigt som det i nästa ögonblick leder till en exkludering. I praktikgemenskap A framgick att barn interagerade med olika individer inom allianser i en ständig rörelse. Även i denna praktikgemenskap intar barnen olika positioner och interagerar med någon för att i nästa stund vända sig till en ny person där det sker en ny interaktion. Pojkarna går i samma klass och håller ihop även på fritidshemmet. I episoden ovan tar någon av dem initiativ till en aktivitet och de andra två pojkarna följer efter. På så sätt byggs en gemensam allians där alla är engagerade i studshopparen. Plötsligt bryts aktiviteten och något annat startar. Vem som säger ”är du med på” verkar inte ha någon betydelse. De andra pojkarna svarar med att hämta varsin boll för att bege sig till basketbollplanen. Var och en tränar med varsin boll samtidigt som aktiviteten visar att man är samlad i en enad och temporär allians som varar så länge aktiviteten är i fokus. Patrik bryter aktiviteten genom att vända sig till Oskar och använder smeknamnet Osse. Hans förslag är att de ska klättra upp i basketkorgen och göra konst som akrobater. Denna uppmaning är inte riktad till Joakim som fortsätter att kasta sin boll mot ett eget mål. Joakim tittar lite avvaktande mot Patrik och Oskar men fortsätter att studsa sin boll för sig själv. Patrik och Oskar fortsätter att göra konst i basketkorgen. Plötsligt lämnar Joakim planen, möjligen för att Joakim inte inkluderades i Patriks förslag. Å andra sidan är det inte säkert att Joakim upplever Patriks förslag om att han och Oskar ska klättra upp i basketkorgen som attraktivt. Kanske känner han sig utesluten. Det skulle kunna vara så att Joakim väljer att istället söka upp några andra barn på fritidshemmet som han sedan tar med tillbaka till planen. Efter en stund lämnar även Oskar basketkorgen och närmar sig Fredrik Nils och Joakim som planerar att leka en tafattlek.

### ***Tillträde genom individanpassning***

Barn skapar specifika regler för att vissa barn ska ges tillträde till alliansen. Det tycks viktigt att inkludera kamrater som inte själva ställer krav på alliansen. Tillfälliga deltagare accepteras men ges ej fullt tillträde. Följande episod visar hur tillträde till en allians runt Kingspelet anpassas med särskilda regler för en av deltagarna. King spelas på asfalten i en uppritad fyrkant. Utgången av de individanpassade reglerna leder ändå inte till deltagande på samma villkor för alla.

(080925)

Vid Kingrutorna står Elis, Selma och Frida samt Nils. De är vänliga i rösten då de tilltalar Nils och ger honom instruktioner hur man ska spela King. Selma upplyser de andra genom att säga: *Man får inte vara ojust mot Nils*. De visar tydligt varandra hur bollen ska kastas. Men de säger samtidigt att det är andra regler mellan de övriga deltagarna. Nils säger: *Va enkelt* (Nils får nästan inga bollar). *Va enkelt* (sedan lämnar Nils plötsligt spelplanen). Frida säger till de övriga: *Nu får vi köra skruvbollar*. Elis svarar: *Då är inte jag med*. Det blir mycket prat om vilka regler som gäller när det bara är tre barn kvar men spelet fortsätter. Flickorna skrattar åt varandra när de åker ut från spelet men verkar vara överens om spelets regler.

Episoden speglar hur några flickor ger möjlighet för Nils att delta i alliansen runt Kingrutan. Flickorna anpassar reglerna efter Nils samtidigt som de behåller andra regler för sig själva. I den här situationen gäller olika regler samtidigt. Det kan tolkas som en omtanke från flickornas sida och ett hänsynstagande så att Nils kan få vara med och spela utifrån sina förutsättningar. Selma betonar inför de andra att ”...man får inte vara ojust mot Nils”. Förmodligen är det något som har betonats i skola och fritidshem och som Selma framhåller som absolut norm som gäller runt Nils. Nils går i samma klass som de barn som visar störst omtanke om honom. Det som framträder är att Nils inte tycks få några passningar, vilket leder till att Nils tröttnar och lämnar spelplanen. Han har tillfälligt fått tillträde till alliansen, men som perifer deltagare lämnar han aktiviteten då det verkar som flickorna glömmer att passa till honom. Flickorna fortsätter leken och betonar att nu är det skruvbollar som gäller. I denna episod får Nils tillträde till King men de anpassade reglerna gör att han tröttnar och lämnar spelplanen. Frågan är om han får reellt tillträde.

### **Värna om allianser i praktikgemenskap C**

En strategi för att värna om en allians i praktikgemenskap C kan vara ett ge tillträde men ändå inte fullt medlemskap. Det kan liknas vid att individanspassa regler som i ovan episod. Dock visar nedanstående exempel att det kan finnas olika motiv till *sidopositioner* och att de skiljer sig åt. Det finns barn i praktikgemenskapen som ofta tilldelas sidopositioner.

### ***Skydda genom att tilldela sidopositioner***

Att värna om allianser kan ske genom tilldelning av sidopositioner som inte ”hotar” alliansen. Det betyder att barn placeras i en perifer position när de sitter på golvet och spelar Bingo. Vid en närmare iakttagelse är inte alla lika delaktiga i spelet utan några barn gör något vid sidan om, till exempel bygger med ett material. För att ändå kunna vara med i spelet håller någon som sitter intill reda på när det är dags att lägga ut respektive brickor.

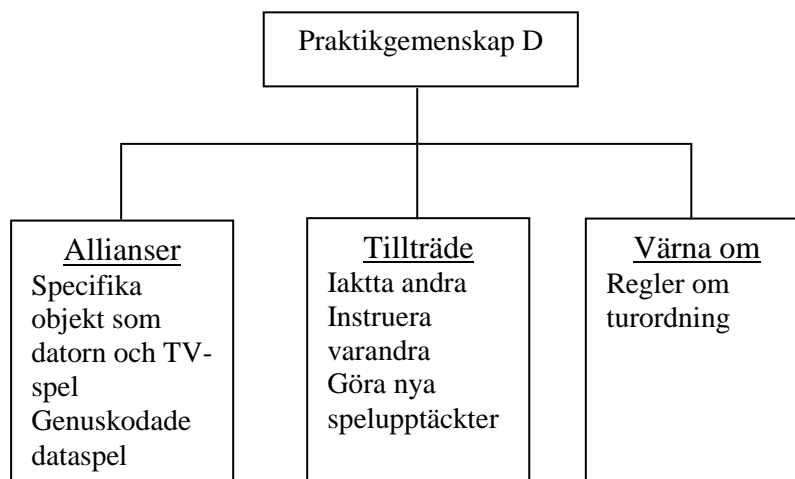
(081124)

Ibland petar Elis lite på Nils som är fullt upptagen med att plocka upp nummerbrickor åt Joakim som är utropare av numren. Joakim säger till Nils med en bestämd röst att han *får bara ge honom numren* (underförstått att inte ropa upp numret eller att själv ta nummerbrickan). Anja är också med i spelet men bygger samtidigt med plastdelar vid sidan om vilket medverkar till att hon inte är helt uppmärksam på nummerutropen. Joakim frågar om hon är med vilket hon intygar. Selma fungerar som en hjälpande hand och pekar på hennes bricka när hon har glömt något nummer.

Ovanstående episod kan visa att en del av barnen får underordna sig andra genom att vara den som befinner sig i periferin och har en position som inte är lika central som de som har en given plats i spelet. I den här situationen är det den som ropar ut numren eller är medspelare. Sidopositioner innehas av dem som ofta befinner sig i periferin i praktikgemenskapen. Motivet skulle kunna tolkas som en individanpassning, men att delta på samma villkor i spelet borde vara möjligt för samtliga. En annan tolkning är att det kan vara ett sätt att skydda alliansen och tilldela sidopositioner till just de personer som befinner sig i periferin. Att reglera makt kan visa sig genom att någon tar sig rätten att bestämma andras positioner i till exempel ett spel som kan liknas vid att skydda kärnalliansen. Tillfälliga deltagare släpps in men får inte fullt medlemskap. I den tillfälliga alliansen tilldelas en del av barnen en position vid sidan om det spel som utövas av några barn. I episoden ovan blir Nils tillsagd att han bara får ge numren till Joakim, underförstått inte ropa ut numret som är aktuellt i Bingospelet. Anja som är deltagare i spelet tillåts att samtidigt hålla på med något annat vid sidan vilket medverkar till att hennes insats inte är det som förväntas av henne. Joakim frågar om hon verkligen är med, vilket hon intygar att hon är. Även Selma har en specifik position vid sidan och ser till att Anja verkligen plockar upp nummerbrickorna när det är dags att lägga dem på plats. Position och roll i spelet tycks relaterade till vilken position som intas i andra allianser som uppstår i praktikgemenskap C.

## **Allianser i praktikgemenskap D**

De allianser som framträder i praktikgemenskap D är konstruerade runt vissa aktiviteter där man använder *specifika objekt* som en dator eller ett TV-spel. Å ena sidan utgörs allianser i praktikgemenskapen av här och nu i den stund då spelet existerar, å andra sidan är allianserna hållbara över tid för de barn som innehar kompetens att spela spel och ge teknisk support till andra. I praktikgemenskapen finns det både pojkar och flickor och flera av de spel som datorn och TV-spel erbjuder används av alla. Dock finns det en del *spel som är genuskodade* och vänder sig till antingen pojkar eller flickor vilket barnen följer.



Figur. 9. Översikt av praktikgemenskap D.

### **Allians runt ett gemensamt objekt**

Allianser i praktikgemenskap D konstrueras runt gemensamma objekt som det gäller att bemästra. Alliansen byggs kring att finna lösningar på problem som uppstår i samband med utforskande av objekt. Kompetens är viktigt. Den gemensamma frågan som alliansen samlas runt är ett TV-spel som inte har funnits så länge på fritidshemmet. Gemenskapen handlar också om berättelser om vad som kan hända om man slår sig och när man var liten.

(080911)

Vid mellanmålet sitter Anja och fyra pojkar tillsammans. Vid bordet pratar de om Guitarr Hero<sup>9</sup> och att de ska spela det senare på fritids. Men samtalet handlar också om att slå sig och barnen berättar minnen om hur de slog sig som små. Anja föll igår från klätterställningen och slog sig och därefter blev hon bjuden på fika på ett cafe med en jättekokosbulle och varm choklad. Efter mellanmålet går barnen som har suttit tillsammans direkt in till den TV som spelet Guitarr Hero finns på och frågar en fritidspedagog om de kan få spela det. Anja tar av sig i linnet och gör sig beredd. Hon ställer sig framför TV:n tillsammans med en annan pojke. Bakom dem placerar sig tre andra pojkar. Det tar lite tid innan spelet startar och barnen diskuterar hur man går in på spelet på rätt sätt. Efter ett tag visar det sig att de har tryckt på fel knapp och snart startar det rätta spelet. Någon uppmanar Anja att göra på något visst sätt och Anja svarar: *Jag gör ju det. Nu är jag redo.* Pojken bredvid säger: *Det måste gå.* Gruppen runt om rör på huvudet och håller takten när spelet har startat. Vid ett tillfälle tar Anja tag i medspelarens gitarrhals och trycker upp den i taket (detta ger poäng). Efter ett tag kommer Moa och sätter sig bakom för att titta på. Det blir diskussioner om vem som är i tur i nästa omgång i spelet och när Anja och hennes medspelare är färdiga ställer sig en annan pojke på plats, han ursäktar sig att han inte är så duktigt. Anja försvinner sedan ut från rummet.

Episoden visar hur några barn sitter tillsammans vid mellanmålet och samtalar om det som ska hända under eftermiddagen. Barnen har för avsikt att spela Guitarr Hero. Händelsen kan

---

<sup>9</sup> TV-spel som bygger på att deltagarna spelar gitarr efter musik och på så vis samlar poäng.

spegla en allians av gemenskap som kretsar kring en kommande aktivitet. Barnen har ett gemensamt intresse. Intresset delar barnen runt ett av fritidshemmets TV-spel. Att Anja är ensam flicka vid det här bordet spelar ingen roll. I det här fallet är TV-spelet ett gemensamt intresse som angår samtliga runt bordet. Guita Hero verkar intressera både pojkar och flickor och det blir en gemensam angelägenhet att få så bra poäng som möjligt i spelet. Det tar tid innan spelet är klart för att spelas och alla är måna om att det ska fungera. Efter hand startar spelet och poängräkningen är igång. När spelomgången är slut byts spelarna ut mot dem som står i kö. Allianserna som är bildade runt den gemensamma spelsituationen är öppna för dem som har kompetens och står i turordning för att spela. Det innebär att det ofta är samma barn som deltar i den allians som skapas runt aktiviteten. Mer perifera deltagare kan iaktta för att senare delta. Till skillnad från övriga praktikgemenskaper verkar specifik kompetens ha en inverkan på att barnen förenas i denna gemenskap. Det innebär att gränsöverskridanden av olika slag kan bli möjliga, till exempel mellan könen och mellan skolklassstillhörighet.

### ***Allianser runt genuskodade dataspel***

Som tidigare nämnts har de presenterade praktikgemenskaperna främst bestått av flickor. Temats lekar hämtar ofta inspiration från genusrelaterade mönster som återfinns i samhället, där traditionella föreställningar om feminitet är förgrunden. I praktikgemenskap D förekommer fler möten mellan pojkar och flickor samtidigt som flera av de spel som barnen använder vänder sig till antingen pojkar eller flickor. Det blir synligt att barnens spel signalerar det som av tradition förknippas med ”pojkgigt” och ”flickigt”. Flera barn sitter intill varandra framför olika datorer på fritidshemmet. Så långt delar de ett gemensamt intresse och kan om de behöver hjälpa varandra med teknisk support. Dock har de olika spelen däremot olika innehåll och vänder sig till olika målgrupper, i följande exempel är det till pojkar och flickor. I nedanstående exempel föreställer Samuel Spiderman, medan Elin ägnar sig åt nagelmaniky på en skönhetsalong i sitt spel vid datorn.

(091124)

Siri är inne på en Internetsida som heter Panfu.<sup>10</sup> Vid en dator intill sitter Samuel som spelar ett spel där han intar rollen som Spiderman. Siris sida föreställer ett besök på en skönhetsalong. Siri har bestämt sig för att måla naglarna och sedan lägga på ytterligare maniky i form av små bilder av hjärtan och diamanter. Elin går förbi och ser de målade naglarna och frågar: *Hur gör man det?* Siri fortsätter på skönhetsalongen och antar olika erbjudanden som finns att tillgå, Inez sitter bredvid och tittar på. Elin frågar Siri hur man kommer till skönhetsalongen. Siri pekar mot de ikoner Elin ska välja och säger: *Gå in där, där får du design på naglarna.* Elin kommer in på samma sida som Siri är inne på och börjar

---

<sup>10</sup> En spelsida som innehåller olika spel där spelidentiteten föreställer en panda.



med nagelmanikyr. Hon tittar nöjd på resultatet och smågnolar under tiden. Skärmen visar en bild på naglarna före och en bild på naglarna efteråt. Hon instämmer med datorn genom att nicka att det verkligen är bättre nu med manikyren och tittar mot mig som sitter bredvid. Elin fortsätter vidare in på en sida där man kan pröva olika frisyren. Hon lägger slingor, byter färg och frågar mig: *Tycker du att jag ska ha slingor?* Jag svarar henne: *Ja*. Elin provar och säger: *Det var snyggt*. Elin fortsätter att placera hårspännen i frisyren och vidare till mascaran. Därefter klär Elin på sin figur och väljer mellan olika mönster på kläderna. Nu har Elin kommit in på en sida som föreställer en hårfrisörsalong där hon planerar att klippa en kund. Elin frågar i en chattruta om personen vill klippa sig. Hon får inget svar och frågar Siri om hon inte kan komma in på samma sida och klippa sig. Elin säger till Siri: *Var sade du att ni var?* Siri svarar: *Vi är på stranden*. Elin frågar Siri återigen om hon inte vill klippa sig och efter ett tag kommer Siri in på Elins sida för att bli klippt av Elin. Siri skriver till Elin: *Nu har jag satt mig* (och menar i stolen för att bli klippt).

Exemplet visar hur barnen intar olika positioner som är gängse rådande i samhället där genus skapas, reproduceras och omförhandlas. En av pojkarna väljer spänning och en annan flicka tycks välja de ideal som många gånger erbjuds flickor. I exemplet ovan riktas det gemensamma intresset hos barnen mot datorn och mot könskodade spel. Spelsituationen visar hur en flicka ägnar sig åt skönhetsvård medan Samuel föreställer Spiderman. Elin kunde troligen ha valt spelet med Spiderman, men frågan återstår om det hade varit möjligt för Samuel att välja samma spel om skönhetsvård som Elin. Elin intar sedan rollen som frisör i sitt nästa spel. Allt är nästan som ”på riktigt” fast det sker via datorspelet. I den här situationen är det flera nivåer av konstruktioner av genus som tycks påverka barnens val. Dels är det kamrater som berättar om nya spelupptäckter, dels är det spelindustrin som riktar sig till flickor respektive pojkar i sitt utbud, men också institutionen har ett ansvar här.

