



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

”Vi är lite som en reseledare...”

En intervjustudie av åtta fritidspedagogers arbete med barns
sociala relationer på fritidshem

Namn

Kassandra Einarsson

Mikaela J. Lysell

Program

Grundlärarprogrammet med inriktning mot
arbete i fritidshem



Examensarbete: 15 hp
Kurs: LRXA1G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: HT/2015
Handledare: Louise Peterson
Examinator: Björn Haglund
Kod: HT15-2920-005-LRXA1G

Nyckelord: Fritidshem, Sociala processer, Kamratskap, Förhållningssätt

Abstract

Detta är en kvalitativ studie med fokus på arbetet med barns sociala processer ur fritidspedagogernas synvinkel. Syftet med studien är att bidra med mer kunskap kring hur man som fritidspedagog kan arbeta för att främja sociala processer och kamratrelationer på fritidshemmet. Vi har utgått ifrån ett sociokulturellt perspektiv i den meningen att kunskap om ämnet kommer till uttryck i kommunikation under intervjuerna.

Studien är genomförd på fyra olika fritidshem i olika miljöer i utkanten av eller i nära anslutning till stads kärnan i en stor stad i västra Sverige. Empirin har samlats in genom sju halvstrukturerade intervjuer med åtta fritidspedagoger. Intervjumetoden har inspirerats av reflexiva intervjuer som kort innebär att intervjun bör utformas som ett samtal och att man strävar efter att förstå undersökningens tema ur intervjudeltagarnas synvinkel. Det ägnas även tid åt reflektion av intervjudeltagarens utsagor utan att själv ändra hens version utav det undersökta ämnet. Genom en kvalitativ ansats med halvstrukturerade intervjuer har intervjudeltagarna getts möjlighet att utveckla sina resonemang och oss att lyfta fram deras egna uttryck kring ämnet.

Vi har satt intervjuanalysen i relation till bakgrundslitteratur, forskning samt teori som förklarar att individen lär i samspel med andra samt att identitetsutveckling skapas i interaktion i mötet med andra. Resultatet av studien visar på att fritidspedagogen har en betydande roll i barns sociala utveckling och att hen till sin hjälp kan utveckla olika strategier för att främja barnens utveckling. Fritidspedagogerna växlar mellan att vara aktiv och mer observant i barnens kamratskapande och i hantering av konflikter. De utmanar, uppmuntrar och stödjer barnen bland annat genom lek och kommunikation. Yttre påverkan har stor inverkan på vad för utrymme fritidspedagogerna får att aktivt kunna arbeta med sociala processer och det finns en generell önskan om att ges bättre förutsättningar för att kunna arbeta främjande kring detta.

Förord

Först vill vi rikta ett stort tack till de fritidspedagoger som så hjärtligt ställde upp på att låta sig bli intervjuade i vår studie! Utan er hade inte detta arbete varit möjligt att genomföra.

Även ett stort, stort tack till våra familjer, framförallt våra barn, som stått ut med alla våra långa arbetsdagar och våra skiftningar i humör och ork till att hitta på roliga saker. Utan ert stöd och er kärlek hade denna process blivit mycket svårare att genomföra.

Slutligen vill vi rikta ett stort, stort TACK till vår handledare Louise för allt ditt stöd under arbetets gång.

***”Now this is not the end. It is not even the beginning of the end.
But it is, perhaps, the end of the beginning”
- Sir Winston Churchill***

Innehållsförteckning

Förord	1
Innehållsförteckning	1
1 Inledning	3
1.1 Problemformulering och syfte	4
1.2 Disposition.....	5
2 Bakgrund	6
2.1 Fritidshemmet idag – Vad säger styrdokumentet?	6
2.2 Fritidspedagogens arbetsvillkor – en förändring över tid	6
2.3 Fritidspedagogik – Lärande på fritidshemmet	6
2.4 Yttre påverkan – En stimulerande miljö	7
2.5 Fritidshemmet – En arena för lek, samspel och konflikter	7
2.6 Fritidspedagogens förhållningssätt	8
2.7 Sammanfattning	8
3 Tidigare forskning	9
3.1 Empiriska studier	9
3.2 Barns kamratrelationer och jaguppfattning i sociala processer	10
3.3 Pedagogens roll och förhållningssätt i relation till barns sociala processer	11
3.4 Skolans organisation och yttre påverkan i sociala processer	12
3.5 Sammanfattning	12
4 Teoretiskt perspektiv	13
4.1 Sociokulturellt perspektiv	13
4.2 Sammanfattning	14
5 Metod och genomförande	15
5.1 Val av metod	15
5.1.1 Reflexiva intervjuer.....	16
5.2 Urval	16
5.3 Genomförande	17
5.4 Empiriskt material	18
5.5 Analysförfarande	19
5.5.1 Bearbetning av intervjumaterial	19
5.5.2 Analysansats.....	19

5.6	Studiens tillförlitlighet	19
5.7	Etiska överväganden	20
6	Resultat och Analys	22
6.1	Tema 1: Ansvarstagande, utmanande och stöttande ledare i främjandet av barnens sociala processer och kamratrelationer	22
6.1.1	Att anknyta till skolans värdegrund och ta eget ansvar	22
6.1.2	Att skapa en kompetensryggsäck.....	23
6.1.3	Hur bör fritidspedagoger förhålla sig i barns eget sätt att samspela?.....	24
6.2	Tema 2: Strategier för att stödja barns samspel i lek och kommunikation.....	25
6.2.1	Att arbeta förebyggande och finnas tillgänglig	25
6.2.2	Att hjälpa barn med de sociala koderna.....	27
6.2.3	Att stödja barns självkänsla	27
6.2.4	Kommunikation som hjälpmedel	28
6.2.5	Att stödja både individ och grupp	28
6.3	Tema 3: Möjliga hinder	29
6.3.1	Yttre påverkan och möjligheter	29
7	Diskussion	33
7.1	Resultatdiskussion	33
7.1.1	Fritidshemmet är en social arena för sociala processer och kamratrelationer	33
7.1.2	Konflikter hör till	33
7.1.3	Fritidspedagogernas förhållningssätt.....	34
7.1.4	Det är viktigt med social utveckling för framtiden	35
7.2	Implikationer för den pedagogiska praktiken	36
7.3	Förslag på fortsatta studier	36
7.4	Slutkommentar	36
	Referenser.....	37
	Bilaga 1 - Informationsbrev till skolor	
	Bilaga 2 - Samtyckesblankett	
	Bilaga 3 – Intervjuguide	

1 Inledning

”Barn har så lätt att hitta nya kamrater”, ”de leker så bra”, ”de tre ska inte leka tillsammans.” Detta är några av uttalanden ifrån vuxna vi hört och även själva i stunden tänkt och tyckt. Vi har under utbildningens gång använt våra egna minnen av vår egen barndom och skolgång för att försöka förstå barn. Under vår verksamhetsförlagda utbildning, (VFU) har det blivit tydligt för oss att relationer och vänskap är viktigt för barnen och att det inte alla gånger löser sig självt. Vi minns väl hur förödande det kändes när ”bästisen” plötsligt valde en annan att leka med under rasten. I denna studie vill vi undersöka hur fritidspedagoger uttrycker att de arbetar med, samt vad de har för syn på barns sociala processer och kamratrelationer.

Att arbetet med sociala processer är något som ingår i lärarnas uppdrag kommer till uttryck i styrdokumenterna. *Skollagen* (SFS 2010:800) och *Lgr11 - Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (Skolverket, 2011a) uttrycker att alla som är verksamma inom skolan ska arbeta för att främja elevernas inlevelseförmåga och förståelse, samt respekt för andra individer. Eleverna ska även få möjlighet till eget ansvarstagande i så väl gruppkonstellationer som individuellt. Begreppet relation kan ses som något komplex och kan därför behöva någon form av klargöring så här inledningsvis. I vår studie utgår vi från ett sociokulturellt perspektiv där mänskliga relationer ses som sociala i sin natur. *Allmänna råd med kommentarer för fritidshem* (Skolverket, 2014) fastslår att en viktig del av fritidspedagogers uppdrag är att arbeta med barns sociala relationer. Då barngrupperna ständigt ökar i antal och tillgången till utbildad personal minskar är risken stor att inte alla elever får sina behov tillgodosedda. Både Dahl (2014) och Skolverket (2014) menar att så länge alla elevers behov inte tillgodoses kan heller inte alla elever få det stöd av pedagogerna de behöver i sin sociala utveckling. *Fritidshemmet - lärande i samspel med skolan* (Skolverket, 2011b) poängterar vikten av stabila sociala relationer för elevernas känsla av trygghet och dess identitetsutveckling. Fritidshemmet framstår vara en social arena där eleverna ingår i många olika sociala relationer vilket kan leda till att inneslutnings och uteslutnings processer uppstår i de sociala interaktionerna. Vi har sett att barn har olika förmågor att hanterat sociala situationer och kamratrelationer, att det alltid finns en risk för barnen att de hamnar i konflikter som kan leda till uteslutning i den sociala gemenskapen. Något vi reagerat över är att det inte sällan är samma barn som tenderar att bli utesluten när grupper väljs och även att det är samma barn som tenderar att inta uppdraget att utesluta.