### **Tillträde till allianser i praktikgemenskap D**

I praktikgemenskap D förekommer flera olika strategier av tillträde till allianser. Strategierna är ett sätt att närma sig alliansen. En sådan strategi är att iaktta andra barn från periferin. De olika strategierna kan beskrivas som att *iaktta andra*, att *instruera varandra* och att *göra nya spelupptäckter* som man visar för andra. Att iaktta andra är ett sätt att söka tillträde genom att se på, vilket är tillåtet och vanligt vid datorer och TV-spel. Tillträde genom att instruera varandra kräver mer aktivitet än att se på. Det innebär att visa hur något går till för att komma vidare i ett spel som i sig kan leda till en gemensam allians runt ett spel. Strategin att göra nya spelupptäckter handlar om att kommunicera om nya sidor på Internet.

### ***iaktta andra***

Att iaktta andra vid datorn är en vanlig sysselsättning på fritidshemmet och kan betraktas som en tillträdesritual, ett sätt att närma sig en allians. Det kan också leda till ett mer aktivt inträde i alliansen. Det är tillåtet att sätta sig intill någon eller placera sig vid sidan om någon som

spelar ett spel för att iaktta. Barnen vet också om att det finns barn man kan be om hjälp om det är något som är oklart i spelen.

(080929)

I datorrummet sitter Linus, Martin och Samuel. De spelar ett spel som Samuel känner till och det heter Super Smash<sup>11</sup>. Dialogen är högljudd och den handlar om hur man förgör varandra i spelet. De tre figurerna slåss uppe på en portal och poäng visas i procent. Peter kommer in i rummet och upptäcker de tre spelarna och säger: *Jag ska gå in på den sidan nu*. Samtidigt hörs Linus röst vid den andra datorn: *Akta er för mig nu*. Peter hittar sidan men den ser annorlunda ut. Oskar (som står bakom de andras dator och rör sig mellan Peter och det andra gänget) upplyser Peter om att det är den gamla versionen. Under tiden som spelet fortsätter rör sig Oskar bakom spelarna.

(081023)

Anja kommer in i rummet, tittar mot gruppen som spelar TV-spel och sätter sedan på datorn och går in på ett spel som heter habbo.se.<sup>12</sup> Efter ett tag stänger hon av datorn och tittar i stället på hur de andra spelar. Frida vänder sig till Anja och frågar: *Kan inte du visa hur man går in på habbo.se?* Anja sätter sig bredvid Frida vid datorn och visar henne hur man skapar en identitet och möblerar en lägenhet.

Alliansen i det första exemplet bygger i första hand på strategin att iaktta andra, iakttagandet skapar en gemenskap. Oskar har ingen egen plats vid någon dator utan rör sig mellan de spelande och följer aktiviteten på avstånd. Dock vet han att den gamla versionen inte är den som pojkarna spelar. Han kan upplysa Peter om att det är fel version och att han har kommit in på fel sida. Oskar deltar inte i någon annan dialog i den fortsatta episoden, men iakttar de andras aktivitet som kan vara ett sätt att bli bekant med spelet för att vid ett senare tillfälle pröva på egen hand. Händelsen i den andra episoden kan betraktas som en allians mellan två flickor som delar ett gemensamt intresse. Anja tycks mer intresserad av att iaktta andra än att spela själv. Det i sig innebär att vara del av alliansen då det är helt acceptabelt att sitta intill och titta på när Frida spelar. Frida vet att Anja är kunnig i många spel och frågar om hon kan visa henne hur man ska gå tillväga. Lika accepterat hade varit att Anja bara hade suttit bredvid och tittat på. Anja instruerar Frida vilket leder till att hon kan komma vidare in i spelet. Det gemensamma intresset upptas av att förstå och kunna spela habbo.se. Alliansen existerar i första hand här och nu framför datorn. Samhörigheten bygger på datorn och spelen som objekt som förenar två barn runt något gemensamt. För Oskars del verkar det vara meningsfullt att vara någon som befinner sig på avstånd. Dock uppstår allianser i praktikgemenskap D mellan dem som har kompetens i att spela de spel som erbjuds via datorn. De barn som är helt

---

<sup>11</sup> Super Smash är ett äventyrsspel som innehåller olika spelfigurer som är väl kända bland barnen.

<sup>12</sup> Habbo.se är ett datorspel som föreställer en community där deltagare köper en lägenhet och möbler. Spelet har en chattsida där deltagarna kan kommunicera.

ointresserade av datorn eller av någon anledning inte närmar sig den, ges inget tillträde till dessa allianser.

I samtal med barn om vilka platser de helst väljer på fritidshemmet berättar Ulrika och Peter om vad de föredrar.

Ulrika: Vid datorn där man spelar stallet.se, det spelar ingen roll vilken som sitter bredvid men det är bra om de spelar samma spel, man kan hjälpa varandra.

Peter: Datorn spela Wii, legorummet, bygga med lego, spelar ingen roll med vilken eller vilka.

Repliker ovan ger en bild av att det är aktiviteten före val av kamrat som kan ses som typisk för praktikgemenskap D. Det innebär att alliansskapande i denna praktikgemenskap inte hör samman med dem som tillhör samma skolklass eller har känt varandra från förskolan. Istället är allianser flyktigare och kan uppstå runt ett enskilt spel eller så skapas allianser mellan de barn som har kompetens att spela, vilket kan innebära att en del allianser vid datorn är mer varaktiga. Kompetens är viktig för att förstå de instruktioner som krävs för att använda de spel som datorerna erbjuder.

### ***Instruera varandra***

En ytterligare tillträdesritual i allianserna vid datorn är att instruera en kamrat i ett spel som kräver kompetens. Instruktionen ger då möjligheter till att delta i eller skapa en allians. Kompetens är högt värderad och ger tillgång till gemenskapen. Det kan innebära en större möjlighet att komma vidare i ett spel med kamraters hjälp, därför är det angeläget för barnen att ha någon vid sin sida. Följande händelse speglar hur en pojke instruerar en kamrat i ett spel på Internet för att möjliggöra att de kan mötas senare på samma sida.

(080915)

Peter sätter sig vid en av datorerna, bredvid sitter Oskar. Linus placerar sig vid en annan dator vid bordet bakom Peter. Peter frågar Linus hur man ska gå in på spelet habbo.se. Linus informerar Peter som hittar sidan och börjar klä på en figur som ska bli hans identitet. Linus instruerar Peter vidare. Linus berättar att Peter måste göra figuren först innan han kan gå vidare in i spelet. Peter fortsätter att skapa sin identitet. Linus är inloggad på sin dator men springer fram och tillbaka och tittar hur långt Peter har kommit, han frågar: *Får se vilka glasögon?* Linus frågar Peter om de ska träffas (och menar på nätet) och säger vidare: *Jag går in på badet, jag är en liten... Nu tänker jag bada.* Under tiden fortsätter Peter att skapa sin identitet. Linus säger: *Jag har presenter* (och visar mot en hand som syns på skärmen). Linus springer fram och tillbaka mellan Peter och sin egen dator och instruerar Peter var han ska gå på sidan. Under tiden skriver Peter upp lösenordet på ett papper. Han skriver sedan in sin mailadress på webben två gånger i följd enligt instruktionerna med full koncentration. Men Peter åker ut från sidan på Internet då han har uppgivit fel ålder och utbrister: *Nu får jag göra om det igen, jag hade räknat fel* (han skrev att han var född 1994 vilket betyder att han var under 16 år och då får man inte gå in utan målsman). Oskar rör sig också mellan datorerna men han har ingen speciell dator utan har suttit mest bredvid Peter. Linus ger någon kommentar till Peter om att annars hade han inte kunnat spela (han menar att han måste logga

in på rätt sätt). Under tiden Peter tar sig in på sidan igen berättar Linus glatt om var han befinner sig i spelet. Han är nu på en sida som heter Camp rock. Och frågar förvånat: *Var är jag?* (letar efter sin figur på sidan) Peter frågar återigen Linus om hjälp.

Episoden visar hur Linus instruerar Peter vilket kan ses som en strategi för att få tillträde till en gemensam allians. Kommunikationen sker framförallt mellan Peter och Linus och handlar om hur man ska gå tillväga i ett spel. Oskar ingår också i kommunikationen, men då han inte har någon egen dator, befinner han sig vid sidan om. Han följer sina kamraters spel och visar ibland var de befinner sig på skärmen med sin hand. Peter är relativt ny i spelet och Linus som är mer bekant med spelet hjälper Peter att ta sig in på spelsidan. Det gör han genom att ge instruktioner efter hand och samtidigt lämna sin egen datorplats för att se var Peter befinner sig i spelet. Han intresserar sig för hur Peter klär sin identitet genom att ställa frågor till honom.

Linus frågar: *Ska vi gå in på samma ställe, jag kan ta dig till.... Du måste ändra kod någon annan kan ha den.* Linus får ett meddelande och försöker läsa det men frågar även mig om vad det står. Linus börjar skriva på chatten, *....kan du komma till poolen?* Peter frågar återigen Linus om något och Linus reser sig och går över till Peter. Peter håller nu på att inreda sitt rum och får råd av Linus samtidigt säger Linus: *Hallo, var är killen jag skrev till?* Peter ställer en fråga: *Man måste väl inte flytta in på Habbo hotell?* Linus svarar: *Nej.* (han visar något i rummet). Oskar som sitter bredvid Peter visar honom var han är på skärmen. Linus säger: *Jag ser dig, jag ser dig vid dörren. Tryck ja om du vill bli kompis. Ska jag ta dig till ett ställe där vi kan parta?* Peter svarar med att skriva: *Tack Linus för att du....* Linus svarar på samma sätt: *Peter jag kommer snart.* Peter frågar: *Kan man dansa?* Linus svarar: *Jag ser dig nu, jag dansar* (sidan föreställer ett dansgolv). *Vem är killen bakom mig?* (läser lite stapplande meddelandet på skärmen och svarar). *Jag tänker chatta med dig.* Peter svarar: *Gör du? Varför är du vid dörren Linus?* Linus svarar: *Är jag? Jag tänker gå till....* Peter frågar: *Hur tar man bort möbler?* Linus svarar: *Jag kan fixa det.*

Med hjälp av Linus instruktioner möts pojkarna på en gemensam sida i spelet. Mötet sker när Peter har åkt ut från spelet och återigen har tagit sig in i det. Peter har skrivit fel inloggningsuppgifter och uppgett fel födelseår för att vara behörig att komma in på spelet. Peter beklagar sig, men Linus menar att annars hade han inte kunnat spela. Med andra ord kan man inte hålla sig till sanningen om sin ålder. När de väl möts ropar Linus glatt. ”Jag ser dig, jag ser dig vid dörren. Tryck ja om du vill bli kompis”. Pojkarna har äntligen mötts i cyberrymden, samtidigt som de befinner sig fysiskt i samma rum. Peter svarar på Linus uppmaning och tackar honom, nu ska de gå vidare in i spelet. De befinner sig på en plats där de kan dansa och alliansen mellan pojkarna tycks plötsligt starkare, då de har mött varandra i cyberrymden än då de har befunnit sig i samma rum. Pojkarnas glädje som de visar varandra kan tolkas som att de genom en viss ansträngning, framförallt när det gäller Peter, har bemästrat en situation och nått ett mål i den gemensamma alliansen, delvis med Linus hjälp.

Huruvida Oskar känner sig delaktig eller utanför denna allians är svårt att uttala sig om, men även han har varit delaktig genom att följa med i spelet och visa på skärmen. Det gemensamma intresset har upptagit samtliga deltagare vid datorn, både de som har spelet och den som har stått bredvid.

### **Göra nya spelupptäckter**

Under den tid studien pågår upptäcks ständigt nya spel på Internet som sprids mellan de barn som använder datorn. Att berätta om nya spelupptäckter kan vara ett sätt att få tillträde till allianser som uppstår vid datorn. På så sätt visas och bekräftas den egna kompetensen vilket är en betydelsefull aspekt i praktikgemenskapen och de allianser som bildas inom denna. En del av barnen är imponerade över att några ständigt har förslag på nya spel som finns på Internet. Det kan ses som ytterligare ett exempel på att kompetens är viktigt för att få tillträde till allianser runt datorn. I följande episod ställer Oskar frågan till Linus och Martin om hur det är möjligt att de kan känna till nya sidor.

(090211)

Linus och Martin har ett nytt spel på varsin skärm framför sig. Sidan heter Runescape.<sup>13</sup> Oskar kommer fram till pojarna och utbrister: *Jag fattar inte hur ni.....hittar nya sidor.* Linus svarar Oskar: *Det är lätt.* Martin säger: *Det är bara att gå in på runescape.se.* Pojkarna ägnar sig åt varandras spel och Linus säger till Martin: *Vi kan teleportera. Vi har suttit vår tid. Vi måste dela upp pengarna. Går det att dela på 72 spänn?* Martin svarar: *Får se nu* (räknar på fingrarna). Linus föreslår: *36 delar man upp det i.* Martin konstaterar: *Jag ska ge tillbaka.* Plötsligt säger Linus: *Action trycker på, måste gå på toa. Pax för att ingen tar datorn.* Martin säger: *Jag går till banken. Nu ska jag gå och döda ett troll. Det här är troll* (visar på skärmen). *Man kan attackera dem här med horn.* (tittar på Linus skärm vad som händer där). Fredrik kommer fram och sätter sig på Linus plats och tittar nyfiket på sidan. Linus kommer tillbaka och säger anklagande: *Fredrik!* Fredrik svarar: *Jag tittade bara.* Fredrik flyttar sig direkt. Linus ger som förslag: *Jag tänker göra en grej. Jag tänker söka på runescape på Google.* Martin frågar Linus: *Varför loggar du inte ut?* (tittar på Linus skärm). Linus plockar upp ett paket med kort som föreställer olika figurer. Han kommer in på en sida där han kan se en översikt av samma kort. Martin konstaterar: *Jag har tjänat 1000:- det är bra för en nybörjare och sedan har jag 72:- till.* Han håller på att avsluta sitt spel som Linus bara har lämnat för att göra något annat vid datorn. De båda pojkarna tittar nu på de olika motiven av figurerna och pratar om vilka kort de har själva och som andra har i sina samlingar.

Linus och Martin är fullt upptagna med ett gemensamt spel vid varsin dator. I flera episoder vid datorn befinner sig Oskar i periferin men finns ändå med och ställer frågor som han får svar på. På fritidshemmet visar det sig att nya spel och uppslag till sidor kommer från barnen själva som i sin tur har fått ett förslag från någon annan i sin närmaste omgivning. Oskars fråga om hur Linus och Martin ständigt kan hitta nya sidor kan förklaras med att pojkarna

---

<sup>13</sup> Spelsida på Internet.

befinner sig mycket vid datorerna och har kunskap eller kompetens beträffande hur man hittar nya adresser till olika sidor på Internet. Episoden visar även att Linus och Martin delar vinsten mellan sig. Linus ger som förslag att man kan gå ut på en sida där det finns en översikt på bilder som de samlar på och planerar vad de ska köpa för nya kort (likt en leksakskatalog).

Situationen kan tolkas på samma sätt som tidigare exempel i praktikgemenskap C där barnen inspirerar varandra med nya upptäckter av varumärken. I praktikgemenskap D konstrueras allianser mellan barn som har kompetens och tillgång till nya spel. Det sker genom ett samförstånd. Vid en första anblick skulle man kunna betrakta engagemanget som en enad allians mellan Linus och Martin. Men även Oskar får tillträde till gemenskapen med sina frågor och stängs inte utanför, även om han inte sitter vid datorn utan står bredvid.

### **Värna om allianser i praktikgemenskap D**

En väg att värna om alliansen kan visa sig genom ett osynligt regelsystem om *turordning* som i sin tur hindrar till deltagande i alliansen. På så sätt kan tillträde regleras, det innebär att någon tar sig rätten att bestämma över vem som står i tur till ett spel. Det leder till att turordningen inte är tydlig för samtliga. Diskussioner om regler för turordning förekommer ofta runt spelen i praktikgemenskap D och kan medverka till att man inte släpps in i alliansen på samma villkor som de som får och intar centralare positioner.

### ***Osynliga turordningsregler***

Turordningen tycks oklar för en del av dem som är deltagare i TV-spelet. Jonas som räknar sig som en av deltagarna gör sin röst hörd för att inte bli bortglömd i ett brus av medspelare. Dock är det någon annan som avgör regler för den turordning som följer i den spelomgång som följande episod speglar.