Tidigare forskning visar att det är i relationer som vi prövar hur våra känslor tas emot och att det är en viktig aspekt i identitetsutvecklingen. Saker ges mening genom socialt samspel men förändras genom de tolkningsprocesser som var och en i den sociala processen utvecklar (Ihrskog, 2006). I en studie av Dahl (2014, s. 6) framgår det att barn ofta skapar sociala relationer till ett begränsat antal barn. Med stöd i forskning av Corsaro menar Dahl (2014, s. 6) att detta sker för att barnen vill trygga sin egen tillvaro och minimera risken att bli utesluten ur gemenskapen. Vidare betonar Dahl (2014) att kamratrelationer är ömtåliga och att barn själva är medvetna om detta, att relationer hastigt kan avslutas men att det inte behöver innebära att ett barn helt utesluts ifrån gemenskapen. I Ihrskog (2006) framgår det att kamratrelationer är viktiga i skolan och på fritiden. Därför menar Ihrskog att det är viktigt att pedagoger som arbetar med barn och unga är varse om sociala processer och att de finns närvarande när stöd behövs samt att de medverkar till att barnen själva finner redskap att använda sig av när de vill ta initiativ till kamratrelationer. Arbetet med sociala relationer tycks till stor del känneteckna fritidspedagogers yrkeskunnande och beskrivs ofta som en grundsyn i fritidshemmet (Pihlgren, 2013). Ett sådant arbete med barns lärande och utveckling menar Dahl (2014, s. 7) bygger på ett ”samspel mellan individer”. Skolverket (2011b) betonar vikten

av att arbeta med sociala relationer, oavsett skolform och enligt Dahl (2014) är ofta relationella aspekter en stor del i anledningen till att verksamma inom skolväsendet håller sig kvar inom yrket. Dahl (2014) belyser vikten av att stabila, sociala relationer och kamratskap främjar samt skapar mening i barnens sociala liv. Bliding (2004) och Dahl (2011) menar att begreppet relationer rymmer både exkludering och inkludering där makt och positionering har stor betydelse och att det därför kan ses som centralt i lärande och utveckling.

Skollagen (SFS 2010:800, s.60) fastslår att ett övergripande mål för fritidshemmet är att ”främja allsidiga kontakter och social gemenskap” detta till trots har vi svårt att finna några studier kring pedagogers arbete med sociala relationer i fritidshemmets kontext. Dahl (2014) och vår studie är snarlika varandra men vi finner det nödvändigt att bidra med ytterligare empiri till forskningsfältet då vi endast funnit Dahls fallstudie inom det berörda ämnet. Dahl (2014) menar att det finns en lucka i forskningen kring barns sociala relationer på fritidshemmet, att den forskning som idag finns att tillgå till stora delar är genomförd inom förskolan och skolan. Som nämnts tidigare så fastslår Skolverket (2014) att fritidspedagoger ska arbeta med att stötta barnen i dess sociala utveckling vilket även innebär att de ska finnas till hands och stötta barnen samt ge dem verktyg för att hantera olika konflikter. Vi ser alltså att styrdokumentet pekar på att implementera arbete kring social utveckling på fritidshemmet, därav anser vi det behövs förstärkning i kunskapen om att arbeta främjande för detta på fritidshemmet.

1.1 Problemformulering och syfte

Fritidspedagogernas uppdrag kan ses som ett samhällsuppdrag då det innebär att arbeta med barnens lärande och utveckling, därför har vi valt att i denna studie fokusera på de professionellas arbete. Större barngrupper är en av de förändringarna som skett under de senaste åren och är även det en anledning till att vi valt att genomföra denna studie. Vi vill undersöka hur fritidspedagoger uttrycker sig kunna utveckla och påverka dessa processer i en god riktning mot de nationella målen.

Syftet med denna studie är att undersöka hur pedagogerna uttrycker sitt arbete med sociala processer och kamratrelationer. Detta för att kunna bidra med kunskap till den kunskapslucka som finns inom fältet för fritidshem. Frågor som kommer försöka besvaras i denna studie är:

- *Hur uttrycker fritidspedagoger att de arbetar för att främja sociala processer och kamratrelationer på fritidshemmet?*
- *Vad uttrycks som viktigt i detta arbete?*
- *Vilka hinder beskriver fritidspedagogerna i sitt arbete med att främja sociala processer och kamratrelationer?*

1.2 Disposition

I första kapitlet inleder vi med att kort redogöra för vad som inspirerat och motiverat oss till att genomföra denna studie. Vad säger styrdokument och forskning om pedagogernas förhållningssätt och de centrala delarna i uppdraget? Vad innebär kamratskap ur barnens perspektiv och vad innebär begreppet relation?

I kapitel 2 redogörs litteratur som lyfter fram olika aspekter av social utveckling och pedagogens förhållningssätt. Litteraturen visar på att sociala processer är centralt i fritidshemmets uppdrag samt att pedagogens förhållningssätt är viktig i barnens sociala utveckling. Även vikten av barns sociala relationer för att främja dess utveckling lyfts fram.

Kapitel 3 belyser tidigare forskning som visar på att sociala relationer och samspel är komplexa processer. Den visar på vikten av att pedagoger aktivt arbetar med främjande metoder för att stödja barnens sociala utveckling samt att detta är av stor vikt för hur väl barnet lyckas i sociala sammanhang längre fram i livet.

Teoretiska utgångspunkter som studien utgått ifrån samt några viktiga begrepp att lita oss emot i vårt arbete presenteras i kapitel 4. Genom ett sociokulturellt perspektiv ser vi på lärande och utveckling som ett samspel mellan individer. Socialisation ses som att någon lär sig bli delaktig i något, till exempel: barn på fritidshemmet lär sig hur man skapar och underhåller relationer, deltar i lek och samtalar med varandra.

Kapitel 5 redogör för studiens utformning och olika överväganden som vi behövt ta ställning till under genomförandet av studien. Vilka olika urval och val av metoder vi gjort samt att studiens tillvägagångssätt beskrivs grundligt.

I kapitel 6 presenteras studiens resultat och analys som likt bakgrunden pekar på vikten av arbetet med sociala relationer och samspel. Att förhållningssättet och yttre påverkan är av stor vikt i ett främjande arbete kring barns kamratskapande, samspel och sociala processer.

I kapitel 7, diskussion, sätts studiens resultat i relation till teori, bakgrund och tidigare forskning. Vi diskuterar även vårt metodval och implikationer för den pedagogiska praktiken. Avslutningsvis ges det förslag på fortsatta studier utefter de frågor som denna studie väckt hos oss under genomförandet.

2 Bakgrund

I detta kapitel har vi valt att se tillbaka på den litteratur vi stött på under vår utbildning. Här kommer att presenteras lite av hur fritidshemmen ser ut idag samt att vi kommer att belysa vikten av barns sociala relationer. Vi har även sett till de styrdokument som finns att förhålla sig till i egenskap av fritidspedagog. Litteraturen som presenteras framhåller att pedagogens förhållningssätt, barnens sociala relationer och samspel är av stor vikt när det kommer till utvecklandet av social kompetens samt barnens lärande och utveckling i helhet. Bakgrunden blir extra viktig i denna studie då den syftar till att peka på olika aspekter som på något sätt kan verka främjande i barns sociala relationer. En fördjupad kunskap inom ämnet i relation till tidigare forskning presenteras i kapitel 3.

2.1 Fritidshemmet idag – Vad säger styrdokumentet?

Skolverket (2014) visar på att samverkan mellan fritidshemmet, skolan och hemmet har en stor betydelse för barnens utveckling. Genom en fungerande samverkan mellan dessa ges det större möjligheter till både pedagoger och vårdnadshavare att se helheten kring barnets sociala utveckling och lärande. Skollagen (SFS 2010:800) framhåller att fritidshemmet ska erbjuda barnen en meningsfull fritid samt stimulera deras lärande och utveckling. Verksamheten ska främja allsidiga kontakter och social gemenskap. Johansson (2011) framhåller dock att skrivningarna om just fritidshemmet i läroplanen är bristfällig, ändock en tydlig och bra markering på att skolan och fritidshemmet hör ihop. Det visar på att verksamheten på fritidshemmet bedrivs med ett pedagogiskt syfte. *Lgr11* (Skolverket, 2011a) samt *Allmänna råd med kommentarer för fritidshem* (Skolverket, 2014) framhåller att viktiga delar i verksamheten för att främja barnens lärande och utveckling är lek och skapande. Vidare framhålls att barnen på fritidshemmet ska ges möjlighet att utforska, testa nya saker och utveckla ny kunskap (Skolverket, 2014, s.56). Genom att stimulera barnens fantasi och nyfikenhet anses verksamheten fungera främjande för barnens sociala utveckling. Detta genom att ge barnen verktyg för att själva testa på sina egna idéer och stärka dess självkänsla (Skolverket, 2014).

2.2 Fritidspedagogens arbetsvillkor – en förändring över tid

Skolverket (2011b) och Johansson (2011) framhåller att det blivit en ökning under de senaste åren av antalet barn mellan sex och nio år som idag är inskrivna på fritidshemmet, samt att dessa barn vistas stora delar av dagen där. Därför menar Skolverket (2011b) att det är av stor vikt att det aktivt arbetas med att säkerställa kvalitén på fritidshemmet och inte enbart i skolan. Det skulle kunna tänkas att i och med att antalet inskrivna barn har ökat så pass mycket under det senaste decenniet, borde även personaltäteten ha ökat i relation till det stigande barnantalet, men så är inte fallet. Skolverket (2011b) framhåller att det under 90-talet skedde en stor förändring som resulterade i att antalet vuxna per barn i fritidshemmet nästintill halverades och att det sedan dess bara har fortsatt att minska. Som vi nämnt i inledningen anser Skolverket (2014) detta vara ett problem vad gäller att säkerställa tillgodoseendet av alla barns olika behov.

2.3 Fritidspedagogik – Lärande på fritidshemmet

Som vi nämnt tidigare så fastslår Skollagen (SFS 210:800) att fritidshemmet ska främja social gemenskap och allsidiga kontakter och enligt Skolverket (2014) så sker barnens socialisation och utveckling i grupp. Det är i gruppen som de sociala normerna och värderingar testas och utvecklas, därför bör fritidshemmet lägga stor vikt vid att uppmuntra barnen till att utveckla sin sociala kompetens i samspel med kamrater (Skolverket, 2014). Att gruppen har stor

betydelse för den sociala utvecklingen är något som även Hansen Orwehag (2013) belyser. Hon menar att sociala relationer innebär för barnet att bli en del av olika grupper, där barnen i gruppen får lära sig om förhållandet mellan sig själva och andra personer i dess omgivning. Att lära sig handskas med olika situationer för att bli en fungerande del i interaktionen mellan en grupp människor (Hansen Orwehag, 2013). Vidare framhåller hon att lärande i fritidshem har stort fokus på socialt lärande och att lärandet på fritidshem oftast sker i grupp. Hon menar att det blir ett naturligt, socialt lärande i interaktionen med övriga barn på fritidshemmet då just sociala förmågor är något som är svårt att lära sig på egen hand (Hansen Orwehag, 2013). Även Philgren (2013) menar att barns sociala utveckling sker i olika grupper. Hansen Orwehag (2013) anser att genom att ingå i olika grupper på fritidshemmet och i deltagandet i aktiviteter och lek ges barnen en chans till att skapa kamratrelationer vilket anses verka främjande för utvecklingen av barnens sociala förmågor. Jensen (2013) framhåller att det kan vara nödvändigt att barngrupperna inte är homogent åldersfördelade. Han menar att utvecklingen och lärandet hos barn som endast integrerar med jämnåriga sker i mindre utsträckning då det är möjligt att de inte blir tillräckligt utmanade (Jensen, 2013). Även Hansen Orwehag (2013) lyfter fram att barn som integrerar med mer kompetenta barn lättare kan lösa svårare uppgifter samt att dess utveckling och lärande främjas av den interaktionen.

2.4 Yttre påverkan – En stimulerande miljö

Skolverket (2014) lyfter fram forskning som visar på att barn som ges möjlighet till lek och interaktion med kamrater och engagerade vuxna i en stimulerande lekmiljö ges en större chans att utvecklas och lära sig än de barn som inte haft möjlighet till detta. Sandberg och Vuorinen (2008) menar att en individ formas och utvecklas i den fysiska miljön och genom relationer i sin omgivning. Davidsson (2008) belyser att vilka material som finns tillgängliga, antalet rum och vilka regler som gäller i de olika rummen kan begränsa barnet då reglerna ofta är utformade för att skydda materiella ting. Vidare menar hon att miljön barnen vistas i ska vara stimulerande och inbjudande till lek med möjlighet för barnen att själva påverka vad för aktivitet som ska bedrivas i vilket rum.

2.5 Fritidshemmet – En arena för lek, samspel och konflikter

Skolverket (2014) menar att även om barngruppen kan utgöra en social arena där barn utvecklas och skaffar sig ny kunskap så är det samtidigt en arena för konflikter. Vidare menar Skolverket (2014) att anledningen till att konflikter uppstår kan vara på grund av missförstånd och att det därför är av stor vikt att fritidspedagogerna lär barnen att kommunicera och hantera konfliktsituationer genom att argumentera och resonera sig fram. Görs detta så kan konflikter istället för att vara ett sätt för barnen att utöva maktpositioneringar och våld verka främjande för deras sociala utveckling (Skolverket, 2014). Johansson (2011) framhåller att barn på fritidshem ägnar stor tid åt lek och spel, att de i leken ges en möjlighet till att utveckla sin fantasi och testa på olika sociala roller som kommer att lägga grunden för deras identitetsutveckling. Även Brodin och Lindstrand (2010) belyser vikten av aktiviteter för att barn ska utvecklas. De menar att det är i leken och samspelet med andra som barn utvecklar sin sociala förmåga och sin identitet (Brodin & Lindstrand, 2010). Detta är något som även Lgr11 framhåller att ”skolan ska främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse” (Skolverket, 2011a, s.7). Knutsdotter-Olofsson (2009) menar att barn genom leken lär sig att visa empati och medkänsla för andra, att respektera alla människors olikheter och genom detta lär barnen känna varandra vilket bringar glädje och trygghet till hela barngruppen. Även den fria leken är viktig för barnens sociala utveckling. Inte i den betydelsen att den fria leken är fri från vuxna utan att barnen själva styr över vad som ska lekas medan de vuxna finns som stöd för barnen att utveckla den lek de tänkt sig

(Knutsdotter-Olofsson, 2009). Även Järleby (2012) menar att den fria leken är bra för barnens sociala utveckling då de ger ett visst spelrum för barnen att själva bestämma hur leken ska fortskrida, och vilka förhållningsregler den ska innehålla. Dock ställer han sig kritisk till att låta barnens fria lek vara helt fri från pedagoger då han menar att det då lättare uppstår konflikter som kan leda till att barn blir exkluderade i leken (Järleby, 2012).

Genom att stödja sig på lekforskare som Olofsson och Jensen, menar Knutsdotter-Olofsson (2009, s. 85) att lekforskare är överens om att barnens sociala förmåga och kompetens utvecklas genom leken. Även Davidsson (2008) belyser att det informella och sociala lärandet i leken är främjande för barns utveckling och lärande.

2.6 Fritidspedagogens förhållningssätt

Skolverket (2014) visar på betydelsen av att verksamma pedagoger inom fritidshemmet aktivt arbetar med barns sociala utveckling. Enligt Ihrskog (Läraryrket, 2011, s. 20) är social utveckling en komplicerad process. Hon menar att avsaknaden av social kompetens kan vara förödande för ett barn och att även om barnen lär i gruppen av varandra är det viktigt att de får stöd av någon vuxen i detta lärande. Vidare belyser Ihrskog vikten av att lärare i fritidshem ser till alla barns behov och intressen, att man finns där som ett stöd och utmanar barnen. "Läroplaner är en arbetsmodell som främjar relationskapande" (Läraryrket, 2011, s. 22). Även Haglund (Läraryrket, 2011, s. 28) belyser vikten av pedagogens aktiva deltagande för att barnen ska få möjlighet till fördjupad kunskap och utvecklande av nya intressen.

Identitetsutveckling och lärande sker ständigt i interaktion med andra och att barnen behöver stöd av vuxna i dessa processer för att det ska ske så gynnsamt som möjligt är något som Läraryrket (2011) belyser vikten av. Thornberg (2006a) samt Aspelin och Persson (2011) menar att om pedagogerna har en bra relation till barnen så främjar det även barnens relationer med varandra. De menar att om barnen ingår i en miljö som är berikad med goda relationer så verkar det främjande för identitetsutvecklingen. Som nämnts ovan så har antalet barn i barngrupperna på fritidshemmen ökat markant under de senare åren och personaltätheten minskat. I och med det menar Löfdahl, Saar och Hjalmarsson (2011) samt Hansen Orwehag (2013) att verksamheten gått från en verksamhetsdiskurs till en diskurs fylld av kontroll och disciplin för att kunna hålla samman de stora barngrupperna. Detta menar dem lett till att möjligheten för pedagogerna att aktivt delta och finnas som stöd i barnens utveckling har blivit lidande då tiden för varje enskild individ inte längre finns (Löfdahl, Saar & Hjalmarsson, 2011; Hansen Orwehag, 2013).