*(091027)*

På nedre våningen sitter Jonas, Samuel, Linus, Jakob och Per. Några barn står framför TV-spelet Super Mario. Det är höga ljud både från TV:n och barnen. Hela tiden fälls kommentarer från barnen vad de gör och hur duktiga de är på att träffa hindren i spelet. När det är dags för en ny omgång ropar plötsligt Jonas som inte var med i den förra omgången: *Nu är det min tur.* Men Samuel svarar att det är det inte, utan någon annans tur. De spelar i lag och det är alltid någon som håller reda på ordningen, för det finns en sådan turordning även om det är svårt för mig att förstå.

Från Jonas utgångspunkt är det självklart att det är hans tur i den kommande spelomgången. Han har iakttagit spelet och räknat med att han befinner sig i kön för att få delta. Att iaktta är en annan form av deltagande, då spelet kommenteras av både spelarna och iakttagarna. Jonas höjer sin röst genom ett rop då han vill påminna om att det är hans tur att få delta. Dock svarar

Samuel att så inte är fallet, då det är någon annans tur. Turordningen är svår att uppfatta för en utomstående. Episoden kan tolkas som ett exempel på hur barnen kan hålla andra barn utanför den allians som råder runt spelsituationen genom att hänvisa till regelverk. Samuels ord gäller och ifrågasätts inte av någon. Inte heller Jonas protesterar. Han får stå över och vänta till Samuel anser att det är hans tur.

## **Sammanfattande kommentarer**

Studien tar sin utgångspunkt i att barns sociala liv består av allianser. Alliansen utgörs av en mindre grupp av barn som förenas runt en fråga eller aktivitet. Allianserna kan skilja sig åt i karaktär och varaktighet. Resultatet pekar på att det finns en variation i allianserna, från att vara näst intill slutna till att ha en öppnare karaktär. Alliansernas varaktighet skiljer sig åt, vilket framgår i samtliga praktikgemenskaper. Ibland skapas en allians som är temporär och varar under en kortare tid. Samtidigt är vissa allianser skapade runt en kärna av barn och varaktiga över tid. I praktikgemenskap A är detta tydligast. De positioner som tilldelas och intas i den varaktiga alliansen och i praktikgemenskapen är ofta densamma. Det kan innebära att den som har en central position i en kärnallians ofta intar eller tilldelas en central position även i praktikgemenskapen. Dessutom kan det hända att någon som hade en perifer position i en kärnallians intar en mer central position i en temporär allians. Oftast förekommer alliansbildning inom respektive praktikgemenskap, även om det är fullt möjligt att göra gränsöverskridanden och för tillfället förhandla om tillträde till allianser i andra praktikgemenskaper. Det visar Ylva när hon gör övergångar från allianser i praktikgemenskap B till A. Dock blir hon där en perifer deltagare och inte lika central som när hon intar positionen ledare i lekar i praktikgemenskap B.

Att förhandla om tillträde i en allians kan ske på olika sätt. I de allianser som framträder i praktikgemenskap A sker förhandling om tillträde många gånger genom *anpassning*, vilket enligt Wenger (1998) är ett sätt att tillhöra en praktikgemenskap. Det kan förklaras utifrån att någon både tar sig, men också tilldelas makt att bestämma över andra. I praktikgemenskap A benämns denna strategi för *följsamhet*. Likaväl återfinns förhandlingsstrategier om tillträde som sker genom att *fråga sig in* som innebär att ta plats genom att överrumpla vilket Linda och Ulrika visar. I allianser som framträder i praktikgemenskap B och C förhandlas tillträde genom att *ta del i aktiviteten* och *följa efter och göra som andra* på ett självklart sätt. Tillträdesstrategin *att fråga om att få vara med*, blir synlig i allianser kring lekar i praktikgemenskap B. Kanske kan det tolkas utifrån att barnen har gjort till norm att inte

stänga ute någon då de befinner sig i en grupp på fritidshemmet. I de allianser som framträder i praktikgemenskap D blir det uppenbart att det finns olika strategier för tillträde. Exempel på sådana förhandlingsstrategier är att *befinna sig intill*, *instruera andra* och *kommunicera nya spelupptäckter*.

Ett tillvägagångssätt att försvara interaktionsutrymme i allianserna kan leda till exkludering enligt Corsaro (2005). Samtliga praktikgemenskaper visar att det finns mer eller mindre uttalade strategier för att skydda och värna om interaktionsutrymmet i allianserna. Strategierna är oftast väl kända utav barnen, de vet att en grupp som hör ihop plötsligt kan resa sig mitt i en aktivitet och försvinna vilket oftast är förekommande i praktikgemenskap A. Barnen vet också att om någon med central position i alliansen ger villkor för leken anpassar sig övriga. Samtidigt kan detta ske på ett subtilt och nästan osynligt sätt. I praktikgemenskap C och även i D blir det synligt att särskilda regler skapas som ett sätt att värna om allianser. Det sker genom *sidopositioner* i sällskapsspel och i *turordningsregler* vid datorn.

Exkluderingen behöver inte vara avsiktlig, men barnen tycks ofta medvetna om var det finns möjlighet att delta eller inte. Kanske är det därför barnen så tydligt håller sig inom respektive praktikgemenskap, där positionerna kan variera mellan att tillhöra en kärnallians eller mer temporära allianser som uppstår runt en aktivitet. Endast några få av barnen agerar *gränsöverskridande* mellan praktikgemenskaperna. I denna studie finns exempel på hur *förhandlare* möjliggör för andra deltagare att närma sig allianser i praktikgemenskaper som de inte vanligtvis tillhör. Ett sådant exempel är när Linda tar med Ulrika in i praktikgemenskap A.

Exempel på *gränsobjekt* (Wenger, 2000) är gungan i praktikgemenskap C, den binder samman barnen på väg till skolan eller fritidshemmet. Datorn är också ett sådant exempel. I praktikgemenskap A finns exempel på tillfälliga *gränsobjekt* som en rockring eller wavebord. *Gränsobjekten* fungerar både som markör för en allians och som hinder för andras tillträde.

## **Genusaspekter i praktikgemenskaperna**

Genusaspekter har redan beskrivits till viss del i de föregående avsnitten, eftersom genus och genusmönster är en integrerad dimension i allt socialt liv. När praktikgemenskapernas karaktäristiska drag skrivs fram (se sid 56-62) synliggörs att praktikgemenskaperna består av antingen flickor eller både flickor och pojkar. I praktikgemenskap A förekommer nästan enbart flickor, medan praktikgemenskapen B oftast består av flickor. Ibland händer det att pojkar också finns med i denna praktikgemenskap. Praktikgemenskap C utgörs av både



flickor och pojkar. I data kunde inte någon praktikgemenskap med enbart pojkar urskiljas.<sup>14</sup> I praktikgemenskap D möts flickor och pojkar i gemensamma aktiviteter. Under avsnitt (se sid 64-96) som behandlar allianser finns olika exempel på genusaspekter som framträder vid konstruktion av allianser. I följande avsnitt lyfts dels episoder som har behandlats i tidigare avsnitt och dels nya episoder, med fokus på de genusaspekter som blir synliga i barns vardagstillvaro.

### ***Föreställningar om vad som är ”pojkgigt” respektive ”flickigt”***

Praktikgemenskap C består av både pojkar och flickor. Det innebär dock att pojkar och flickor inte alltid möts i gemensamma aktiviteter utan också leker var för sig. I ett tidigare avsnitt framgår att flickorna samlas runt särskilda varumärken (se sid 83) vilket även kan gälla för pojkarna. I följande episod framträder ett tävlingsmoment som var återkommande bland några av pojkarna i praktikgemenskap C. Dessutom visar barnen hur de ger uttryck för olika föreställningar om varandra kopplat till kön. En del föreställningar om vad som kan betraktas som ”pojkgigt” respektive ”flickigt” framträder ibland i barnens resonemang, dels om sig själva och dels om andra pojkar och flickor. När barnen kommer till fritidshemmet efter skolan är dörren inte alltid upplåst och det blir då en tävling bland pojkarna om vem som är först i kön framför fritidshemmets dörr. I följande episod är det Peter och Joakim som kommer först in och därmed får de tillgång till biljardspelet.

*(090205)*

Det är eftermiddag. Pojkarna tävlar om vem som är först till kön att komma in på fritidshemmet. Peter säger: *Jag var först*. Joakim protesterar lite men eftersom ingen kommer in då dörren ändå är låst, accepterar han sin plats i kön. Snart får de syn på en fritidspedagog och börjar ropa hans namn. När Mats kommer fram till dörren skojar han lite med pojkarna och släpper in dem. Peter rusar in utan att ta av sig skorna för att skriva upp sitt namn på whiteboarden. Att komma först betyder att få tillgång till biljardspelet, nummer två får spela med den som kommer först. Fritidshemmet är utrustat med två lika stora biljardspel i varsin ände av det stora rummet på den nedre våningen. Den första matchen blir mellan Peter och Patrik, Joakim spelar med Linus. Fredrik finns också i rummet men går runt mellan spelarna. Peter och Patrik börjar spela och småpratar med varandra under tiden. Patrik tar en krita och kitar sin kö.<sup>15</sup> Peter gör på samma sätt och bankar sedan kön i golvet. Patrik säger: *Kritan suger*. Peter upprepar: *Kritan suger*. Patrik ställer en fråga: *Varför säger man så?* Peter svarar: *En kille håller på med det*.

---

<sup>14</sup> Detta kan ha att göra med den ojämna könsfördelningen i undersökningsgruppen, där det som tidigare nämnts fanns 26 flickor och 15 pojkar.

<sup>15</sup> I biljardspel används en kö för att skjuta iväg kloten.

Bland några av pojkarna är det en tävling att komma först till fritidshemmets dörr på eftermiddagen, eftersom det ger första chans till att spela biljard. Reglerna, som är konstruerade av några av pojkarna i praktikgemenskap C är ett exempel på att barn upprättar egna regler. Biljardspelet utförs inte mer av pojkar än flickor, men i denna episod framträder det att kringaktiviteterna har betydelse för själva spelet. När Patrik ställer frågan till Peter om uttrycket ”kritan suger” får han svaret att det är något killar gör. Implicit uttrycks en föreställning om att pojkar gör på ett visst sätt och kan också relateras till det biljardspel som pågår på fritidshemmet. Det uppstår ingen ytterligare diskussion om själva uttalandet mellan pojkarna, vilket kan åskådliggöra att föreställningar om vad som betraktas som ”pojkgigt” ganska förgivettaget pågår i konversationen mellan barn. Ett annat exempel på föreställningar om *kön* och vad som antas typiskt ”flickigt” är när Peter får frågan varför flickorna i klassen ibland dröjer att komma till fritidshemmet. Pojkarna vill komma först till fritidshemmet, flickorna dröjer. Ibland är gungan för dem en mellanstation på väg till fritidshemmet. Vid frågan var flickorna i samma klass befinner sig, svarar Peter att de håller på att prata med varandra om GSM. (Go super modell är ett spel ämnat för flickor som bygger på mode). Peter svarar genom att nämna ett ”typiskt flickspel”, när han tänker på flickorna i klassen. I praktikgemenskaperna förekommer alltså föreställningar om att pojkar är på ett sätt och flickor ett annat även om de möts i lekar och aktiviteter. Föreställningar om att vissa beteenden är kopplade till kön verkar vara förgivettagna hos barnen. Svaren kan också förklaras som standardsvar som är typiska för att man svarar genom kategorisering efter kön i stället för att fundera på variationer. Det som blev synligt i praktikgemenskap C var att samtliga barn i klassen hellre föredrog att vara med sin egen skolklass oavsett kön, vilket visar att gränser upprättades även genom barns skolklasstillhörighet. Barnen menade att de inte kände de andra ”treorna” och därför hellre valde att leka inom den egna skolklassen. I två tidigare episoder speglas att barnen tilldelas och intar olika positioner som inte bara är knutna till kön och som ger olika förutsättningar i leken. I tidigare avsnitt visas en episod där Nils tilldelas särskilda regler i King av sina medspelare. De anpassade reglerna är av omtanke för att Nils ska kunna delta, men det leder till att han tröttnar och lämnar spelet (se sid 85). I en annan episod speglas att en del av barnen tilldelas sidopositioner i sällskapsspel vilket innebär att man får sidouppgifter (se sid 86). Exempelen visar att det är flera kategorier än flicka och pojke som har inverkan i barns vardagsliv. Praktikgemenskapen kunde upplevas som en sammanhållen gemenskap runt pojkar och flickor och vid en närmare inblick var många positioner fastlåsta.

Även vid andra tillfällen under mina samtal med barnen framträder genusbundna föreställningar om varandra som pojkar och flickor. När samtalen handlade om frågor om att vara populär och hur man vinner tillträde till lek framträder föreställningar om varandra som olika kön med skilda egenskaper. När barnen ger exempel hänvisar de till det egna könet och ger ofta en typifierad bild av det andra könet. I nedanstående episoder visas olika exempel från dessa samtal.

(090312)

I ett samtal med Elin om alla som vill ska få vara med i en gemenskap svarar hon: *Ibland, beror på vem man är. Kille, eller utseende för tjejen.*

(090313)

Ett samtalsämne med Max och Samuel handlar om hur man bestämmer vem som ska vara vem i leken. Samuel svarar att alla som vill får vara med i hans lek och man får bestämma vilken roll man ska ha. Max tillägger att det stämmer, förutom att man inte får vara bebis i hans lekar. Det är tjejerna som vill vara bebis och det blir så gnälligt, menar han.

(090313)

När Fredrik berättar sina tankar om vad det kan bero på att en del barn vill vara tillsammans med varandra konstaterar han att flickor är med flickor och pojkar med pojkar.

(090216)

Anja, Linda och Ylva håller på att tillverka smycken när vi resonerar om att vara populär på fritidshemmet. Flickorna framhåller att alla är populära för något. På frågan om vad de tror att pojkarna skulle svara på dessa frågor är svaret: *Pojkar tänker olika. De är killar. De svarar bara på TV-spel och seriefigurer i Starwards. Om man spelar killeboll tänker de inte på samma sätt, de tar en hård boll och passar till varandra.* Ylva gör ett tillägg: *Killar har börjat leka med oss på raster.*

(090205)

På frågan om hur man vet om man får vara med i en lek svarar Linus: *De som är snälla, det vet man.* Vissa saker när man är en grupp enligt Linus passar bara för två personer då kan man inte vara flera. Linus säger: *I en del lekar kan det vara flera med. I påhittade lekar kan det vara tre personer, men det finns andra påhittade lekar där det bara är två. Om Peter frågar, då får han vara med men han gillar inte alla lekar. Det handlar om hur många roller det finns i leken. Lekarna handlar om krig och svärd och de är från olika datorspel och TV-spel, det är gubbar från Super-smash.* Men detta är inget problem enligt Linus. Även på raster leker man dessa lekar. Jag undrar om det alltid bara är pojkar som är med i de här lekarna. Linus svarar att det inte brukar vara några tjejer med och tillägger: *De brukar inte ens fråga och det är högst osannolikt då det handlar om medeltid.*

I de olika samtalen med barnen framkommer en rad föreställningar om varandra som pojkar och flickor. Det verkar som om pojkar och flickor är väl medvetna om vad som sammankopplas med respektive kön. Genom att barnen ger uttryck för olikheter mellan pojkar och flickor förstärks dikotomier mellan könen, barnen betonar inte variationer inom gruppen pojkar eller flickor. Det som blir synligt i ovanstående exempel är att föreställningar ofta är typifierade. Pojkar/pojkighet uppfattas på ett speciellt sätt och flickor/flickighet på ett annat.

Denna bild verkar redan vara klar trots att barnen befinner sig i de tidiga skolåren. Barnen använder olika genusmarkörer som förstärker bilden av den andre. Elin nämner att utseende kan ha betydelse för om flickor får tillgång till en gemenskap. Max förknippar flickor med rollen som bebis, vilket är en markör för något som är gnälligt i lekar. Genom detta sker implicit en reducering av det som förknippas med att ”vara som flicka”. Fredrik konstaterar att flickor och pojkar leker var för sig. Enligt Linus beror det på att de har olika intressen. Anja, Linda och Ylva framhåller att pojkar tänker olika för att de just är pojkar och intresserade av särskilda seriefigurer och TV-program. Dock håller inte Ylva riktigt med de andra flickorna om samtliga föreställningar om pojkar. Hon menar att pojkar och flickor har börjat leka på raster. Det kan vara ett exempel på hur föreställningar kan rubbas. Huruvida det är en medveten strategi i den här skolklassen att pojkar och flickor ska leka på rasten eller att barnen själva har hittat varandra på rasten framgår inte.