2.7 Sammanfattning

I kapitlet har det framkommit att viktiga delar för barns sociala utveckling och relationskapande processer är bland annat leken, barngruppen, konflikthantering, pedagogens förhållningssätt, kommunikation och samspel med andra. Då syftet med denna studie är att se hur pedagoger på fritidshem ser på sociala processer och samspel samt hur de uttrycker sig arbeta för att främja kamratrelationer på fritidshemmet är detta centrala delar i studien.

3 Tidigare forskning

I detta kapitel redogörs för tidigare forskning som varit av relevans för studiens syfte. Det finns forskning om hur sociala processer påverkar barns lärande och utveckling, om relationsskapande, om inkludering och exkludering. Vi har främst läst in oss på svensk forskning, den har upplevts relevant i den meningen att vi är intresserade av hur fritidspedagoger arbetar på fritidshemmen så som de är organiserade i Sverige. Vi tänker att det kan skilja sig i hur svensk läroplan skrivs fram jämfört med andra länders framskrivning, eftersom institutionella lärmiljöer världen över samverkar med den samhällsliga kontext som råder, vilket vi tänker kan spegla sig i forskning. En stor del av den internationella forskningen har handlat om inkludering av barn med särskilda behov, forskning vi ändå funnit relevant för studien har haft sin utgångspunkt i pedagogens roll i sociala processer och kamratrelationer.

3.1 Empiriska studier

Forskning som Dahl (2011, 2014) genomfört tar sin utgångspunkt i fritidshemmet och har där med varit av särskilt intresse för vår studie. Dahl (2011, 2014) genomför studierna med en etnografisk metodansats, som innebär att forskaren intar en deltagande roll. Studien är genomförd med ett socialkonstruktivistiskt perspektiv. Det innebär att allt är socialt konstruerat av människor i samspel med den kontext de lever och verkar i. Dahl (2011, s. 14) har genomfört studien ur barns perspektiv och beskriver pågående sociala processer som olika konstruktioner av praktikgemenskaper. Begreppet utgår från Lave och Wengers begrepp Communities of Practice (CoP) som handlar om hur man från att ha varit en legitim perifer deltagare, lär sig att bli en fullvärdig medlem i en social praktik. Här pekar Dahl (2014) på att medlemskap inte bara handlar ”om färdigheter utan också om deltagande i den specifika praktikgemenskapen” (s. 16). Vidare menar hon att praktikgemenskapens kultur tillåter till exempel ett barn att först iaktta hur andra hanterar en specifik uppgift ”utifrån en perifer, men legitim position” (Dahl, 2014, s. 16), för att därefter lära sig hantera uppgiften på egen hand, eller tillsammans med andra. Lärande är en integrerad del i den sociala praktiken som levts och upplevs på olika sätt. I sin nästa studie har Dahl (2014) utgått ifrån ett vuxenperspektiv och den studien har som sitt syfte att bidra med kunskap om hur fritidspedagoger arbetar med barns relationer.

Även Ihrskog (2006) genomförde sin studie med etnografisk metodansats. Studien har som sitt syfte att förstå på vilket sätt barnen skapar och bevarar kamratrelationer under barnens friare tid, den tid då barnen inte längre befinner sig i fritidshem utan istället ägnar sig åt andra fritidsaktiviteter. Enligt Ihrskog (2006) formas människans identitet i mötet med andra människor. Den teoretiska utgångspunkten för studien är symbolisk interaktionism, ett socialpsykologiskt perspektiv influerat från pragmatismen med dess främsta företrädare George Herbert Mead.

Bliding (2004) tar sin utgångspunkt i skolan och studerar sociala processer ur barnperspektiv. Studien undersöker hur skolverksamhetens organisation så som mindre undervisningsgrupper, åldersfördelning och klassindelning påverkar barns sociala ordning. Resultatet visar att strukturella faktorer som ingår i skolans vardag kan ha en inverkan i barns sociala processer. Det visar även att barn använder sig av inneslutande och uteslutande handlingar i sociala praktiker. Inom dessa praktiker använder barnen sig av språkliga beteckningar som kompis och bästis för att kategorisera sin relation till någon annan.

Thornberg (2006b) diskuterar värdepedagogik i förskola och skola i förhållande till samhälleliga moraliska och politiska värden. Av studien framgår det att värdepedagogik i skola omfattar såväl elevens moraliska utveckling som samhälleliga förväntningar på en god medborgare. Även förändringar i lärarens och pedagogens förhållningsätt till eleven i takt med samhällsförändring belyses och studien syftar till att förstå hur värdepedagogik kan ges innebörd.

Hollingsworth och Buysse (2009) undersöker vilken roll föräldrar samt lärare har i hur barn integreras med varandra, behåller vänskap, skaffar lekkamrater samt vad som kan göras för att underlätta och främja detta. Samspel mellan barn med särskilda behov och barn utan särskilda behov undersöks, och det påvisas att strategier används spontant, det vill säga utan en specifik tanke på att underlätta för barnen.

Salminen, Hännikäinen, Poikonen & Rasku-Puttonen (2013), studerar samspel mellan barn utefter olika grupsammansättningar. 20 förskoleklasslärare deltog i olika team och arbetade med olika grupsammansättningar. Studien påvisar kunskap och förståelsen om lärarens roll i riktade lektioner, avsedda att skapa och möjliggöra socialisering. Lärarnas roll delas i studien in i fyra olika teman, vilka är följande; 1. Handha elevens jämlike relation. 2. Stötta sammanhållningen i gruppen. 3. Stötta den enskilda individen. 4. Samtala om vänskap och respekt.

3.2 Barns kamratrelationer och jaguppfattning i sociala processer

Ihrskog (2006), Dahl (2011, 2014) och Bliding (2004) beaktar i sina studier att barn hanterar relationer och uppfattar sig själva på olika sätt i sociala sammanhang. Ihrskog (2006) menar att varje individ bär på en inre repertoar av relationskompetens baserad på individens allra första relationskapande situationer, för det mesta till föräldrar och syskon. Ihrskog (2006, s. 29) tar stöd i Stern som menar att barn först får en förståelse i ömsesidig interaktion av den grupp som barnet föds in i, men att det i stigande ålder vill pröva det tillsammans med andra barn. Centralt i relationer är känslor, och den ömsesidiga aspekten innebär förmågan att förstå känslor utifrån motpartens perspektiv. Vidare hävdar Ihrskog (2006, s. 29) med stöd av Glöcker att identitetsutvecklande bygger i stor omfattning på att barnet får bearbeta och pröva känslor tillsammans med andra. Detta att få sina känslor bekräftade menar hon är ett grundläggande villkor. En annan faktor i kamratrelationer är att det hålls vid liv av "något", och inte av givna självklarheter så som familjeband, vilket innebär att det kan ta slut utan särskild notis av omgivning (Ihrskog, 2006). Bliding (2004) belyser kamratrelationernas sårbarhet och menar att förutsättningar som bestäms av vuxna så som exempelvis gruppindelningar ofta har en avgörande roll i barns egna sociala processer. Bliding (2004, s. 47) tar stöd i Corsaro som poängterar att de rådande kulturerna i barns liv blir till resurser för hur de själva skapar kamratrelationer. Det som framgår i studien Bliding (2004) genomfört är att det inte sällan pågår en kamp om kamratrelationer via bland annat bästisavtal, där uteslutning ibland blir ett medel för att bevara kamratrelationer. Dahl (2011) menar att barn måste, vare sig de vill eller inte, samspela med andra en stor del av dagen. För att skapa ordning och struktur behöver de enligt Dahl kategorisera sin omgivning utefter den kulturella kontext de befinner sig i. I studien genomskådas olika praktikgemenskaper som förstärks via liknande intresse eller löses upp på grund av barns föränderliga intressen. Det framgår även att deltagande och tillträde i praktikgemenskaperna sker på olika nivåer och att det råder olika attityder inom dem. Ihrskog (2006, s. 36) framhåller med stöd av Mead att jaget omformas och utvecklas i alla interaktioner, såväl kamratskapande som kamratavslutande i förhållande till omgivning och miljö. Ihrskog (2006) förklarar att behovet av att bli bekräftad av andra och att få kunskap om sig själv genom andra pågår ständigt. Detta menar hon har en stor inverkan

på barnens upplevelse av kvalitet i tillvaron. I kamratrelationer skapas tillit, ömsesidighet och förtroende. Ihrskog menar att individer tillägnar sig strategier för att ta sig vidare när kamratrelationer löses upp samt olika strategier för att lösa konflikter, vilket också blir ett led i att få självkännet om egna behov och känslor.

3.3 Pedagogens roll och förhållningssätt i relation till barns sociala processer

Dahl (2014) hävdar att fritidspedagoger själva framhåller att arbetet med barns sociala relationer är centralt. Av Dahls (2014) empiriska material framgår det att i fritidspedagogers uppdrag ingår det att lära barnen delta i sociala grupper. De arbetar för att hjälpa barnen förstå det sociala spel som pågår. Det framgår även att fritidspedagogerna instruerar barnen om vad som kan vara rätt och fel samt finns närvarande när barnen själva ber om stöttning vid konflikter. De barn som av någon anledning inte förstått de normer och regler som råder i sociala sammanhang kan framstå som mindre kompetenta och deras beteende blir därmed korrigerade. Enligt Dahl (2014) benämner fritidspedagogerna arbetet med beteendekorrigerande som undervisning. Att träna barnen i att använda sig av strategier för att komma över svårigheter i kamratrelationer framgår enligt Dahl (2014) som något barnen själva måste vilja för att delta i.

Salminen et al. (2013) uppmärksammar tre olika förhållningssätt mellan lärare-barn vilka är följande; styrd, arrangerad och emotionell. Av studien framgår det att den yttre sociala miljön, där skolan är belägen är grunden för barns sociala liv. Stöttning av elevers sociala liv har visat sig ha stor betydelse i att förhindra icke-socialt beteende och problembeteende. Enligt författarna är klimatet i klassrummet betydelsefullt för elevernas sociala färdigheter. Ett positivt och liberalt förhållningssätt mellan lärare-elev visar sig ge ett varmare klimat som präglas av samhörighet. De lärarledda lektionerna beskrevs som lekfulla och övningarna var enkla med gester och klara instruktioner. Styrda lekar ses som stöttning i elevernas socialiserings processer. Direkt uppmuntran nyttjades elever emellan genom att arbeta i smågrupper, i par och byta sammansättning ofta. Av studien framgår att lärarens roll är av stor vikt för att skapa en samhörighetskänsla eleverna emellan som bevaras av sociala regler som bör vara införstådda av alla.

Hollingsworth och Buysse (2009) visar på att lärare tyckte det var svårt att hinna med att prata om enskilda barn och dess kamrater vid hämtning. Även om det i undersökningen visade att lärare och föräldrar kommunicerar om elevernas kamratskap och sociala samspel så frågade lärarna inte föräldrar om barnens kamratskap utanför skolan. Även om sådan information kunde ses vara användbart i skolan när det gäller stöttning. Arbetet med inkludering av alla barn lyfts fram i åtgärder så som att göra miljön inbjudande för lek och samspel, låta eleverna arbeta med temat vänskap. Lärarna kan föreslå aktiviteter i syfte att avleda konflikter och dra in oengagerade barn. Barnen tillåts välja lekkamrater själva men läraren bör hjälpa till genom att skapa förutsättningar i gruppkonstruktion. Barn som uppvisar svårigheter kan få det svårare socialt även senare i livet och därmed är det viktigt att uppmärksamma dessa barn och att skapa strategier för att hjälpa barnen. Enligt Dahl (2014) är en stor del i arbetet med sociala processer en lära om hur man beter sig mot varandra, det är en balans mellan att lära sig på djupet och att enbart bli tillrättavisad. Hon menar att det är viktigt att förstå sitt och andras beteende i sociala sammanhang. Ihrskog (2006) menar att kompetens i relationskapande även bör prioriteras i skolans verksamhet på samma sätt som att lära sig läsa, skriva och räkna. Hon belyser att barn ibland väljs bort av andra och upplevelsen som följer utav detta kan vara jobbig och skapa oro. Sociala processer är ett pågående arbete som yrkesverksamma inom skolan måste arbeta med kontinuerligt (Ihrskog, 2006)

3.4 Skolans organisation och yttre påverkan i sociala processer

Ihrskog (2006) belyser att samhällsliga strukturella förändringar som ägt rum de senare årtionden haft betydelse för barns fritid i den meningen att barns självupprekligande och identitetsutveckling fått allt större utrymme. Det innebär även att skilda sociala, ekonomiska och kulturella villkor kan bli avgörande faktorer i barns sociala processer och kamratrelationer. Bliding (2004, s. 173) beskriver skolan som en social arena som består av en rad formella organiserade aktiviteter och benämner Goffmans termer som två paralleller, skolan bedriver *instrumentellt formell organisation* som barnen behöver anpassa sig utefter. Samtidigt bedriver barnen *sekundära anpassningar* i den meningen att barnen försöker ordna sin tillvaro i det sociala sammanhanget. Det innebär att barnen behöver förhålla sig till hur skolan är organiserad efter formella strukturella regler samt vilka normer och attityder som råder inom skolan. Somliga aktiviteter fungerar därmed som redskap i barnens relationsskapande. Pedagoger kan vid tillfällena låta barnen ordna med gruppindelningar själva vilket kan innebära att barnen blir tvingade att utesluta. Thornberg (2006b) talar för att värdepedagogik i betydelsen av skolans fostran, moralisk påverkan och om hur vi ska leva tillsammans, har upptagit den svenska skolan sen beslutet om 1842 års folkstadga. Enligt Thornberg (2006b, s. 2) menar Hartman att det funnits en politisk vilja att demokratisera utbildningsväsendet och utmana den traditionella auktoritära ledarstilen efter andra världskriget. Det har inneburit att förhållningsättet mellan elev och lärare har förändrats. Thornberg menar att värdepedagogik är den fostran som lärare förmedlar i relationen med eleverna och påverkas av samhällsliga moraliska principer och politiska förväntningar. Vidare resoneras om att värdepedagogik kan komma till uttryck antingen traditionellt vilket innebär auktoritär överföring som kräver lydnad eller konstruktivistisk i den betydelsen att elever och lärare tillsammans stöter och blöter olika moraliska dilemman som uppstår i skolans värld.

3.5 Sammanfattning

I tidigare forskning framgår det väl att skolan som helhet är en arena för barns sociala processer och kamratskapande. Yttre faktorer som formella regler, bostadsområde, socioekonomiska skillnader samt olika kulturella kontexter inverkar på barns egna sociala processer. En annan aspekt som lyfts upp är pedagogers förhållningssätt, vilket belyses som betydelsefullt vid barns kamratskapande. Tidigare forskning lyfter vikten av att när barn får kännedom om sig själv i mötet med andra och pröva känslor i sociala sammanhang kan hen förstå sig själv och sin omgivning bättre.

4 Teoretiskt perspektiv

Studien utgår ifrån ett sociokulturellt perspektiv där människan ses som en social interagerande varelse. Ett centralt begrepp inom det sociokulturella perspektivet är mediering, vilket förklarar att människor kommunicerar och förstår världen genom kulturella redskap, (artefakter) och språk (Säljö, 2014). I vår studie läggs stor vikt vid intervjuerna och den empiri dessa genererar. I sociokulturella perspektiv ses samtalet ha en central roll för kunskapsbildning, vilket är av stor vikt i denna studie. Genom att använda oss utav begrepp som mediering och redskap får vi stöd i detta. Vi anser oss även få stöd i vår förståelse av det styrdokumentet menar med att anpassa undervisningen utefter elevens ålder och mognad, genom att ha Vygotskijs tankar om den proximala utvecklingszonen i åtanke.

4.1 Sociokulturellt perspektiv

Säljö (2014) belyser att sociokulturella perspektiv på lärande har sin utgångspunkt i Vygotskijs tankar och idéer. Vygotskij (2001) diskuterar den potential en människa har att lära sig något genom termen av den proximala utvecklingszonen. Han menar att människan lär sig dels på egen hand men att hon även lär sig genom att få stöd av någon mer kunnig, till exempel en kamrat eller en lärare. Selander (2012, s. 210) tar stöd i Vygotskijs tankar om den proximala utvecklingszonen och menar att en duktig lärare kan se vilken utvecklingsnivå en elev befinner sig i och genom detta utmana eleven i förhållande till dess nuvarande nivå för att föra hans utveckling framåt. Säljö (2012) belyser att Vygotskij såg ”lärande och utveckling som ständigt pågående processer”, (s. 193) att människan ständigt har utvecklats av nya kunskaper inom räckhåll efter att ha erövrat en ny färdighet. Han belyser även att Vygotskij såg att människor inom den proximala utvecklingszonen är ”känsliga för instruktioner och förklaringar” (s.193). Han menar att där har en lärare eller mer kompetent kamrat möjligheten att vägleda den lärande in i till exempel hur man kan använda ett kulturellt redskap. Säljö (2014) belyser att termerna *redskap* och *verktyg* är begrepp som användes av Vygotskij och har i sociokulturellt perspektiv fått en funktionell och bestämd betydelse. Han menar att människan använder sig utav dessa som resurser för att förstå samt konstituera kunskap och föra den vidare. Redskap så som penna, dator, symaskin et cetera blir till kognitiva resurser och fungerar som hjälpmedel för att utföra handlingar samt tillverka färdiga ting (Säljö, 2014). Säljö (2012) menar att till en början behöver den lärande mycket stöd av en mer kunnig för att *appropriera (göra något till sitt eget)* ny kunskap, men efterhand ges den lärande mer utrymme för att tillslut klara det själv. Den engelska termen för denna typ av pedagogisk kommunikation är *scaffolding*, vilket han liknar med att den kunniga bygger en ställning vilket den lärande sedan kan ta sig vidare framåt på i sitt arbete. Vidare menar Säljö (2012) att denna process är viktig i ett sociokulturellt perspektiv då resultatet utav det är en grundläggande princip i hur man inom sociokulturella perspektiv ser på lärande och samspel mellan individer. ”Genom scaffolding inom ramen för utvecklingszonen kan man appropriera kunskaper som den andre personen hade” (Säljö, 2012, s. 194).