### **Gränsskapande aktiviteter**

Genusgränser upprättas av både flickor och pojkar. Gränserna kan ta sig i olika uttryck. I praktikgemenskap A är sällan pojkar med i lekarna. De möten som sker mellan flickor och pojkar i praktikgemenskap A sker oftast på flickornas initiativ och det är inte självklart att pojkarna är intresserade av att delta. Att skriva hemliga kärleksbrev var en aktivitet som förekom i praktikgemenskap A. Vid överlämnandet av breven visade det sig att mottagaren inte blev förtjust:

(090210)

I pysselrummet sitter Linda och Lisa tätt intill varandra och skriver på ett papper. De använder tuschpennor och gör rutor och linjer. Anna sitter en bit ifrån och jobbar med pärlor. Lisa och Linda markerar ett skydd för insyn med pennburkarna framför sitt papper. När de reser sig för att gå in i lilla kuddrummet igen gör Anna inget anspråk på att följa med, men då frågar Lisa och Linda om inte Anna ska följa med. Efter en stund kommer Linda och Lisa ut igen och fortsätter att skriva på ett nytt papper. Linda säger att hon... *älskar hemligheter*. Lite senare på första våningen inne i verkstaden står Daniel och kacherar<sup>16</sup> askar. Anna går fram till honom med ett skriftligt meddelande som han tittar lite undrande på. Anna säger: *Jag är brevduva som förmedlar brev från Lisa till dig*. Anna har redan sprungit ett par vändor med meddelanden. Daniel berättar att det är lite pinsamt för Lisa frågar chans på honom och han är inte intresserad berättar han. Det händer även på raster, han tycker inte om Lisa.

Det som visar sig i ovanstående episod är att det finns aktiviteter där normer om sexualitet och heteronormativitet synliggörs. Att en flicka frågar om ”chans” på en pojke kan ses som en handling som uttrycker traditionella förväntningar på hur man bör ”vara som flicka respektive

---

<sup>16</sup> En metod som innebär att limma olika pappersbitar på en kartong.

pojke” och på parbildning. Episoden visar Lisa och Linda engagerade i en gemensam aktivitet, att skriva hemliga kärleksbrev till Daniel. Med hjälp av ett sändebud lämnas breven till Daniel. Vad det står i breven är hemligt, men Daniel ger uttryck för att det är pinsamt och att det sker inte bara på fritidshemmet utan även i skolan. Budskapet i brevet handlar om att Lisa vill ha chans på Daniel. Daniel berättar att han inte tycker om Lisa. I praktikgemenskapen framstår pojkars och flickors aktiviteter som åtskilda, och skillnader mellan flickor och pojkar markeras. Å ena sidan skulle det kunna tolkas som ett *gränsöverskridande*. När Lisa och Linda använder Anna som sändebud överskrids sådana gränser, dels mellan pojkar och flickor, dels mellan olika praktikgemenskaper. Å andra sidan bryts inga gränser även om tanken var att mötas i en gemensam aktivitet. Utgången blev istället den motsatta och *gränsskapande* eftersom det gemensamma intresset inte delas av Daniel. Han tycker att det är pinsamt.

### **Genuskodade aktiviteter i verkstaden**

Praktikgemenskap B beskrivs ofta kretsa kring aktiviteter med flickor men praktikgemenskapen har ändå inslag där pojkar är med. Jag har tidigare beskrivit några sådana episoder, till exempel när Samuel knackar på fönstret till verkstaden och blir insläppt av flickorna (se sid 77) samt när Johan deltar i aktiviteter (se sid 79) i verkstaden. Här framträder hur pojkar möts med råd och omsorg från flickornas sida i verkstaden som visat sig vara en plats där framförallt flickor möts. I konstruktion av praktikgemenskaper och allianser är lekmaterial viktigt som markör för genus. I följande episod visas hur materialet understödjer barns genusarbete. Det är full aktivitet i verkstaden, bordet är uppdukat med färger och material av olika slag. Aktiviteten består av att klippa i kartong och klistra ihop små syntetbollar till låsasfigurer som ska bo i det tänkta hemmet av kartong.

(080905)

Vi bygger ett hem, förelår någon. *Jag ska göra en plasma-TV* säger en av flickorna. *Vad är det*, svarar en annan. *Jag ska göra Magnus Uggla*, säger ytterligare någon. Aktiviteten fortsätter. Alla är upptagna med att producera saker till hemmet (en låg kartong). Under tiden småpratar flickorna om vad man producerar till hemmet, det är tavlor på alla som bor i huset och nya små lurviga figurer. En av flickorna tar fyra bollar och klistrar fast dem på en liten kartongbit, därefter målar hon runt med täckande färg och säger: *Jag gör ett TV-spel*. En av flickorna säger: *Du kan ju inte döda*, (hon hänvisar till att det var uppsatta huvud på kartongen). Flickan svarar: *Det är pjäser*. Aktiviteten övergår till att måla käpphästar i trä som har tillverkats på fritidshemmet. Nu planerar de övriga flickor att hästarna ska användas till hästhoppbanan utomhus. *Vi bygger en hinderbana*, säger någon. En annan flicka svarar: *Man kan inte hoppa så högt när man har hästkäpparna*. Ytterligare en röst hörs: *Ja man kan ju krasha*.

När flickorna arbetar i verkstaden omges de av material som skulle kunna definieras som genuskodat. I exemplet ovan understödjer materialet det som kan betraktas som ”flickigt” med mjuka bollar i syntet och käpphästar i trä. I detta sammangång är träkävphästen förknippad med flickor. Flickorna har bestämt att de ska bygga ett hem som de inreder med olika detaljer. Händelsen skulle kunna jämföras med samhällets genusmönster. Det osynliga kontraktet kan medverka till att kvinnor förväntas inreda sina framtida hem och skapa en mysig miljö där konst och plasma-TV är inslag i inredningen. När bygget av hem avtar i verkstaden övergår flickorna till att måla käpphästar av trä. De två teman som fritidshemmet erbjuder under några veckor är att tillverka träsvärd och käpphästar i skolans slöjdsal. Det finns ingen uttalad vilja att aktiviteten riktar sig till antingen pojkar eller flickor men i praktikgemenskap B verkar valet bli hästar. Hästintresset är något som förenar flickorna i praktikgemenskap B och kan också förknippas med det som idag i en västerländsk kulturtradition betraktas som ”flickigt”. I en tidigare episod visar några flickor i praktikgemenskap B hur de använder ett av de genuskodade datorspel som endast verkar tilltala flickor på fritidshemmet (se sid 75). Spelet heter stallet.se och försöker efterlikna ett stall och den verksamhet som är knuten till hästar.

### ***Gränsöverskridande aktiviteter***

Dock framträder ytterligare en bild från samma praktikgemenskap det vill säga B. Praktikgemenskap B utvidgades och *gränsöverskridanden* kom till uttryck i den fria leken som skedde utomhus. De gränsöverskridande aktiviteterna handlade om lekar som innehöll makt, frihet och tvång. Lekarna skapades ofta på basis av enskilda barns initiativ. Framförallt var det en flicka som intog position som härskarinna som i följande episod. Positionen härskarinna innebar att ha makt att bestämma över andra, något som kan räknas som en maskulint kodad position. Lekens tema är inspirerat av böckerna om Harry Potter vilket varit en återkommande lek i praktikgemenskap B. Leken utspelar sig under flera eftermiddagar.

(080924)

Sju flickor och två pojkar springer runt och fångar varandra. När jag frågar dem vad de leker berättar de att det är en lek som heter Skogsmus och troll och sedan läser de upp en ramsa. Det är sex flickor och två pojkar. Leken handlar om en härskarinna (Ylva) som har makt och kan spärra in andra. Pojkarna tas till fånga hela tiden men de försvarar sig samtidigt med att de kan gå igenom olika världar.

(080925)

På andra sidan huset fortsätter leken från igår. Det är Skogsmus och troll. Ylva är fortfarande härskarinna men idag är en av pojkarna kung. Svärd och yxor finns också med i leken idag och död nämns vid flera tillfällen. Det är sex flickor och två pojkar. Ylva tar tag i öronen på

någon av de deltagande barnen och verkar ha en position som ger utrymme från övriga att bestämma.

I ovanstående episoder återges en lek som utspelar sig tillsammans med några av barnen som kan inberäknas i praktikgemenskap B. Det är Ylva som är härskarinna och har makt. Dock framträder den ledande positionen främst i lekar som sker utomhus. I andra sammanhang har inte Ylva alltid en central position. Deltagarna i praktikgemenskap B berättar att de hittar på egna lekar och Ylvas position kan bero på hennes uppfinningsrikedom och lekskicklighet. Genom Ylvas leskicklighet blir könstillhörighet mindre viktig och positionen kan ges till henne som flicka.

(081002)

Vid samma bord som jag sitter vid mellanmålet sitter även Ylva. Hon är röd och andfådd av leken före mellanmålet. Jag frågar Ylva om vad de har lekt och hon berättar att hon är härskarinna. Ursprunget till leken kom sig av att en av de äldre pojkarna som bygger slott i ett legobygge sade att han var kung över Legostad och nu har Ylva blivit utnämnd till Härskarinna av Legostad. Hon är glad och uppsluppen av utnämningen. Jag frågar om de brukar leka med de äldre pojkarna, det brukar de berättar Ylva. Leken fortsätter efter mellanmålet.

Att barnen leker tillsammans i lekar där flickor likaväl som pojkar kan inta positioner som ledargestalter kan ses som exempel på gränsöverskridande aktiviteter. Vid ett senare tillfälle återuppstår samma lek då ett av de äldre fritidshemsbarnen har utnämnt sig till kung av Legostad. Samma pojke utnämner Ylva till härskarinna av Legostad och leken startar utomhus igen. Vid detta tillfälle är det de äldre pojkarna på fritidshemmet som är delaktiga i leken. Ylvas utnämning till härskarinna gör att hon återigen ges och intar en position där hon kan bestämma över de andra i leken.

### ***Genuskodade spel***

Följande episoder visar ytterligare exempel på det genusarbete som framträder i barnens vardag. Även i praktikgemenskap D ingår både flickor och pojkar även om vissa spel tycks vända sig till antingen flickor eller pojkar. Flera av de spel som erbjuds på fritidshemmet använder genusspecifika markörer som verkar attrahera pojkar och flickor i olika grad. Ibland händer det att någon bryter mot sådana konventioner. I den första episoden ägnar Fredrik sig en stund åt ett spel på datorn som går ut på att garnera en frukttårta samtidigt som han småkrattar. Episod två visar hur två flickor gör ett val bland spelen och föredrar spel som vänder sig till det som förknippas som ”flickigt” i vårt samhälle. I episod tre och fyra berättar barnen att de identifierar sig som flicka respektive pojke när en identitet skapas på Internet.

(080912)

Fredrik sköter tangentbordet och Klas hoppar lite fram och tillbaka mellan flickornas och Fredriks datorer. Det första spelet Fredrik ägnar sig åt handlar om sumibrottnig. Sedan hittar han ett annat spel. Efter ett tag hittar Fredrik ett bakspel där uppgiften består av att garnera en tårta. Han småskrattar och skojar om att han ska lägga gurka på tårtan vilket visar sig vara kiwi. Anja och Frida sitter vid en annan dator intill honom och ser till att komma in på samma spel och skrattar och säger lite retsamt till Fredrik: *Visste inte att du gillade frukttårta och sådant.*

(080912)

Anja och Frida sitter vid en dator. Fredrik sitter tillsammans med Klas vid en annan dator. Anjas dator visar ett spel som heter "Gör en dejt 5". Spelet innehåller en klippdocka som kläs på inför en "dejt". Efter en stund byter flickorna till ett liknande spel men nu ligger det en baby i en korg som man kan klä på olika kläder och som även ger ljud ifrån sig.

Spelen barnen använder vid datorerna är alltså tydligt genuskodade och riktade antingen till flickor eller pojkar. Oftast håller sig barnen till de spel som verkar ämnade för respektive kön. När Fredrik ägnar sig åt ett "typiskt flickspel" fnissar Anja och Frida åt honom. Han själv verkar inte bry sig om att flickorna tycker att det är roligt även att han själv fnissar, vilket kan markera att det är något speciellt med leken. Att tårtspelet ses som ämnat för flickor är ett antagande från min sida, eftersom Anja och Frida reagerar över att Fredrik använder det. I det andra spelet ges en inblick i hur man som flicka förbereder sig utseendemässigt inför en "dejt" genom att klä på en klippdocka. Att klä på en baby blir ytterligare ett exempel på att flickorna ägnar sig åt spel som förknippas med moderskap och omsorg.

(080925)

Plötsligt kommer Anja och sätter sig vid en annan dator och öppnar habbo.se. Anja säger lite glatt: *Sätt dig här vid mig.* (Det gör jag och följer hennes spel). *"Jag är tjejen med bh"* säger hon lite generat. Hon kommer sedan in på en sida som föreställer ett "rum" som även Peter är inne på. Där sker en genrepetition med ett musikband. Peter säger till Anja: *Där är jag, den där gubben är jag.*

(080916)

Vi resonerar lite om spelet habbo.se och Oskar berättar att hans gubbe ska heta XXX007. De andra pojkarna är med i samtalet och jag undrar om det är flickor också som spelar habbo. Jag får veta att man kan välja om man vill vara en kille eller tjej som identitet, men en av pojkarna utbrister: *Man vill väl inte vara en tjej i spelet om man är en kille i verkligheten.* De andra barnen instämmer och skrattar.

I de flesta spel på datorn ingår att skapa en identitet för att få tillträde till spelet. Ett av de få spel som vänder sig till både pojkar och flickor erbjuder identiteter som inte är genuskodade. När barnen på fritidshemmet ska skapa en identitet i spelen använder de sitt eget kön som utgångspunkt även om det vore möjligt att pröva det motsatta. Anja klär sig i bh som markerar kvinnlighet och Oskar väljer en identitet som heter XXX007. En gemensam ståndpunkt hos pojkarna som ingår i samtalet är att det är självklart att man väljer identitet kopplat till kön.



Barnens skratt i samtalet förstärker bilden av att de väljer det som förknippas med ”pojkheter” och ”flickheter” även i spelen. Datorn skulle kunna vara ett exempel på en möjlig plats att pröva olika identiteter oavsett eget kön, men barnen gör sällan det. Leken i datorspelen tycks inte medverka till *gränsöverskridanden* av barns identiteter. Möjligtvis är det mer förekommande bland äldre ungdomar (Bennerstedt, 2010). De genusmönster som återfinns i samhället verkar på fritidshemmet i dessa episoder följa med även i cyberrymd.

### **Parbildning och heteronormativitet**

Att bilda par som män och kvinnor är ett exempel på en föreställning som är rådande i det västerländska samhället. I barns uppväxt verkar det betraktas som ”naturligt” och barn omgärdas av sagor och filmer som innehåller teman om parbildning. Ett återkommande tema i flickornas lekar är också att leka bröllop. Följande episod skildrar ett möte mellan Linda, Ylva och Samuel. Ett bröllop, vilket utspelar sig under två eftermiddagar och arrangeras via datorn. Linda, Ylva och Ulrika berättar att Ylva ska gifta sig på spelet Panfu.<sup>17</sup> Den tilltänkte brudgummen är Samuel. Egentligen har han redan en tjej i verkligheten, berättar Ylva, men på Panfu spelar det ingen roll. Ulrika ska hålla i slöjan, berättar hon, Linda visar hur en präst ska stå framför brudparet och viga dem. Efter ett obligatoriskt fritidsmöte skyndar flickorna fram till varsin dator. De loggar in, men plötsligt ska Ulrika gå hem och strax därpå Linda. Lite snopet stänger Ylva ner sidan. Det visade sig att även Samuel skulle gå hem så det blev aldrig något bröllop denna eftermiddag. Nästa dag återupptas aktiviteten:

#### *Dag 2 (081126)*

Vid mellanmålet sitter barnen som hade planerat att spela vid olika bord. När Ylva har ätit färdigt kommer hon fram till Lindas bord och meddelar lite kryptiskt att det blir av och går sedan ut från matsalen. På farstustrappan utanför fritidshemmet sitter Linda, Ylva och Samuel och väntar på att få gå in. Väl inne på fritidshemmet sätter de sig vid varsin dator. Linda och Ylva går snabbt in på Panfu. Samuels dator är lite långsammare så det tar lite tid. Linda fortsätter in på sidan och kommer till en strand och dyker ner under vattnet. Ylva säger att hon också kommer till stranden. Samuel frågar Linda om adressen. Linda svarar genom att peka på Samuels dator och bokstaverar. Linda är ivrig och vill komma igång. Linda säger: *Kom till stranden. Prästen är redo, vad heter du?* Hon vänder sig mot Samuel som svarar: *Wimsepandu*. Linda visar honom igen hur han ska gå till stranden. Ylva säger: *Jag ser er inte*. Linda svarar lite ivrig i rösten: *Du ska inte säga något än till Samuel*. Ylva går fram till Samuels dator och visar var han ska trycka på sidan. Linda säger: *Kom igen nu ska ni fria*. Samuel frågar Linda något ohörbart. På Samuels sida finns ett brev som han trycker på och datorn frågar om man vill bli vän. Linda pekar på Samuels sida och frågar: *Ska ni göra det nu?* Samuel får en bild på sin sida där det står *I love you från Ylva*. Samuel klickar på en ikon som visar en smily. Linda säger uppmanade: *Ni ska inte pussas än. Hallo ni vill inte gifta er?* Samuel har under tiden hoppat under vattnet med sin rollfigur och simmar runt och svarar: *Ja*.