Säljö (2014) menar att i ett sociokulturellt perspektiv ses människan som en tänkande varelse som utvecklar sin kunskap och förmåga i interaktion med andra. Likväl som hon får sina känslor och behov bekräftade, lär hon utav andra om både sig själv och de människor hon har runt omkring sig. Människan har för att åstadkomma lärdom i tänkandet ett behov av att kategorisera och strukturera tillvaron. Därav har människan utvecklat språket som ett behövligt redskap i ett civiliserat samhälle. Språket ses inom ett sociokulturellt perspektiv som en förlängning av tanken och genom språket kan vi förklara, förstå och förmedla kunskap människor emellan. Enligt Säljö (2014) kan vi lösa problem och hantera olika sociala praktiker när vi förstår de fysiska och intellektuella redskap som används inom de olika

praktikerna. Vidare menar Säljö att språket inte är statiskt utan villkoras av den historiska och kulturella kontext i vilket det verkar. Säljö resonerar om den historiska utvecklingens betydelse för nutidens syn på kunskap. Han menar att kunskap överförs i generationer, i samverkan med samhälls utveckling och förändring, i den meningen blir enligt Säljö *kommunikativa processer* centrala. Vidare argumenterar han för att utan social kommunikation utvecklas varken språk eller tänkande. Språket ses som resurs för att framställa verkligheten på ett flexibelt sätt, i den meningen blir språket konstitutivt för vårt sätt att uppfatta och agera. Beskrivningar och tolkningar konstituerar och påverkar agerandet. Vad gäller barn så föds de in i en kommunikativ värld där förhållningssätt till omvärlden redan existerar, familjen är oftast den grupp som barnet först föds in i. Genom att höra på resonemang om hur saker och ting fungerar och se på hur saker utförs blir barnet succesivt delaktig i de kommunikativa processer som redan finns för att sedan- i ett civiliserat samhälle, ingå i andra sociala sammanhang så som omsorgsinstitutioner, skola, fritidshem och föreningar som finns i barnens uppväxtmiljö. Individerna blir genom kommunikation och tänkande delaktig i olika kunskaper och färdigheter som allra först startats i socialt sammanhang och i samverkan med de kulturella artefakter som finns tillgängliga. I den meningen kännetecknas kommunikativa processer som centrala inom sociokulturella perspektiv. Vidare menar Säljö att språket inte enbart är ett redskap att hantera världen utan även ett medium för att driva människor till handling. Tänkt och handlande skiljs inte åt och kan inte utesluta varandra i den meningen att vi använder det intellektuella tänkandet i varje praktisk och vardagliga handling. Den process som uppstår i kommunikation människor emellan är avgörande för hur kunskap konstitueras och förstås, samt hur synen på kunskap förändras (Säljö, 2014). Som tidigare nämnts kännetecknas ett sociokulturellt perspektiv av att vi lär i samspel, via kommunikation människor emellan. Frågor uppstår vad gäller hur individens inneboende kunskap och utveckling bör förstås. Det intressanta med individens kunskapsutveckling i samspel är att individen själv kan söka sociala praktiker, där individens kunskap kan avläsas enligt Säljö (2014) på ett neutralt sätt. Sociala praktiker skapas av människor, och av det följer att det finns särskilda kommunikativa regler som gäller just där. Vanligaste sättet att lära sig förstå de sociala regler som råder inom den sociala praktik människan ingår i, är att lyssna, observera, härma eller fråga någon som verkar mer kunnig (Säljö, 2014). Han menar att i kommunikativ interaktion skapas individuella uppfattningar och individen har därmed möjlighet att ta över och ta till sig kunskaper, appropriera, i sociala praktiker och varje situation vilket medverkar till förändring och utveckling. Detta i sig ger upphov till nya insikter och förmåga att se nya mönster i det individen redan behärskar. Säljö menar att barn blir medvetna om vad som är värdefullt att kunna i det att de blir införstådda om vad som förväntas av dem samt att höra på, om olika föreställningsresonemang om tillvaro och omvärld (Säljö, 2014). På så sätt socialiseras barnet in i den kontext det lever i.

4.2 Sammanfattning

Kunskap som konstitueras i samtal innebär inom ett sociokulturellt perspektiv att uppfattningar och kunskap som förmedlas parter emellan skapar synen på verkligheten, men att det är i praktiken och i mötet människor emellan som det ges mening och djupare förståelse (Säljö, 2014). Säljö (2014) menar att vi aldrig kan förbereda oss till fullo för interaktiva situationer genom explicit undervisning. Ett sociokulturellt perspektiv förklarar lärande i samspel som företeelser som är beroende av varandra. Likväl explicit kunskap som autentisk psykologisk levnad. På vilket sätt kunskapen konstitueras beror till stor del av den kultur som råder inom varje praktik samt vilka artefakter som finns tillgängliga. I den meningen kan det förstås som att barnen lär sig hela tiden om sig själv och utav andra i sociala praktiker. Människan kan utefter teorin om proximala utvecklingszonen finnas där som stöd och leda barnen framåt utan att försaka barnets egna tankar och viljor om saken.

5 Metod och genomförande

Detta kapitel inleds med val av metod, efteråt redogörs för urvalsprocessen samt en genomförlig orientering av studiens genomförande. Även analysförfarande samt genomgång av insamlandet av empirisk data och hur denna har hanterats återfinns i detta kapitel. Kapitlet avslutas med en redogörelse för studiens tillförlitlighet samt de etiska överväganden som gjorts.

5.1 Val av metod

Studien är genomförd med en kvalitativ ansats, detta för att studien syftar till att skapa en djupare förståelse för hur fritidspedagoger uttrycker sig kring det utvalda ämnet. Då kvantitativa studier mer syftar till att få en bred kunskap snarare än att gå på djupet i kunskapen syftar istället kvalitativa studier till att få en djupare kunskap inom ett utvalt område. Intervjuer har varit den metod som använts för att samla in empiri. För att få fram fritidspedagogers syn på, samt deras uppfattning om, och erfarenhet av barns samspel och kamratrelationer på fritidshem har det i studien gjorts kvalitativa intervjuer, med inspiration utav reflexiva intervjuer. Bryman (2011) menar att kvalitativa intervjuer är av en mer djupgående karaktär och lämpar sig väl då intervjuaren vill synliggöra andras perspektiv. Det vi söker i vår studie är en djupare kunskap inom ämnet. För att kunna svara på de frågor som ställs i studien så lämpar sig en kvalitativ ansats bäst då det inte är tal om att mäta något utan om att få kunskap genom yttranden ifrån intervjudeltagarna.

Då studiens frågeställning syftar till att synliggöra de verksamma fritidspedagogernas perspektiv anser vi intervjuer lämpa sig väl som metod för att samla in empiri. Till vår hjälp strukturerade vi upp en intervjuguide med utgångspunkt i fyra huvudteman. Vi bestämde att fokusera på två teman vardera för att minska risken att prata i munnen på varandra och för att ena parten skulle kunna föra kompletterande anteckningar och fokusera på att stödja upp vid följdfrågor. Dock föll det sig naturligt för oss forskare att båda flika in med följdfrågor oavsett vem av oss som för tillfället fokuserade på frågeställningarna. Genom att vi utförde halvstrukturerade intervjuer så öppnade det upp möjligheten till att hoppa mellan frågorna och då kom vi per automatik in på varandras olika teman. Detta ledde till att det ibland uppstod en viss osäkerhet oss forskare emellan hur vidare de var okej att hoppa vidare till nästa fråga i intervjuguiden inom våra förutbestämda teman. Hade vi valt att genomföra intervjuerna så som var förbestämt hade vi möjligtvis riskerat att gå miste om viktig information då intervjuerna kanske inte skulle ha den liknelsen vid ett samtal som reflexiva intervjuer innebär. Genom en statisk uppdelning hade det funnits risk för ett mindre avslappnat och naturligt samtal. De resultat vi fått fram tror vi avspeglas genom att vi lyckats genomföra avslappnade samtal där fritidspedagogen getts möjlighet till att känna sig trygg i situationen och uttrycka sina egna åsikter inom de undersökta ämnet. Det måste även finnas med i åtanke att den kunskap om ämnet som genererats via kommunikation är beskrivningar av fenomen och praktiker och precis som Säljö (2014) argumenterar för, kan den omtalade praktiken aldrig stämma överens helt och hållet med verkligheten. Det kan således även vara så att intervjusamtalet sågs som en möjlighet att samtala om vad de själva anser vara bra med sociala processer och kamratrelationer samt föra vidare åsikter via studien. Vi tror att resultatet möjligtvis hade kunnat se något annorlunda ut om intervjudeltagarna inte fått tillgång till intervjuguiden innan intervjun. Genom att de fick detta gavs intervjudeltagaren en chans att i lugn och ro läsa igenom den och reflektera över frågorna innan intervjun. Samtidigt ser vi en viss problematik i att ha delgett intervjuguiden innan för reflektion då det finns en risk för att intervjudeltagaren uttrycker sådant som hen tror önskas av forskaren och inte vad

hen egentligen tycker. Här ser vi att en möjlighet till förbättring i genomförandet hade kunnat vara genom kompletterande observationer just för att stryka validiteten i utsagorna.

5.1.1 Reflexiva intervjuer

I reflexiva intervjuer ses alla berörda parter som deltagare, både den som intervjuar och den som blir intervjuad, detta då intervjun mer liknas vid ett samtal på lika villkor. Reflexiva intervjuer menar Thomsson (2010) är kvalitativa forskningsintervjuer och har som sitt syfte att förstå undersökningens tema ur intervjudeltagarens synvinkel. Hon menar att poängen med reflexiva intervjuer är att låta sig dras med i intervjudeltagarens berättelse och sedan reflektera över den, utan att på något sätt ändra intervjudeltagarens version om ämnet. Thomsson (2010) menar att syftet med reflexiva intervjuer är att höja pedagogernas egna ord om hur de uppfattar och beskriver ämnet. Vidare menar Thomsson att det kan uppstå en maktssituation under intervjuerna, det kan upplevas som att intervjuaren är överordnad. Intervjufrågorna kan kännas spekulerande på ett negativt sätt, vilket kan innebära att intervjudeltagaren riktar in sig på att försöka besvara frågor på ett självmedvetet sätt som ibland kan begränsa. Det är då av största vikt att intervjudeltagarna känner sig trygga under intervjun, att lämna plats åt deltagarna att även samtala något om sådant som kanske inte är relevant för studien. Likväl är det viktigt att intervjudeltagaren känner att forskaren inte är där för att försöka motbevisa något (Thomsson, 2010).

5.2 Urval

Bryman (2011) framhåller att det i det stora hela finns två slags tillvägagångssätt gällande hur ett urval går till, dessa är *sannolikhetsurval* och *icke-sannolikhetsurval*. Några utmärkande drag för sannolikhetsurval är att urvalet är slumpmässigt och lättare går att generalisera medan icke-sannolikhetsurval innebär att urvalet inte är fullt ut slumpmässigt eller följer några sannolikhetsprinciper (Bryman, 2011). Inom dessa finns där sedan olika typer av urval och vi har i vår studie i huvudsak använt oss utav två typer av urval, dessa är bekvämlighetsurval och snöbollsurval som båda är urvalstyper inom icke-sannolikhetsurval. Bekvämlighetsurval innebär att forskaren tar kontakt med bekanta som finns tillgängliga för forskaren för att finna deltagare till sin studie. Snöbollsurval innebär att forskaren med hjälp av tillgängliga genom bekvämlighetsurval får kontakt med andra personer inom den berörda kontext som studien fokuserar på (Bryman, 2011).

Intervjuer har genomförts med åtta fritidspedagoger, sju som definierar sig som kvinna och en som definierar sig som man, vid fyra olika fritidshem med varierad tid mellan 4 månader och 36 år som verksam fritidspedagog. Även åldersspannet på fritidspedagogerna har varit av stor variation mellan 26-62 års ålder. De fritidshem som de arbetar på har alla varit lokaliserade utanför stadskärnan i en större stad i Västsverige. Alla skolor har varit inriktade mot yngre åldrar från förskoleklass till årskurs sex där fritidshemsverksamheten bedrivs. Att urvalet såg ur på detta sätt kommer sig utav att intresset för att delta var oerhört svagt och då fick vi välja att intervju de fritidspedagoger som valde att ställa upp.

Tabell 1. En översikt av informanter i studien.

Fritidspedagogernas år inom yrket

Intervjudeltagare:	Annika	Gunnel	Lisa	Marcus	Marja	Monika	Kajsa	Ann
	35år	36år	3½år	4mån	26år	16år	8år	17år

5.3 Genomförande

Från början var studiens fokus inriktad på att undersöka fritidspedagogers uppfattningar om barns samspel och sociala relationer i den fria leken. De första intervjufrågorna utformades i enlighet med det syftet. Vi inledde med att göra en pilotstudie där en fritidspedagog intervjuades med intervjufrågor rörande temat barns samspel och kamratrelationer under de fritt valda aktiviteterna. Kvale och Brinkmann (2014) samt Bryman (2011) menar att för att kunna hitta brister i till exempel intervjufrågorna är det till en stor fördel om forskaren genomför en pilotstudie innan de riktiga intervjuerna drar igång. Det ger forskaren en chans att reflektera över alla olika delar i pilotstudien och därefter kunna förbättra de delar som fanns som bristfälliga. Efter pilotstudien kände vi att svaren inte gav tillräckliga beskrivningar utav det som efterfrågades. Enligt Thomsson (2010) att det är viktigt att tänka igenom sin undersökning, sina frågor och sitt eget agerande innan intervjun startas. Det finns en risk när flera intervjuer genomförs under en kort period att man tappar intresset och därmed lusten att reflektera (Thomsson, 2010). Frågorna utvecklades till att rikta sig mera mot sociala processer i sin helhet än just i de fria aktiviteterna. Det förefall så att orden fritt valda aktiviteter begränsade intervjudeltagarens tankar om kamratrelationer. Intervjun utfördes samtalsliknande med ett agerande liknande probing. Probing innebär enligt Dahlgren och Johansson (2015) att man bekräftar respondentens redogörelser med hummande och nickande.

Efter pilotstudien beslutades det att genomförandet utav intervjuerna skulle inspireras av reflexiva intervjuer som enligt Thomsson (2010) innebär att man gör en eftertänksam studie. Kvale och Brinkmann (2014) menar att intervjuarens uppdrag är att utveckla det intervjudeltagarens uttrycker. Kunskap konstrueras i interaktionen mellan intervjuaren och respondenten (Kvale & Brinkmann, 2014). Bryman (2011) menar att intervjun bör ske på ett etiskt och personligt vis för att lämna stort utrymme till intervjudeltagaren att beskriva området så som hen upplever det och inte enbart svarar vad hen tror förväntas i förhållande till frågorna. Vidare framhåller Kvale & Brinkmann (2014) att ett för öppet samtal, som ter sig mer vänskapligt än professionellt, inte sällan får intervjudeltagaren att känna sig sårad när studien väl är gjord och hen får se vad som skrivs fram. Thomsson (2010) menar att studiens syfte tydligt måste redogöras samt att de uppgifter som intervjudeltagaren lämnar måste kännas som ett väsentligt bidrag till studien. Kvale och Brinkmann (2014) framhåller även att intervjuarens agerande är av stor vikt när en djupgående intervju ska göras, intervjuaren måste göra sig förtjänt av svaret och kan därmed behöva bjuda på sig själv.

När studien skulle genomföras inledde vi med att skicka e-post till sju olika skolor samt att våra före detta verksamhetsförlagda utbildnings platser (VFU skolor) kontaktades, med information om syftet med studien och en förfrågan om det fanns någon eller några fritidspedagog(-er) som kunde tänka sig att bli intervjuade. Brevet som mailades ut återfinns som bilaga 1 i slutet på detta arbete. Responsen på vår e-post var bristfällig vilket ledde till att ett bekvämlighets- och snöbollsurval fick göras. Genom att kontakta bekanta som arbetar inom skolan återficks hjälp med att komma i kontakt med utbildade fritidspedagoger som skulle kunna tänkas ställa upp på en intervju. Tyvärr uppstod lite problematik då tre deltagare drog sig ur redan innan intervjuerna genomfördes, vilket ledde till att deltagare efterfrågades via ett nätverk för verksamma fritidspedagoger inom vårt geografiska avgränsningsområde. Där lades en allmän förfrågan ut och därigenom uppkom kontakt med intresserade intervjudeltagare. Samma brev som skickats ut till skolorna delgavs till de intervjudeltagare som valde att medverka i vår studie. Bryman (2011) betonar vikten av att delge vad för syfte forskaren har med sin studie till respondenten för att hen till fullo ska vara införstådd i vad hen säger ja till, samt för att bli motiverad att delta.