---

<sup>17</sup> I Panfuspelet kan deltagare arrangera bröllop.

Linda fortsätter ivrigt och undrar: *Vem ska jag fråga först?* Sedan skriver hon på sitt tangentbord: *Samuel säger till Linda.* Samuel tillägger: *Det stavas med ue.* Linda frågar igen: *Får du svar?* På datorskärmen syns pandor och ett meddelande: *Yssa vill du gifte dig med mig, denna kille? Vassegod nu får ni pussas.* Samuel tittar på Linda som säger uppmanande: *Ni får stanna.* Under tiden försöker Samuel bli vän med någon annan på sidan och Linda säger lite varnande att man inte kan vara säker på vem det är. Samuel svarar: *Linda nu går jag.* Linda tillägger: *Nu är ni man och hustru* och båda går in på andra sidor där det erbjuds nya spel.

Till skillnad från när några flickor i praktikgemenskap A leker bröllop (se sid 67) sker denna lek via datorn och både flickor och en pojke deltar. Det har krävts förberedelse för att bröllopet ska bli möjligt och den förberedelsen har framförallt Ylva och Linda stått för. Först dag två kan spelet genomföras. Vid mellanmålet har Ylva satt sig vid bordet där Samuel sitter och på något sätt får hon bekräftelse av Samuel att de ska spela bröllopsspelet denna eftermiddag. Efter mellanmålet går Ylva fram till bordet där Linda sitter och berättar att bröllopet på spelet blir av. Barnen har planerat vilka lekroller de ska inta i spelet. Linda som har intagit lekrollen präst verkar vara den som är mest aktiv i spelet genom att hon för spelet framåt. Samuel visar inte lika stort intresse men efter hand följer han Lindas instruktioner. Hon visar honom genom att peka på hans skärm flera gånger. Ylva har ställt frågan om Samuel vill gifta sig med henne och väntar ivrigt på att få svar från Samuel. Samuel som inte verkar lika angelägen har gjort ett sidosteg mitt i bröllopsakten och hoppat i vattnet med sin rollfigur för att simma. Linda påminner honom om att svara och efter ett ögonblick får de ett svar på skärmen att bröllopet är klart. Därefter lämnar Samuel spelet.

Exemplet visar en episod där en pojke och två flickor möts i ett datorspel. Episoden kan visa att det är mer möjligt att genomföra en del gemensamma aktiviteter via datorn än i ”real live”. I cyberrymden erbjuds andra möjligheter till möten och *gränsöverskridanden* för barn. Dock framträder i denna episod i likhet med exemplet där en flicka frågar ”chans” genom att skicka ett brev till en pojke, att det tycks vara mera angeläget för flickorna att få med pojkar i den här sortens lekar denna gång. Förmodligen är det mer acceptabelt att genomföra bröllopslekar via spel än i en vanlig lek. Dock kan episoden visa på att de gränser som verkar vara upprättade för att hålla fast vid kategorierna pojke respektive flicka ändå är starkt rådande i barns vardagsliv. Idén om en heteronorm parbildning tycks självklar hos barnen och de påminns om den även i spelens värld.

## **Sammanfattande kommentarer**

Det genusarbete som kommer till uttryck i respektive praktikgemenskap har både likheter och olikheter. Oavsett om praktikgemenskaperna verkar bestå av antingen flickor eller pojkar eller både och sker ett genusarbete som ofta kretsar kring vad som betraktas som ”flickigt” eller

”pojkgigt.” När flickorna leker bröllop sker det utifrån genusrelaterade mönster med feminint kodade attribut. Idealen som eftersträvas är att vara normal, snygg, cool och perfekt. Exempel på andra ideal som framträder i praktikgemenskaperna är att vara uppfinningsrik, fysiskt aktiv och tävlingsinriktad. Tävlingsinriktade moment framträder tydligast i denna studie när några av pojkarna tävlar om att komma först till fritidshemmet. Harding (1986) skriver att konstruktioner av genus visar sig på olika nivåer. I denna studie blir den *symboliska nivån* synlig genom barnens föreställningar om vad som betraktas som ”flickigt” respektive ”pojkgigt”. De ”kvinnliga attributen” enligt ovan hålls vid liv i barnens lekar samt i aktiviteter runt ”flickiga” trender. De maskulint kodade idealen av tävlingsmoment och särskilda figurer som attraherar pojkar hålls vid liv i pojkars lekar och aktiviteter. Mycket av det spelutbud som datorn erbjuder är riktat till pojkar respektive flickor. Här exemplifieras även hur fritidshemmet som institution medverkar på en *strukturell nivå* till att genusmönster förstärks. Genom att verksamma fritidspedagoger sällan tycks ifrågasätta eller utmana dessa mönster medverkar institutionen till att rådande genusmönster fortgår.

Den *individuella nivån* som utgörs av konstruktioner av genus i mötet med andra i praktikgemenskaperna får betydelse för hur barn skapar sina identiteter. En stor del av barns konstruktioner av genus verkar redan vara förgivettagna av barnen själva. Ett sådant exempel är val av identitet i spel. Ett annat exempel är när barnen ger uttryck för att pojkar och flickor handlar, uttrycker sig och tänker olika. I praktikgemenskaper där pojkar och flickor möts ges flera möjligheter till att gemensamma handlingar blir synliga i den *delade repertoaren* (Wenger, 1998). Om flickor och pojkar alltid leker separat är risken att gränser består, men att gränser överskrids genom att barn leker tillsammans är ingen självklarhet. Kanske är det i situationen som när Anja möter pojkar på samma villkor i Guitar Hero eller förväntas ha hög kompetens och färdighet i TV-spel och datorer som möjliga öppningar kan ske. Om bilden av vad som kan betraktas som ”flickigt” respektive ”pojkgigt” av de barn som befinner sig inom respektive praktikgemenskap förändras skulle det kunna skapas fler variationer och positioner för både pojkar och flickor.

I praktikgemenskap D utökas den delade repertoaren till att även gälla miljöer i cyberrymd. Ett antagande skulle kunna vara att barn erbjuds andra möjligheter till möten och *gränsöverskridanden* i cyberrymd. Det verkar dock uppenbart att barnen möter samma könsstereotyper som i verkliga livet i spelen och de riktas ofta till antingen flickor eller pojkar. Dock kan ovanstående episoder visa att de mönster som upprättas är möjliga att överskrida. Kanske är det med hjälp av de vuxna som ett sådant arbete kan initieras? Framförallt är det två barn som har visat att gränsöverskridanden är möjliga. Det sker genom

lekar och aktiviteter där det som betraktas som ”pojktigt” kan göras ”flickigt”. Dock sker det omvända mera sällan. En anledning kan vara att det som betraktas som ”flickigt” utgör en större gräns att överträda.

Lofors-Nybloms (2009) framhåller att det alltid finns ett val i att använda sig av olika positioner som pojke eller flicka, men framförallt begränsas dessa val till dem som erbjuds inom det egna könets diskurser. Det betyder att kamratgruppens värden som barn delar i praktikgemenskapen får betydelse för hur det blir möjligt att överskrida könsgränser. En ytterligare faktor är de värden och förväntningar som miljön kommunicerar. I studien visar det sig att ”verkstaden och pyssel” skapar gränser som medverkar till att pojkar och flickor sällan möts i skapande aktiviteter. Det ligger i de vuxnas ansvar att organisera miljön. I en institutionell verksamhet görs olika val av både miljö och material vilket kan få olika innebörder för barnen och medverka till att gränser upprätthålls eller överskrids. Kanske är det därför gränsöverskridande möten i denna studie ofta sker utomhus, där miljön inte verkar vara lika genuskodad.

## Del 5 Diskussion

### Slutsatser och avslutande diskussion

Studiens övergripande syfte har varit att studera och vinna kunskap om barns sociala liv på fritidshemmet. Genom att lyfta fram de samspel som framträder i barns egenstyrda verksamhet på fritidshemmet har det funnits en ambition att belysa ett fält som delvis saknar forskning. Denna studie kan ge olika bidrag. Dels kan studiens resultat betraktas som ett kunskapsstillskott om barns meningsskapande på fritidshemmet och de praktikgemenskaper och allianser som barn skapar. Vidare bidrar studien med kunskap om villkor för deltagande i praktikgemenskaper och allianser. Dels kan studiens resultat medverka till en diskussion om barns egenstyrda verksamhet i förhållande till barns perspektiv, agens och genus. Via teoretiska begrepp som praktikgemenskaper, allianser och genusaspekter har barns meningsskapande i en institutionell verksamhet uppmärksammats. De forskningsfrågor som har varit i fokus är: *Vilka praktikgemenskaper framträder på fritidshemmet och vad karakteriserar dessa?, Vad karakteriserar de allianser som konstrueras i praktikgemenskaper?, Hur förhandlar barnen tillträde till, respektive värnar, sina allianser? samt Vilka genusaspekter kommer till uttryck i praktikgemenskaperna?*

Följande diskussion tar nu utgångspunkt i studiens huvudsakliga resultat kring allianser, praktikgemenskaper och genusaspekter i barns sociala liv. Det jag vill rikta fokus mot är alliansers karaktär och innehåll, strategier för att vinna tillträde och att värna om allianser, villkor för skilda positioner, närvaron av genusskapande handlingar, aspekter av lärande i praktikgemenskaper och allianser, institutionens roll i barns sociala liv samt pedagogiska implikationer. Diskussionen inleds med ett kort sammandrag av studiens huvudsakliga resultat. Därefter diskuteras ovannämnda ämnen under skilda rubriker.

#### **Sammanfattning av studiens resultat**

I denna studie har Wengers (1998) teori om praktikgemenskaper varit en väg att synliggöra barns sociala liv på fritidshemmet. Analysen har lett till att fyra praktikgemenskaper har kunnat urskiljas. De fyra praktikgemenskaperna som framträder på fritidshemmet benämns vid A, B, C och D och verkar vara varaktiga över tid. Resultatet visar att de *gemensamma intressen* som ligger till grund för de olika praktikgemenskaperna som barn samlas runt varierar. Aktiviteterna kan variera mellan att leka, skapa, spela spel vid dator och TV eller

genom fysiska aktiviteter. Det blir också synligt att praktikgemenskaperna skiftar till karaktär, från vad som kan betraktas som öppen till en mer sluten karaktär. De skilda praktikgemenskaperna ger därigenom olika möjligheter till tillträde för barnen. Det kan innebära att praktikgemenskap A inte ger samma möjlighet att ansluta sig till som i till exempel praktikgemenskap D. Vidare bärs de fyra praktikgemenskaperna upp av olika kulturer. De skilda kulturer som utmärker praktikgemenskaperna tycks leda till olika aktiviteter och till skilda lekteman. Praktikgemenskap A utgörs av en relationskultur där lekar och gemenskap tar sin utgångspunkt i utforskande av relationer ofta relaterade till vuxenvärlden och genusrelaterade inslag. Praktikgemenskap B består av en samarbetskultur som kretsar kring hållbar och pålitlig vänskap. Kulturen innehåller ett gemensamt skapande där allas röster är centrala och barnen visar varandra tillit. I praktikgemenskap C är vågakulturen central, där sammanhållningen utmärks av fysisk aktivitet och tävling. Fysiskt vågade aktiviteter framhålls som mer eftersträvansvärda än teoretiska. Praktikgemenskap D har en bemästrakultur där kompetens är en viktig faktor för att utöva TV-spel och datorer.

Praktikgemenskapens *delade repertoar*, är en av Wengers (1998) tre dimensioner av en praktikgemenskap. I en del fall består praktikgemenskapen av endast flickor och i andra fall av både pojkar och flickor. I den delade repertoaren framträder *gemensamma föreställningar* kring de värden som barnen konstruerar och upprätthåller som eftersträvansvärda. Exempel på framlyfta värden är etiska, som omtanke och att dela med sig. Likaså finns inslag av trygghetsvärden som kan relateras till den tillhörighet som är möjlig att uppnå i den specifika praktikgemenskapen. En del av barnen har känt varandra sedan förskolan och går nu i samma skolklass vilket kan ses som en trygghetsfaktor. Disciplinerade värden kommer till uttryck när barnen måste anpassa sig efter andra. Ibland sker denna *anpassning* efter en position där personen tar sig rätten men också tilldelas rätten att bestämma över andra.

Eftersträvansvärda egenskaper i praktikgemenskaperna är till exempel kreativitet och uppfinningsrikedom, vara fysiskt aktiv och tävlingsinriktad samt inneha kompetens. Det blir synligt att spelindustri och varumärken influerar barnens liv. Positioner får betydelse i praktikgemenskaperna och har en inverkan på om en central eller perifer position kan intas eller tilldelas. De *gränsöverskridanden* som kommer till uttryck mellan praktikgemenskaperna genom att barn i egenskap av *förhandlare* gör övergångar kan härledas till specifika barn och till den position de intar och tilldelas. Ibland händer det att förhandlare möjliggör för andra barn att tillfälligt ta plats i en praktikgemenskap.

Studien har visat att när barnen skapar allianser sker det oftast inom praktikgemenskaperna. Ett antagande i denna studie är att allianser uppstår kring en

gemensam fråga eller aktivitet som grundar sig i ett gemensamt intresse. Allianser framträder dels som temporära och dels som varaktiga över tid. Det visar sig att en varaktig allians oftast består av en kärna av samma barn. I till exempel praktikgemenskap A verkar det vara samma barn i den inre kärnan av de allianser som konstrueras. Mindre varaktiga allianser kan ta sin utgångspunkt runt en speciell aktivitet och dessa allianser behöver inte vara knutna till den särskilda praktikgemenskapen, utan kan uppstå under en eftermiddag eller så länge aktiviteten är i fokus.

Barnen förhandlar runt alliansen genom olika strategier i syfte att ge tillträde till den eller att värna om dess interaktionsutrymme. Ibland verkar det enkelt att få tillträde till de allianser som uppstår runt en gemensam fråga eller aktivitet. I de fall som det verkar svårare att få tillträde kan en tolkning vara att vissa positioner är stabila och inte ger utrymme för tillträde. Det framgår av barnens berättelser att de verkar acceptera att allianser kan dra sig undan och stänga ute andra. Ett argument från barnens sida är att man inte kan vara hur många som helst. En annan tolkning är att det gäller att värna om alliansen för dem som har uppnått en viss position och kan skapa sig ett utrymme i den. Beroende av den position som olika barn intar eller ges i alliansen blir exkludering mer eller mindre möjlig. I en central position är sannolikheten för exkludering inte lika stor som i en perifer position. När exkludering blir synlig sker det oftast öppet men ibland också subtilt och kroppsligt. Den subtila exkluderingen kan vara näst intill osynlig för omgivningen i en del fall, dock tycks uteslutningen tydlig för det barn som inte innesluts i alliansen.

Barns sociala liv på fritidshemmet kan karaktäriseras av ett pågående arbete att positionera sig i relation till vad som betraktas som ”flickigt och pojktigt”. Det framträder dels i tillhörigheter av praktikgemenskaper och dels i aktiviteter som barnen väljer och blir synligt i de lekar som barnen är involverade i. I praktikgemenskap A samlas endast flickor vilket troligen medverkar till att lekar och aktiviteter kretsar kring det som kan betraktas som ”flickigt”. I praktikgemenskap B där det ibland finns pojkar blir lekarna annorlunda utomhus. I praktikgemenskap D förekommer mer av gemensamma möten mellan barnen, även om en del spel vid datorerna riktar sig till antingen pojkar eller flickor. Genusarbetet verkar på flera olika nivåer och visar sig i fritidshemmets ”officiella miljö”. Fritidshemmets rumsliga organisation vänder sig till både pojkar och flickor. Benämning på material i respektive rum utgår från den tänkta aktivitet som rummet erbjuder. Exempel på rum är datorrum, kuddrum, pysselrum och ”tjejrum”. Den *strukturella nivån*, hur verksamheten är organiserad, är visserligen inte fast men har ändå en tydlig inverkan på barns handlingar och markerar områden för genus. Att benämna ett rum som ”tjejrum” för lugna aktiviteter är ett sådant

exempel, något motsvarande rum för pojkar finns inte. Den *symboliska* och den *individuella nivån* kommer till uttryck i det samspel som pågår i praktikgemenskaperna. I en del av barnens föreställningar framträder berättelser om varandra som olika med skilda intressen. Flera av de lekar som blir synliga i verksamheten utövas av antingen pojkar eller flickor. Det sker *gränsuppehållande* verksamhet i barnens aktiviteter. Ett sådant exempel är när barnen uppvaktar varandra med kärleksbrev eller ägnar sig åt pyssel som verkar vara en kvinnlig domän. Bakom de gränser som upprättas återfinns föreställningar om skillnader mellan flickor och pojkar. Det sker också *gränsöverskridanden* i barnens positioner i lekar och aktiviteter. Framförallt är det flickor som gör det som oftast beskrivs som ”pojkgigt”. I något enstaka fall finns i denna studie exempel på pojkar som gör besök i det som betraktas som en kvinnlig domän, till exempel pyssel i verkstaden. I denna miljö blir pojken omhändertagen av flickorna genom att de ger goda råd.

### **Alliansers karaktär och innehåll**

I denna studie riktas fokus mot allianser med utgångspunkt i att en allians är en intressegemenskap runt en fråga eller aktivitet. I de samspel som pågår i barns sociala liv verkar alliansbildning vara en viktig och närvarande dimension samtidigt som samspel också kan existera utan alliansbildning. Tidigare forskning menar att allianser är flyktiga och har lokala historier (Corsaro, 2005; Evaldsson, 1993). I denna studie framträder dock både temporära och varaktiga allianser vilket utvidgar den tidigare forskningen. Allianser är inte endast flyktiga utan kan likaväl ha en bestående karaktär. Under den tid studien pågick fanns en del allianser mellan barn som kan liknas vid de driftsäkra band av vänskap som Gleson och Hohman (2006) skriver om i sin studie, en del barn valde alltid varandra. I tidigare forskning är det flera källor som framhåller att barn innesluter och utesluter varandra som en effekt av samspel (Corsaro, 2005; Evaldsson, 1993; Thorell, 1998; Tellgren, 2004; Bliding, 2004). Genom alliansbildning prövar barnen sina sociala identiteter. Att pröva vem man är i mötet med andra kan leda till alliansbildning som innesluter några få och utesluter några andra. Trots att vänskap är ett centralt värde som framhålls i skola och fritidshem tycks inte värdet av vänskap alltid vara i förgrunden för barnen. Evaldsson (1993) framhåller att barnen i hennes studie skapade allianser genom aktiviteter vilka utgick från gemenskap men också utifrån motstånd och att ömsesidig och social uteslutning är innesluten i barns kamratkulturer. Vid studier av barns vardagsliv har Corsaros (2005) utgångspunkter om barns *agens* och att barn är handlande subjekt i kamratkulturer används som en förklaringsgrund. Tillsammans



omtolkar barn de regler om samvaro som existerar i de vuxnas tillvaro och det är denna kunskap som delas och utövas i den lokala kamratkulturen. Ett sådant exempel som framkommit i denna studie kan vara de olika tillträdesstrategier som barnen förhandlar runt inneslutning och uteslutning vid alliansbildning och som är under ständig förändring. De erfarenheter barn gör av samspel i sin vardagstillvaro på fritidshemmet Kajutan kan liknas vid det Bliding (2004) nämner vid att skapa ordning i det sociala livet. Barnen i studien bygger och utvecklar överenskommelser om hur man skapar tillträde till en gemenskap och också värnar om en gemenskap i det dagliga mötet mellan varandra.

Strandell (1994) liknar samspel vid intersubjektivitet meningsskapande. Hon betonar att meningsskapande är något som befinner sig utanför och mellan individer. Barns sociala interaktion har både en relationell och en rumslig dimension. Denna studie ger stöd för Strandells resultat och visar att samspel inte bara rör en förhandling mellan barn, den fysiska plasten verkar också ha inverkan på barnens samspel. En intressant fråga är rummets möjligheter att bidra till samspel. Gynnas samspel i vissa rum framför andra beroende av den organisation rummet utgör? När barnen lekte utomhus blev förutsättningar för samspel annorlunda än i de olika rum som fanns inomhus. Flera av de aktiviteter som var ämnade för barnen utomhus gav möjlighet till att ansluta sig utan att fråga om tillträde. Sådana exempel är lek med olika redskap som bollar, ”studshoppare”, trähästar och cyklar som barnen lånar ifrån redskapsboden.

Thorell (1998) framhåller att allianser är ett inslag som pågår i all lek och det är upp till den vuxne att se till att alliansbildning inte får ”ta överhand”. Denna studie visar att barnens samspel i allianser pågår många gånger när barnen befinner sig i egenstyrda aktiviteter utan insyn från vuxna och enligt barnen finns en tyst acceptans för att en del barn vill dra sig undan och vara för sig själva. En viktig fråga är vad detta har för inverkan för den praktik som existerar idag på svenska fritidshem. Då barngruppernas storlek har ökat under senare år kan det antas att barns egenstyrda tid också har ökat. I denna studie visar sig alliansbildning som en närvarande faktor i samspel med andra och kan uppstå när någon tar initiativ till en aktivitet som inte är avsedd för alla. I en del fall förekommer alliansbildning som är temporär och löses upp då något annat tema kommer i fokus. I andra fall kan allianser betraktas som mer varaktiga och barnen hade skaffat argument som gjorde att de kunde försvara en mer eller mindre explicit regel om att ”inte alla kunde vara med alla”.

Innehållet i de allianser som konstrueras i de skilda praktikgemenskaperna kan relateras till den kultur som omger praktikgemenskapen. I praktikgemenskap A finns en relationskultur där barnens aktiviteter kretsar runt lekar om familjekonstellationer och aktuella filmer. Innehållet

i allianserna rör hur praktikgemenskapen förhandlar om de olika roller som ska ingå i lekarna. Samtidigt värnar barnen inom praktikgemenskapen om sitt interaktionsutrymme genom att sluta sig gentemot andra där någon tar och ges rätten att bestämma över andra. I praktikgemenskap B är de skapande aktiviteterna i fokus och sagolikhade lekteman utomhus. Alliansernas innehåll kretsar runt en pålitlig vänskap som bygger på en tidigare samhörighet där man hjälps åt i de skapande aktiviteterna eller leker tillsammans på gården. Fysiskt vågade och tävlingsinriktade aktiviteter är centrala i praktikgemenskap C och innehållet i allianserna handlar om att till exempel våga gunga högst vid gungan och på samma gång värna om interaktionsutrymme mot dem som inte är lika vågade eller betraktas som teoretiskt kunniga i skolan. Innehållet kan också handla om en samhörighet runt olika varumärken. Praktikgemenskap D utgörs av en bemästrakultur och innehållet i allianserna kretsar runt en gemenskap där det rör sig om att utveckla kompetens i förhållande till det utbud som TV-spel och datorer erbjuder.

Ytterst tycks det vara barns intressen som styr de gemensamma möten som i sin tur kan skapa en allians. Ihrskog (2006) framhåller att en drivkraft i sökandet efter kamratskap är likhet samt att kunna anförtro sig till den andre. Liknande resultat visar Hägglund (2001) i en studie där en grupp tioåriga flickor och pojkar berättar om kamratrelationer och vänskap i skolan. Barnens berättelser visar att tillhörighet och likhet är viktigt i barns vardag. Enligt barnen anses det inte normalt att vara ensam och utanför och det underlättar att utveckla en vänskapsrelation om man liknar varandra, har samma intresse och kommer från samma förskola. Det kan visa att barn söker sig till barn med liknande intresse. Denna studie visar att tillhörighet till en särskild praktikgemenskap och tidigare relationer kan styra de intressen som står i fokus i barns vardagsliv.

### ***Strategier för att vinna tillträde till en allians***

De strategier för tillträde som blir synliga i denna studie benämns i praktikgemenskap A som *initiativtagare*, *följsamhet* och *att fråga sig in*. I praktikgemenskap B benämns strategierna *vid, ta del i aktiviteten* och *att fråga om att få delta*. De tillträdesstrategier som uppmärksammas i praktikgemenskap C benämns *vid, följa efter och göra som andra* och *individ Anpassade regler*. I praktikgemenskap D återfinns strategierna *iakta andra*, *instruera andra* och *göra nya spelupptäckter*.

Barnen skapar tillträde till allianser genom olika strategier som kan vara både verbala och icke verbala. Studiens resultat pekar på att tillträde till allianser kan skilja sig mellan olika

praktikgemenskaper och en del av strategierna visar sig vara kända av barnen. De skilda strategierna kan utgöras av anpassning efter någon annan som bestämmer eller att ansluta sig utan att fråga. Cromdahl (2000) pekar på öppnare interaktionsutrymme i vissa lekar där det kan vara en fördel att vara flera. Det blev synligt på Kajutan när barnen vistades utomhus och lekte med olika redskap som fanns att låna i en redskapsbod. Evaldsson (1993) omnämner i sin studie om två fritidshem att barnen som ingick i studien redan hade skaffat sig kamratrelationer och ganska okomplicerat kunde begära tillträde till lekar och aktiviteter om reglerna accepterades. I samtal med barnen i denna studie rör en fråga om hur man går tillväga när man vill leka med någon särskild. Selma svarar att man följer efter och på så vis kommer man in i leken. Enligt Max handlar det om att man kan fråga. För de tillfrågade barnen verkar handlingen inte särskilt komplicerad vilket verkar ge stöd för Evaldssons (1993) antagande. Dock är det möjligt att peka ut olika strategier för tillträden till allianser i denna studie. Ibland är tillträdesstrategierna öppna och verbala och består av en rak fråga som, *kan jag få vara med*. Denna tillträdesstrategi omnämns i tidigare forskning (Corsaro, 2005; Tellgren, 2004) och är en strategi som ofta vuxna vill att barn ska använda. Ett annat exempel på en icke verbal tillträdesstrategi är att ansluta sig till en pågående aktivitet, något som organisation av rummet kan stödja, även denna strategi ges stöd för i tidigare forskning (Corsaro, 2005; Tellgren, 2004). Det finns också tillträdesstrategier som att visa sig följsam till övriga i alliansen eller att ta plats genom att fråga sig in och överrumpla den lekande gruppen (se sid 70, 72). I de två sista exemplen rör sig handlingssätten om makt som utövas av någon eller några i praktikgemenskapen och som andra anpassar sig efter. Likaså kan tillträde till alliansen genom individanpassning av särskilda regler i aktiviteten King i praktikgemenskap C (se sid 85) tolkas som en skenbar inkludering som leder till exkludering. Med en strävan att fånga barns perspektiv är det svårt att avgöra om handlingen upplevs som en inkludering eller exkludering av det barn som handlingen är riktad mot.

### ***Strategier för att värna om en allians***

Likaväl som det finns strategier för tillträde till allianser visar sig strategier för att värna om allianser. Strategier för att värna om en allians benämns i praktikgemenskap A för *markering* och *uppbrott* och i praktikgemenskap B saknades sådana synliga strategier. I praktikgemenskap C benämns strategin vid *sidoposition* och i praktikgemenskap D omnämns *regler om turordning* som en strategi för att värna om en allians.

Det verkade finnas en oskriven regel bland barnen att man kunde fråga om tillträde vilket samtidigt innebar en acceptans för dessa oskrivna regler i syfte att värna om alliansen, till exempel då man fick ett nej. De identifierade strategierna för att värna om allianser markerar ett *vi och dom*. Enligt Corsaro (2005) är alliansen en strategi för att värna om interaktionsutrymme. Corsaro framhåller att alliansen är värdefull för dem som ingår i den och att exkludering inte alltid är avsiktlig. Denna studie bekräftar att strategierna markering och uppbrott utgör exempel på att alliansen vill hålla andra utanför. Varken Corsaro eller Tellgren (2004) omnämner dessa strategier. I praktikgemenskap A verkar barnen följa den som har makt att bestämma genom att markera inför den övriga gruppen om den särskilda leken eller aktiviteten skall fortsätta. Att resa sig och göra uppbrott mitt i en aktivitet då andra följer efter är en strategi som Ulrika känner väl igen och blir utsatt för (se sid 74). I praktikgemenskap C visas ett annat exempel på en strategi att värna om allianser genom att tilldela sidopositioner i ett sällskapsspel (se sid 86). I ovanstående exempel är inflytande begänsat och kan härledas till den position som intas i de allianser som skapas för en del av barnen i praktikgemenskapen. En intressant fråga är varför det är svårt att identifiera strategier beträffande att värna om allianser i praktikgemenskap B. Kan det vara så att det inte finns något behov bland barnen att markera *vi och dom* och vad skulle det i så fall kunna bero på? Eller kan det vara så att deras strategier är så subtila och förankrade bland barnen att explicita markeringar av *vi och dom* inte behövs.

### ***Skilda villkor för positioner***

När barnen uttalar sig om de positioner som uppstår i lekar och aktiviteter finns flera funderingar och erfarenheter. Barnen berättar att det finns barn som är mer populära än andra och populariteten hos personen i fråga kan skilja sig om det är under skoltid eller fritidshemstid. Vad som orsakar en popularitet förknippas med olika egenskaper som snäll, lång och snygg. Popularitet kan också enligt barnen liknas vid dem som alltid har några av vara tillsammans med. Denna studie visar till skillnad från Corsaro (2005) att barns allianser inte nödvändigtvis bygger på likhet eller ger barn samma tillgång till inflytande. Barnen i den här studien tycks vara medvetna om att det råder en hierarkisk ordning i all gemenskap. Det är de som är ”populära” som avgör hur positioner tilldelas i en lek. Flera av barnen ger samtidigt uttryck för att begreppet ”populär” står för något som inte är eftersträvänsvärt. Att vara populär är det samma som att vara ”elak” anger flera av barnen. Denna fråga hade behandlats under kompassamtal i skolan och en del av barnen framhöll med bestämdhet att de inte själva

ville bli förknippade med någon som var populär. Denna uppfattning överensstämmer med det Lofors-Nybloms (2009) fann i sitt resultat, barn betraktar inte den som ser sig själv som ”särskild” som en eftersträvansvärd egenskap vilket barnen i denna studie liknar vid att vara populär.

I denna undersökning omnämns position vid flera tillfällen, dels i praktikgemenskaper och dels i allianser, men också position i förhållande till genus. Wenger (1998) skriver både om perifer och central deltagare samt position i praktikgemenskaper. Davies (2003) framhåller att individer positionerar sig på många olika sätt och i förhållande till det egna könets diskurser. Position i denna studie kan liknas vid en social konstruktion och barn positionerar sig antingen som flicka eller pojke, men perifer och centrala positioner tilldelas och intas också beroende av vem du är i förhållande till kompetens, uppfinningsrikedom och fysisk förmåga. De fyra praktikgemenskaperna och allianserna värderar olika kompetenser. Deltagande i olika praktikgemenskaper och allianser ger barn möjlighet att utveckla skilda kompetenser som lekskicklighet, samarbete, att vara fysiskt aktiv och att våga samt digital kompetens. De ger också barn möjlighet att erfara både kompetens och brist på kompetens.

### ***Normer knutna till kön i praktikgemenskapen***

I tidigare forskning (Hellman, 2010; Karlson, 2003) framgår att könsskapande handlingar har en tendens att tonas ner eller lösas upp när barnen är för sig själva i ”egna rum”. I mindre grupper i skolan verkar betydelsen av kön minska och ett ömsesidigt samspel få större utrymme. Denna studie motsäger delvis dessa resultat, studien visar att det pågår genusskapande handlingar även under egenstyrda aktiviteter. Föreställningar och normer knutna till kön verkar alltid vara närvarande. Något som får betydelse för *gränsöverskridande* handlingar är istället om praktikgemenskapen består av endast flickor eller både pojkar och flickor. Om det aldrig sker några möten mellan pojkar och flickor minskar möjligheter till gränsöverskridande handlingar. Karlson (2003) lyfter fram leskicklighet som en faktor i barns möjligheter till gränsöverskridande handlingar. Resultat i denna studie ger stöd för denna tanke. I praktikgemenskap B blir det tydligt att Ylva genom skicklighet i egenpåkittade lekar intar positioner som kan betraktas som mer ”pojliga” än ”flickiga” (se sid 103). I praktikgemenskap D kommer gränsöverskridande handlingar till uttryck när Anja genom sin kompetens i TV- spel och datorer spelar på samma spelplan som pojkarna, vilket inte verkar vara något uppseendeväckande bland barnen (se sid 88). Däremot är det mer sällan pojkar gör det som betraktas som mer ”flickigt”, ett undantag är bröllopsleken vid datorn (se sid 106) där

en pojke och två flickor deltar i ett spel där handlingen utgör ett bröllop. Tidigare studier exempelvis Thorne (1993) framhåller att det verkar lättare att göra det som betraktas som manligt än det som anses som kvinnligt. Karlson (2003) diskuterar barns status i förhållande till utövande av gränsöverskridande handlingar. Av de barn som ingår i Karlsons studie anser forskaren att barnens position kan bedömas som mer stabil än hög, och tolkningen är att det är mindre risk att gå över gränser då man inte har en hög position och inte väcker lika mycket uppmärksamhet genom normerande blickar. Det överensstämmer även med de barn som lyfts fram som gränsöverskridare vid fritidshemmet Kajutan. Barnens positioner bland kamrater verkar vara mer stabil än hög.

Fritidshemmets miljö vänder sig både till flickor och pojkar. Dock finns benämningar på olika rum som ger uttryck för att rum är könade och fylls av material som också kan betraktas som könat. Det finns ingen synlig strategi på fritidshemmet som utmanar denna genusordning. På så vis är det många gånger strukturer som medverkar till att genusordning upprätthålls och fortgår. Paechter (2007) menar att det relationella i genus är något tyst och att gränserna konstrueras av båda könen. En sådan gräns, visar den här studien, kan utgöras av barnens uppfattningar om varandra som olika när det handlar om att passa till varandra i Killerboll (se sid 100). Det ger också stöd för Fagrells (2000) studie som visar en ständigt närvarande genusordning i barnens svar om det som betraktas som kvinnligt och manligt.

I barnens egenstyrda verksamhet är det inte bara barnen som skapar gränser, det sker ytterst av de vuxna där miljön är en viktig faktor. Ett sådant exempel är när några flickor berättar om det nyinredda ”tjejrummet” och beskriver det som ett rum där man hjälps åt och har lugna aktiviteter. Möbleringen utgjordes av en hörnsoffa och ett bord där tanken från de vuxna var att man kunde spela spel och ta det lugnt. Det fanns inget förbud för pojkar att vistas i detta rum, men benämningen antyder att ”tjejrum” förknippas med att ta det lugnt och att rummet var avsatt för tjejer. Något motsvarande ”pojkrum” fanns inte på Kajutan. Dock kan konstateras att det finns erbjudanden från de vuxna på fritidshemmet Kajutan där avsikten är att både pojkar och flickor skall delta. Däremot när barnen själva skall göra val av aktiviteter är det självklart för de flesta att välja den praktikgemenskap där man känner störst tillhörighet. Det i sig medverkar till att föreställningar om vad som kan förväntas av flickor respektive pojkar hålls vid liv och kan fortgå, och stödjer Paechters (2007) uttalande att den *delade repertoaren* är en viktig faktor för hur genus konstrueras. I samtliga praktikgemenskaper tycks föreställningar om det som kan betraktas som ”flickigt” respektive ”pojkit” så självklara att de förefaller ”osynliga” för deltagarna. I mina samtal med barnen ger de uttryck för föreställningar om ”den andre” som tänker och agerar olika samt har andra

intressen. Hinder för gränsöverskridande möten i denna studie verkar utgöras av vissa miljöer och material i verkstaden, genuskodade spel vid datorn, och varumärken som riktas till antingen flickor eller pojkar samt tillhörighet av praktikgemenskap.

### ***Praktikgemenskaper och allianser som en arena för lärande***

De praktikgemenskaper som framträder på fritidshemmet måste betraktas som kontextuella och lokala. Lärande är en del i en social praktik och de möjligheter till lärande som synliggörs i denna studie är av flera slag.<sup>18</sup> Ett sådant lärande kan vara ett pågående arbete av att skapa och delta i samspel på fritidshemmet både i och vid sidan om allianser och praktikgemenskaper. Tidigare forskning (Corsaro, 2005; Evaldsson, 1993; Torstensson-Ed, 1997; Ihrskog, 2006) lyfter fram kamratskap som en viktig faktor i barns och ungas liv. En central kunskap är att kunna hantera kamratrelationer där en färdighet kan vara att känna till hur till exempel tillträde förhandlas med kamrater. Enligt Tellgren (2004) är inte dessa handlingar slumpartade utan följer vissa mönster och är kontextbundna. Det kan vara en anledning till att en del barn känner till och kan beskriva en del av dessa strategier, som är både subtila och explicita och något man lär sig i den specifika kamratkulturen på Kajutan. De fyra praktikgemenskaperna gav olika möjligheter till samspel och potentialer för lärande. Skilda kulturer medverkade också till att olika former av samspel och lärande blev möjliga. Wenger (1998) skriver att deltagande i praktikgemenskapen kan variera från centralt till periferi deltagande. Beroende av den position som intas och tilldelas i praktikgemenskapen och i allianser finns olika förutsättningar för att skapa och delta i samspel. För en del av barnen verkar det mindre problematiskt att hantera samspel, för någon annan är det inte lika självklart. I denna studie, likt Blidings (2004), fanns barn som rörde sig i periferin. Barnen kunde liknas vid skuggor intill andra barn och fick oftast agera i periferin vilket kan ge mindre utrymme för att delta i samspel. Det lärande som då blir möjligt kan då snarare handla om anpassning till andra än till exempel lärande om att initiera och driva samspel.

En annan aspekt av lärande som blev synlig i praktikgemenskaperna och i allianserna var när barnen visade varandra hur de skulle gå tillväga i skapande aktiviteter, hur regler skulle tolkas i en fysisk aktivitet eller lek och spel vid datorn. De lärandemoment som kan knytas till verkstaden kan beskrivas i termer av inspiration och imitation. Barnen tycks inspirera och följa varandras initiativ i ett gemensamt skapande. I en utomhuslek som kallas King visade

---

<sup>18</sup> Det ska dock framhållas att studien inte kan uttala sig om lärande faktiskt har skett.

barnen varandra hur olika passningar skulle ske och ibland med hänsyn till vilka deltagare som ingick i spelet. I praktikgemenskap D tycktes det accepterat att vara en perifer deltagare. En del i praktikgemenskapens kultur innebar att iaktta varandra då spel vid dator eller TV utfördes. I flera episoder är det samma barn som har en perifer position intill dem som utövar spel vid datorn. Vid datorn hjälpte barnen varandra tålmodigt vid inloggning till olika sidor och spel. Barnens stöd till varandra kan liknas vid Vygotskijs proximala zon (Vygotskij, 2005) där en mer kompetent kamrat gör det möjligt för någon att erövra ny kunskap eller Wengers teori om lärlingsskap (Lave & Wenger, 1991). Utifrån ett sociokulturellt perspektiv och med Wengers (1998) begreppsapparat visar Klerfelt (2007) i en studie hur datorn som ett objekt skapar broar mellan barns olika kulturer och mellan barn och pedagogers interaktion. Barnens produktioner vid datorn fungerar som gränsöverskridande broar mellan olika praktiker, dels mediakulturen och dels den pedagogiska praktiken där barnen fungerar som *brokers* (förhandlare) och förbinder olika verksamheter. Resultaten i Klerfelts studie ligger i linje med den kultur som omger praktikgemenskap D, vilken verkar vara en bidragande faktor till barns meningsskapande vid datorn där det sker ett samspel mellan barn och dator men också barn emellan. Att lära sig hur man kommer in i ett spel och hur en identitet skapas vid de första försöken är inte enkelt för alla och kräver både motivation och koncentration. I dessa situationer är det ofta via kamraters hjälp och inom den ”närmaste utvecklingszonen” det skapas möjligheter till lärandeprocesser som medverkar till att man senare kan fortsätta på egen hand. I praktikgemenskap D var det tydligt att kompetens vid spel och dator var en faktor av betydelse. De barn som hade utvecklat specifik kompetens inom detta område var ofta de som också hjälpte andra och på så vis kan benämnas vid metaforen mästare-lärling (Lave & Wenger, 1991). Genom att en mästare visar med både ord och gester kan en mindre erfaren lärling erövra ny kunskap vid datorn.

### ***Tillhörighet och gemenskap på fritidshemmet***

Fritidshemmet är en plats för många barn före och efter skolans slut. Få studier har riktat fokus mot barns vardagsverksamhet på just fritidshemmet samtidigt som Skolinspektionen (2010:3) kritiserar verksamheten. En del av denna kritik handlar delvis om kvaliteten och är ett ifrågasättande av både omsorg och pedagogisk verksamhet som bedrivs på fritidshem idag. Denna studie har inte haft som ambition att diskutera kvalitet på fritidshem, däremot speglar den en del av det sociala liv som pågår på fritidshem som i sig är en kvalitetsaspekt. För en del av barnen kan det sociala livet genom alliansbildning te sig svårare än för andra. Beroende



av position i praktikgemenskap eller i en allians finns olika förutsättningar för att ta och ges en central eller perifer plats som deltagare. Wenger (1998) menar att människor alltid tillhör praktikgemenskaper på något sätt och att man ofta är medvetna om vilka praktikgemenskaper man har tillhört och skulle vilja tillhöra. Trots att praktikgemenskaper förändras över tid funderar barnen förmodligen ibland över varför de själva inte tillhör en särskild praktikgemenskap. Vad det är som styr och påverkar barns tillhörighet i olika praktikgemenskaper kan säkert bero på flera olika faktorer även utanför än dem som benämns i denna studie. Dock blir det synligt att barns sociala liv delvis styrs av organisationen. Bliding (2004) lyfter fram att vuxna har en del i att strukturer runt inneslutning och uteslutning är något som fortgår och att barnen har få möjligheter att påverka det sociala livet i skolan. Samtidigt framhåller Halldén (2007) och Corsaro (2005) att mänsklig *agens* i en del fall kan åstadkomma förändringar. I denna studie framgick det att barnen hade känt varandra redan från förskolan och nu gick i samma skolklass, vilket medverkade till att de kände tillhörighet till varandra och umgicks på fritidshemmet. En ytterligare tillhörighet som kan få betydelse för de samspel som möjliggörs är dessutom att vara pojke eller flicka med de förväntningar som skapas och följer. Tillhörighet kan liknas vid en kedja där en institutionsverksamhet följer nästa. Samtidigt råder en dialektik mellan institution och barn. Organisationen styr barns sociala liv och barns sociala liv styr organisationen. Det kan betyda att barn i en del fall ”fastnar” i en gemenskap och inte hittar nya gemenskaper som skulle kunna ge andra möjligheter och berika barns tillvaro på fritidshemmet. För andra barn är dessa upprättade gränser en hjälp för att hantera det sociala livet på fritidshemmet. I praktikgemenskap B deltog sällan andra barn än dem som vanligtvis kan räknas till praktikgemenskapen, även om den hade en öppnare karaktär än till exempel praktikgemenskap A. Varför närmade sig inte flera av de andra barnen denna praktikgemenskap då samarbetskultur och tillträde borde ha medverkat till att det var enkelt att ansluta sig till praktikgemenskapen? Detta visar hur komplexa barns samspel är och att många hinder kan finnas för att bryta förgivettaganden om samspel och vad som ger tillträde.

Denna studie visar att barn använder olika strategier i ett pågående arbete att inordna sig i en institutionell verksamhet tillsammans med andra barn, dock sker denna inordning oftast tillsammans med de barn som man har någon tidigare relation till. Att barnen inte gjorde fler gränsövergångar och att få barn agerade *förhandlare* mellan de olika praktikgemenskaperna kan vara en konsekvens av det stora barnantalet på fritidshemmet Kajutan. Att alliansbildning i denna praktik pågår som en vardaglig företeelse och inte kan uppfattas ha ”tagit överhand” kan visa på barns *agens* där barnen i de flesta fall hanterar inneslutande och uteslutande

handlingar. Ytterst ligger det i de vuxnas ansvar att skapa möjligheter för att alla barn ska få en meningsfull tillvaro på fritidshemmet som i sin tur har inverkan på hur barn formas och aktivt formar sina sociala liv.

## ***Pedagogiska implikationer***

Följande avsnitt innehåller några tänkbara pedagogiska implikationer med grund i studiens resultat. Tidigare forskning har fokuserat på dilemman i professionen framför att studera barnen och den verksamhet som erbjuds samt hur barn erfar denna (Persson, 2008; Skolverket, 2010). En intention i denna studie är att sätta fokus på barns sociala liv genom att komma nära barnen och få insyn i deras egenstyrda aktiviteter. Det kan i sin tur leda till att vuxna kan möta och förstå en del av de strategier barn både väljer och undviker för att etablera relationer till andra. Denna kunskap är att betrakta som central i fritidspedagogens arbete för att organisera grupper och medverka till en meningsfull fritid för alla barn. Genom att observera och dokumentera den egna praktiken kan pedagoger få syn på sin verksamhet och ta utgångspunkt i barnens erfarenheter. Att iaktta barns samspel och samtala med barnen kan visa vilka positioner som är möjliga för de barn som befinner sig på fritidshemmet. En central fråga för pedagogen är om det är möjligt för samtliga barn att initiera och driva samspel?

Resultat i denna studie pekar på att olika praktikgemenskaper och allianser ger barn möjlighet att utveckla skilda kompetenser hos deltagarna. Det medverkar till att barn ges möjlighet att erfa både kompetens och brist på kompetens. Några av de kompetenser som blev synliga var lekskicklighet, samarbete, fysisk förmåga och digital kompetens. Genom att iaktta vilka kompetenser som värderas framför andra i barnens olika gemenskaper kan pedagogen både utmana och stimulera till att flera barn får möjlighet att möta nya sammanhang som i sin tur kan berika deras liv.

Även om det är viktigt att respektera barns rätt till ”egna rum” kan pedagogen främja barns samspel genom att organisera rum och aktiviteter som är möjliga för barnen att ansluta sig till utan att fråga om tillträde, det vill säga aktiviteter som är öppna och tilltalar alla. En ytterligare implikation kan vara att iaktta vilka förutsättningar för samspel rummet utomhus erbjuder. I denna studie finns exempel på att flickor och pojkar möts i större utsträckning i gemensamma aktiviteter utomhus. Genom att ställa frågan, när och hur pojkar och flickor möts i verksamheten kan vuxna stödja barns gemensamma möten som ligger i linje med

läroplanen (Lgr 11, s 5) och verka för en verksamhet där eleverna ska få ”...pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet”.

### ***Fortsatt forskning***

Studiens syfte har varit att vinna kunskap om barns sociala liv på fritidshemmet genom att studera barns egenstyrda aktiviteter. Då tidigare forskning om fritidshemmet delvis är begränsad finns det anledning att rikta blicken ytterligare mot fritidshemmets praktik och bidra till ett ökat kunskapsområde. Det råder således brist på studier utifrån ett barns perspektiv och studier som behandlar verksamheten.

En utvidgning av denna studie skulle kunna studera barns meningsskapande i den virtuella världen. Hur barn förnimmer de platser de möter på Internet och vilka värden som kommer till uttryck är en ingång. En annan ingång är vilka dimensioner av lek som framträder i barnens datoranvändning. Lek framhålls ofta i fritidshemmets verksamhet som en viktig del. En intressant fråga är vad som händer i fritidshemmets verksamhet när datorerna tar plats, behöver något annat försvinna eller öppnas nya möjligheter. Ibland framskymtar en kritisk inställning och ett motstånd från de vuxna mot TV-spel och datorer på fritidshemmet och de ingår inte alltid som ett erbjudande i verksamheten.

Andra frågor som kan studeras är dilemman i den pedagogiska verksamheten på fritidshemmet. Hur är det möjligt att bedriva ett jämställdhetsarbete eller att utveckla inflytande och delaktighetsfrågor utifrån ett barns perspektiv? Vilka kvaliteter kan inberäknas i fritidshemmets didaktik? Det finns all anledning att gå vidare i sökandet efter vad fritidspedagogik och dess egentliga innehåll kan gestalta.

# Sammanfattning

## Barns sociala liv på fritidshemmet

### *En studie om praktikgemenskaper och alliansbildning i egenstyrda aktiviteter*

Marianne Dahl, Göteborgs Universitet 2011

Föreliggande studie har som avsikt att vinna kunskap om barns sociala liv på fritidshemmet. Fokus riktas dels mot praktikgemenskaper som social konstruktion, dels mot barns alliansskapande inom och mellan de praktikgemenskaper som framträder. Därutöver studeras genusaspekter som kommuniceras och blir synliga i dessa praktikgemenskaper.

Studien har en etnografisk ansats. Fältarbete har bedrivits på ett fritidshem under 7 månader. Data består av fältanteckningar från deltagande observationer och informella samtal med barn. Via teoretiska begrepp som praktikgemenskaper, allianser och genusaspekter tolkas barns sociala liv i en institutionell verksamhet. Ett ytterligare fokus i studien är barns perspektiv på sina samspel med kamrater.

Analysen har genererat fyra skilda praktikgemenskaper som verkar vara varaktiga över tid. Dessa praktikgemenskaper skiftar till karaktär, från vad som kan betraktas som en öppen till en mer sluten karaktär. Därigenom ger de skilda praktikgemenskaperna olika möjligheter till tillträde för barnen. Vidare bärs de olika praktikgemenskaperna upp av skilda kulturer som benämns vid relations-, samarbets-, våga- och bemästrakultur.

Resultatet visar också hur allianser förekommer inom samtliga praktikgemenskaper. Ett antagande i denna studie är att allianser uppstår kring en gemensam fråga eller aktivitet som grundar sig i ett gemensamt intresse. Allianser framträder på olika sätt och skiljer sig åt till karaktär vilket förefaller hänga samman med i vilken praktikgemenskap alliansen äger rum. Allianser framträder dels som temporära och dels som varaktiga över tid. Barnen förhandlar runt alliansen genom olika strategier i syfte att ge tillträde till den eller att värna om dess interaktionsutrymme. Beroende på den position som olika barn intar eller ges i alliansen blir exkludering mer eller mindre möjlig.

I studien synliggörs även hur det i praktikgemenskapens delade repertoar sker ett pågående genusarbete att positionera sig i relation till vad som betraktas som ”flickigt eller pojktigt”. Genusarbetet verkar på den symboliska, strukturella respektive individuella nivån. Det sker både gränsuppehållande och gränsöverskridanden i barnens positioner i lekar och aktiviteter. Framförallt är det flickor som gör det som oftast beskrivs som ”pojktigt”. I något enstaka fall

finns i denna studie exempel på pojkar som närmar sig det som betraktas som en kvinnlig domän.

# Summary

## Children`s social life in the leisure time centre

### *Communities and and alliance-building in children`s own activities*

Marianne Dahl, University of Gothenburg 2011

The purpose of the present study is to gain knowledge about children's social life at the leisure time centre. The focus is on both community practices as a social construction, and children's alliance-building within and between the community practices that emerge. In addition, gender aspects that are communicated and become visible in these community practices are studied.

The study has an ethnographic approach. The field work was conducted at a leisure time centre over seven months. The data consist of field notes from participant observations and informal conversations with children. The children's social life in an institutional activity is interpreted through theoretical concepts such as community practices, alliances and gender aspects. An additional focus in the study is the children's perspective on their interaction with friends.

The analysis has generated four separate community practices that seem to endure over time. These community practices relate to character, from what can be considered as an open to a more closed character. Thereby the different community practices enable different possibilities for participation of the children. The various community practices are further revealed by different cultures, called relating, cooperating, daring and ruling cultures.

The results also show how alliances occur in all the community practices. One assumption in this study is that alliances happen around a common issue or activity that is based on a mutual interest. Alliances emerge in different ways and differ from one another in character which appears to be related to the community practice where the alliance takes place. Alliances occur both as temporary and as enduring over time. The children negotiate around the alliance through different strategies with the aim to give access or to safeguard their interaction space. Depending on the position that different children take or are given in the alliance, exclusion becomes more or less probable.

The study also makes apparent how the shared repertoire of the community practices happen in an ongoing gender awareness in order to position oneself in relation to what can be considered as "girlish" or "boyish." Gender awareness seems to be on the symbolic, structural and individual level. It happens both in maintaining borders and crossing boundaries in the

children's positions in games and activities. Mostly girls do something that is described as "boyish." In a few cases in this study, there is an example of a boy who approaches something that can be considered in the female domain.

## Referenslista

- Alderson, P. (2002). Children as Researchers: The Effects of Participation Rights on Research Methodology. I P. Christensen, & A. James. (red.): *Research with children. Perspectives and Practices*. London & NY: RoutledgeFalmer.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Bennerstedt, U. (2010). *Den virtuella leken: "Lärande och identitetsskapande i och genom datorspel"*. Föreläsning av Ulrika Bennerstedt, Göteborgs universitet 20101108, Linnéuniversitetet Kalmar.
- Berger, P., & Luckman, T. (2003). *Kunskapssociologi. Hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. Falun: Wahlström & Widestrand.
- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control: Towards a Theory of Educational Transmissions*. Volume 3. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bliding, M. (2004). *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsskapande i skolan*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 214). Göteborg: Acta Universitatis.
- Burr, V. (2003). *Social Constructionism*. London and New York: Routledge.
- Clifford, J. (1990). Notes on (Field) notes. I R. Sanjek. (red): *Fielnotes. The Makings of Anthropology*. London: Cornell University Press.
- Connell, R. W. (2003). *Om Genus*. Uddevalla: Daidalos.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. Routledge Falmer: London och New York.
- Corsaro, W. (2005). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Cromdahl, J. (2000). *Code-switching for all practical purposes. Bilingual organization of children's play*. (Department of Child Studies, 223). Linköping Universitet: Linköping.
- Davies, B. (2003). *Hur flickor och pojkar gör kön*. Stockholm: Liber.
- Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. (Gothenburg Studies in Educational Science, 268). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Evaldsson, A-C. (1993). *Play Disputes and Social Order. Everyday Life in Two After-school Centers*. (Linköping Studies in Arts and Science, 93). Linköping University.
- Evaldsson, A-C., & Corsaro, W. (1998). Play and games in the peer cultures of preschool and preadolescent children. An interpretative approach *Childhood*, 5(4) 377-401.



Evaldsson, A-C., Lindblad, S., Sahlström, F., & Berqvist, K. (2001). Introduktion och forskningsöversikt. I S. Lindblad, & F. Sahlström. (red): *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Stockholm: Liber.

Evaldsson, A-C. (2003). Throwing like a girl? Situating gender differences in physicality across game contexts. *Childhood*, 10(4) 475-497.

Evaldsson, A-C. (2004). Shifting Moral Stances: Morality and Gender in Same-Sex and Cross-Sex Game Interaction. *Research on Language and Social Interaction*, (37), 331- 363.

Fagrell, B. (2000). *De små konstruktörerna. Flickor och pojkar om kvinnligt och manligt i relation till kropp, idrott, familj och arbete*. (Studies in Educational Sciences 30). Stockholm: HLS Förlag.

Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber.

Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977*, C. Gordon (red), London: Harvester Wheatsheaf.

Gleson, T., & Hohmann, L. (2006). Concepts of Real and Imaginary Friendships in Early Childhood. *Social Development*, 15 128-144.

Goodwin, M. (1990). *He-Sid-She-Said. Talk as Social Organization among Black Children*. Indiana University Press.

Goodwin, M. (2007). *The Hidden Life of Girls. Games of Stance, Status, and Exclusion*. USA: Blackwell Publishing.

Goffman, E. (1972). *Relations in Public; Microstudies of the Public Order*. New York: Basic Books.

Gustafson, N. (2010). Lärare i en ny tid. Om grundskollärares förhandlingar av professionella identiteter. (Malmö Studies in Educational Sciences, 53). Malmö: Lärarahögskolan i Malmö.

Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 1-2(8) 12-23.

Halldén, G. (2007). *Den moderna barndomen och ett vardagsliv*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.

Hellman, A. (2010). *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. (Gothenburg Studies in Educational Science 299). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Haglund, B. (2004). *Traditioner i möte. En kvalitativ studie med fritidspedagogers samlingar i skolan*. (Göteborgs Studies in Educational Sciences, 224). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Hammersly, M., & P. Atkinson. (2003). *Ethnography Principles in practice*. London: Routledge.

- Harding, S. (1986). *The Science Question in Feminism*. Cornell University Press.
- Haudrup Christensen, P. (2004). Children`s Participation in Ethnographic Research: Issues of Power and Representation. *Children & Society Volume, 18* 165-176.
- Hedlin, M. (2006). *Jämställdhet, en del av skolans värdegrund*. Stockholm: Liber.
- Hill, M. (2005). Ethical Considerations in Researching Children`s Experiences. I S. Greene, & D. Hogan. (red): *Researching children`s experience. Methods and Approaches*. London: Sage Publications.
- Hägglund, S. (2010). När var tar sin...*LOCUS: tidskrift för barn och ungdomsvetenskap, 4* 32-43.
- Ihrskog, M. (2006). *Kompisar och kamrater*. (Acta Wexionensia, 99), Växjö: University Press.
- Ivarsson, P-M. (2003). *Barns gemenskap i förskolan*. (Uppsala Studies in Education, 101). Acta Universitatis Upsaliensis.
- James, A., & Prout, A. (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: Routledge Farmer.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv- Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige, 1-2(8)* 42-57.
- Johansson, E. (2007). *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 251). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Karlson, I. (2003). *Könsgestaltningar i skolan. Om könsrelaterat gränsuppluckrande och gränsöverskridande*. (Linköping Studies in Education and Psychology, 91). Linköping: Universitet Linköping.
- Klerfelt, A. (2007). *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik*. (Göteborgs Studies in Educational Sciences, 256). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk pedagogik* 25(1) 16-35.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: University Press.
- Lofors-Nyblom, L. (2009). *Elevskap och elevskapande om formandet av skolans elever*. (Umeå Nationella forskarskolan i Pedagogiskt Arbete,17). Högskolan i Dalarna.

Lunneblad, J. (2006). *Förskolan och mångfalden. En etnografisk studie på en förskola i ett multietiskt område.* (Gothenburg Studies in Educational Science, 247). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (2011). Utbildningsdepartementet, Regeringskansliet. Fritzes offentliga publikationer.

Mayall, B. (2002). *Conversations with Children: Working with Generational Issues.* I P. Christensen, & A. James. (red): *Research with children. Perspectives and Practices.* London & NY: RoutledgeFalmer.

Mead, G. H. (1976). *Medvetandet, jaget och samhället.* Lund:Argos förlag.

O’Kane, C. (2002) *Development of participatory techniques.* I P. Christensen, & A. James. (red): *Research with children. Perspectives and Practices.* London & NY: RoutledgeFalmer.

Paechter, C. (2007). *Being Boys Being Girls - Learning masculinities and femininities.* Maidenhead: Open University Press.

Persson, S. (2008). *Forskning om villkor för yngre barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem.* Stockholm: Vetenskapsrådet.

Piaget, J. (1932/1965). *The Moral Judgment of the Child.* London: Routledge and Kegan Paul.

Qvarsell, B. (2003). *Barns perspektiv och mänskliga rättigheter – Godhetsmaximering eller kunskapsbildning? Pedagogisk forskning i Sverige, 1-2(8) 101-113.*

Qvortrup, J. (2002). *Macroanalysis of Childhood.* I P. Christensen, & A. James. (red): *Research with children. Perspectives and Practices.* London & NY: RoutledgeFalmer.

Rohlin, M. (2001). *Att styra i namn av barns fritid. En nutidshistoria om konstruktionen av dagens fritidshem i samordning med skolan.* (Studies in Educational Sciences, 41). Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande. Stockholm: HLS Förlag.

Skolinspektionens kvalitetsgranskning Rapport 2010:3.

Skolverket. (2000). *Finns fritids. En utvärdering av kvalitet i fritidshem.* Skolverkets rapport nr 186. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2005). *Barns omsorg. Omsorgsformer för barn 1-12 år. Resultat av Skolverkets föräldraenkät.* Skolverkets rapport nr 307. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2007). *Allmänna råd och kommentarer för kvalitet i fritidshem.* Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2010). *Utveckling pågår. Om kvalitetsarbete på fritidshem.* Stockholm: Fritzes.

Socialstyrelsen. (1988). *Pedagogiskt program för fritidshem.* Allmänna råd från Socialstyrelsen 1988:7. Stockholm: Modin Tryck AB.

Sommer, D. (2003). Børensyn i utviklingspsykologien. Er et børneperspektiv muligt? *Pedagogisk forskning i Sverige, 1-2(8)* 85-100.

Strandell, H. (1994). *Sociala mötesplatser för barn. Aktivitetsprofiler och förhandlingskultur på daghem*. Helsinki: Gaudeamus.

SOU 1974:42. *Barns fritid: Fritidsverksamhet för 7-12-åringar. Betänkande angivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Liber Förlag.

Tellgren, B. (2004). Förskolan som mötesplats. Barns strategier för tillträden och uteslutningar i lek och samtal. (Örebro Studies in Education, 11). Örebro: Universitetsbiblioteket.

Thorell, M. (1998). *Politics and alignments in children`s play dialogue. Play arenas and participation*. (Linköping studies in Arts and Science, 173). Linköping Universitet: Linköping.

Thorne, B. (1993). *Gender Play. Girls and Boys in School*. Buckingham: Open University Press.

Torstenson-Ed, T. (1997). *Barns livsvägar genom daghem och skola*. Linköpings universitet.

Ursberg, M. (1996). *Det möjliga mötet. En studie av fritidspedagogens förhållningssätt i samspel med barngrupper inom skolbarnomsorgen*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

Vygotskij, L. (2005). *Tänkande och språk*. Göteborg: DaYlvalos AB.

Vetenskapsrådet, (1990). <http://www.vr.se>

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization, 7* (2) 225-246.

Öhrn, E. (2002). *Könsmönster i förändring? En kunskapsöversikt om unga i skola*. Kalmar: Skolverket.

# Bilaga 1



## GÖTEBORGS UNIVERSITET

Till föräldrar vars barn kommer att gå på fritidshemmet [REDACTED] i höst!

Mitt namn är Marianne Dahl, jag är doktorand vid Göteborgs universitet och arbetar vid lärarutbildningen på Högskolan i Kalmar. I mitt avhandlingsarbete skriver jag om barns samspel i kamratgruppen. Min handledare är Professor Eva Johansson vid Göteborgs Universitet.

En viktig del i barns liv handlar om samspel i kamratgruppen, vad de är med om tillsammans med kamrater. Avsikten med min studie är att följa en grupp barn under deras *fria tid* och ta del av hur flickor och pojkar samspelar med varandra. Jag är också intresserad av vad som betraktas som värdefullt och viktigt för att ingå i kamratgruppen. Det är barnens perspektiv och deras röster som är betydelsefulla. Jag har kontaktat skolans rektor och barnens lärare på fritidshemmet och fått tillåtelse att vistas i verksamheten under höstterminen 2008.

Min avsikt är att följa barnen under eftermiddagens rast och under vistelsen på fritidshemmet några eftermiddagar i veckan. Under denna tid har jag tänkt prata med barnen både individuellt och i grupp om de själva samtycker. De kommer även att få uttrycka sig med hjälp av foto, bilder som bildar underlag till samtalen. Mitt intresse rör inte det enskilda barnet utan barnens samvaro, det handlar inte heller om att värdera hur barn samspelar.

Gängse regler för sekretess och anonymitet i forskningssammanhang kommer att tillämpas. Individens skydd sker genom fyra allmänna huvudkrav på forskningen, *information-, samtycke-, konfidentialitet-* samt *nyttjandekrav*. Skolans, fritidshemmets och barnens namn kommer inte att framgå i rapporter och redovisningar.

Jag är väldigt tacksam att få möjlighet att närvara under en del av Era barns *fria tid* under rasten och på fritidshemmet och ser fram emot en spännande hösttermin. För att kunna genomföra samtal med barnen behöver jag Ert samtycke. Jag är därför tacksam om ni fyller i talongen nedan och lämnar den tillbaka till skolans lärare under nästa vecka. Jag hoppas också att få träffa er i början på hösten vid ett föräldramöte på barnens fritidshem där jag kan berätta mer om mitt projekt.

---

Jag  samtycker

samtycker inte

till att min dotter/son deltar i samtal i forskningsprojektet om barns samspel i kamratgruppen.

Jag  samtycker

samtycker inte att materialet får användas för undervisning.

Barnets namn: \_\_\_\_\_

Datum \_\_\_\_\_ Vårdnadshavarens namnteckning \_\_\_\_\_

## Bilaga 2

### Frågeguide

Vad tror du det beror på att en del barn vill vara tillsammans med varandra?

Vad betyder vänskap för dig?

Hur kan man se om några är kompisar med varandra?

Hur gör man om man vill leka med någon speciell?

Hur vet man om när någon vill vara med just mig?

Har du känt dig utestängd från andras gemenskap någon gång eller upplevt att någon annan har blivit det?

Vad tror du det har berott på?

Finns det många olika gemenskaper (grupper) på fritids?

Om det finns, är det något som varar länge?

Vad krävs för att få tillhörighet till en sådan gemenskap?

Hur visar det sig?

Hur blir de till, vad krävs, vad är det som gäller inom gemenskapen?

Är det samma för flickor som pojkar?

Tillhör alla på fritids någon gemenskap?

Vilken gemenskap tillhör du?

Är det viktigt att alla som vill vara med i en gemenskap får det?

Om inte, vad är det som kan hindra att inte alla kan vara med i en gemenskap?

Vad betyder det att vara populär här på fritids?

Skiljer det sig om man är populär på fritids, om, vad beror det på?

Vi och dom i leken. Om man förhandlar om positioner, hur tar det sig i uttryck (hemligt, skämtsamt eller icke verbalt)

När man delar ut roller i leken och får en biroll vad kan det bero på?

När man ska fortsätta eller inte fortsätta en aktivitet. När någon avbryter och andra följer med, vad är det tecken på?