Ett ställningstagande som behövde göras var hur det på bästa sätt kunde skapas en trygg miljö för intervjudeltagarna. Thomsson (2010) samt Kvale och Brinkmann (2014) belyser att för att skapa en god maktbalans, som är av stor vikt vid djupgående intervjuer, och för att intervjudeltagaren ska kunna öppna sig och verkligen kunna beskriva hur hen själv uppfattar ämnet behöver det skapas en trygg miljö. För att skapa en trygg miljö för intervjudeltagarna, som de flesta inte kände någon utav oss sedan tidigare, ansåg vi det vara av stor vikt att låta intervjudeltagarna själva bestämma över tid och plats för genomförandet av intervjuerna. Samtliga intervjudeltagare valde att genomföra intervjun på sin arbetsplats, och de platser som intervjuerna ägde rum i var valda utav intervjudeltagaren samt stängda ifrån verksamheten för att kunna samtala ostört.

Alla intervjudeltagare fick skriva på ett medgivandeformulär där de informerades om de olika principerna som presenterats i kapitel 5.7, vilka huvudfrågor vi söker svara på som presenteras i kapitel 1.1, samt med information om våra kontaktuppgifter. Medgivandeformuläret återfinns som Bilaga 2. Alla intervjuer spelades in, dels för att det skulle vara svårt att hinna med att anteckna allt som sägs under intervjun men även för att verkligen se till så att inget missades eller glömts av då det är just de fritidspedagogerna själva uttrycker kring frågeställningarna som är av intresse för att kunna besvara frågorna. Genom att spela in intervjuerna kunde även fokus riktas fullt ut på själva intervjun, vilket öppnar upp för möjligheten till följdfrågor och utvecklande av intervjudeltagarens svar. Som nämnts tidigare genomfördes kvalitativa intervjuer inspirerade av reflexiva intervjuer. Intervjuerna var av typen semistrukturerad som innebär att frågeföljden inte nödvändigtvis återföljts enligt sin uppställning i exempelvis en intervjuguide. Att frågorna är öppna samt utgår ifrån olika teman. Intervjuguiden som studien utgått ifrån återfinns som Bilaga 3. Ahrne och Svensson (2011) menar att det i kvalitativa studier egentligen är meningslöst att prata om strukturen på intervjun, men att det ändå kan vara bra att nämna för att kunna ge läsaren en insikt i hur intervjuerna gått till. Vidare menar Ahrne och Svensson att man kanske inte får ett stort djup om det undersökta fenomenet i denna typ av intervju, men att det ger en större bild med fler nyanser än om man genomför en intervju men standardiserade frågor.

Denna intervjuform valdes utefter studiens teoretiska ansatts samt med beaktning av studiens syfte. Genom att använda olika teman i intervjuguiden ökar chansen att få empiri som är av relevans för just denna studie. I och med användandet av denna intervjuform uppstod även möjligheten att under intervjuns gång ställa följdfrågor och hoppa fritt mellan de olika frågorna i intervjuguiden. Detta var av stor vikt då många frågor är svår att urskilja från varandra. Uppföljningsfrågor anses kunna vara av vikt för att styrka att det som fritidspedagogen uttryckt uppfattats korrekt samt att det ger en möjlighet till att fördjupa ett svar. Ett ställningstagande som fick göras gällande hur intervjuerna skulle genomföras var hur vidare båda skulle närvara vid intervjuerna eller inte. Enligt Bryman (2011) kan det lätt uppstå en maktposition då intervjun utförs av två intervjuare med en intervjudeltagare. Vidare menar han att intervjun sannolikt inte varken blir bättre eller sämre av att vara två intervjuare, där av valde vi att båda närvara vid genomförandet av intervjuerna. Intervjufrågorna delades upp med två teman vardera så att en av oss hela tiden kunde fokusera på att ställa frågorna halva tiden och den andra fokusera på att vara medlyssnande och stötta upp vid följdfrågor samt föra anteckningar så att ingen relevant information undgicks.

5.4 Empiriskt material

Det empiriska materialet i denna studie har bestått av ljudfiler ifrån intervjuer samt anteckningar som skrivits i samband med intervjuerna. Detta för att i transkriberingen kunna

få med eventuella gester, pauser, betoningar och annat som har ansetts vara av relevans för att ingen information ska ha undkommit. Namnen i tabellen är kodade.

Sju intervjuer med totalt åtta fritidspedagoger har genomförts om totalt ca 233 minuter. Antalet sidor transkriptionerna totalt genererat är ca 57 A4-sidor.

Tabell 2. En översikt över intervjuernas längd.

	Intervju 1	Intervju 2	Intervju 3	Intervju 4	Intervju 5	Intervju 6	Intervju 7
Intervjudeltagare:	Annika	Gunnel	Lisa	Marcus	Marja & Monika	Kajsa	Ann
Intervjuns längd:	00:37:34	00:28:18	00:31:48	00:25:03	00:47:13	00:29:05	00:33:26

5.5 Analysförfarande

Under denna rubrik kommer vi utförligt att redogöra för hur bearbetningen och analyserandet utav den insamlade empirin har genomförts.

5.5.1 Bearbetning av intervjumaterial

Intervjuerna spelades in och fördes över till en dator där ljudfilerna transkriberades. I transkriberingen skrevs samtliga samtalsturer ut samt eventuella pauser och gester utförda av såväl intervjuare som intervjudeltagare. Syftet med att skriva fram detta var att även sättet något sades på kan ge relevans då olika betoningar och uttryck förstärker den information som intervjudeltagaren delgav vid intervjuerna. Vi inledde med att var för sig läsa igenom alla transkriberingar åtskilliga gånger för att själva skaffa oss en uppfattning om materialet och för att kunna urskilja eventuella teman oberoende av varandras åsikter. Efter detta träffades vi och diskuterade vad vi märkt ut för att se om våra åsikter skiljde sig åt eller verkade stämma överens. Vi samtalade och kom överens om tre olika teman vi ansåg vara lämpliga som grund för vår analys. Dessa är: Ansvarstagande, utmanande och stöttande ledare i främjandet av barnens sociala processer och kamratrelationer. Strategier för att stödja barns samspel i lek och kommunikation samt möjliga hinder.

5.5.2 Analysansats

Vi har valt att göra en tematisk analys som innebär att forskaren i analysen försöker urskilja olika teman eller mönster i empirin i förhållande till de frågor hen ställt sig i studien. Detta har vi gjort genom att inspirerats av vad Thomsson (2011) benämner som lodrät och vågrät analys. Lodrät analys innebär att varje intervju först betraktas som ett eget verk och läses lodrätt för att hitta utmärkande teman. Vågrät analys innebär att när alla intervjuer är analyserade lodrätt finns en mängd teman och kan då samla alla utsagor inom samma tema på ett ställe, det vill säga intervjuerna gås igenom vågrätt. Vår teoretiska utgångspunkt har varit vägledande i urskiljandet av teman i analysen.

5.6 Studiens tillförlitlighet

Bryman (2011) framhåller att validitet i kvalitativa studier främst kommuniceras i studiens kvalitéer och benämner *objektivitet, trovärdighet, pålitlighet* och *överförbarhet* som fyra olika kvalitetskrav för att studien ska nå tillförlitlighet. Med hjälp av dessa fyra kvalitetskrav ämnar vi förklara och argumentera för vår studies tillförlitlighet.

Objektivitet innebär att forskaren är medveten om sin förförståelse och på vilket sätt det kan påverka studien, hen bör därmed sträva efter att förhålla sig neutral till undersökningsdeltagare och undersökningens miljö. I vår studie så har vi haft förståelse för att våra förkunskaper kan komma att spela in i vår analys. I intervjuerna har vi strävat efter att ha en neutral inställning till de fritidshem och intervjudeltagare som medverkat. Till stor del har detta varit lätt genomförbart då vi inte haft någon tidigare personlig koppling till intervjudeltagaren vid 3 av 4 fritidshem.

Trovärdighetskravet innebär att forskaren noggrant utfört studien i enlighet med vetenskapsrådets principer samt att undersökningens deltagare bekräftar att forskaren uppfattat beskrivningar och uppfattningar på rätt sätt. I vår studie har vi förhållit oss till vetenskapsrådets principer och även delgivit dessa till intervjudeltagarna. Vi har även genom att inspirerats av reflexiva intervjuer genomfört intervjuerna mer som ett samtal och använt oss utav följdfrågor för att förtydliga att informationen har uppfattats korrekt. De frågor vi utgått ifrån i vår intervjuguide har setts över noga för att vara av sådan art att de bjuder in intervjudeltagaren till att svara eftertänksamt och med egna uttryck.

Pålitlighetskravet medför att studiens olika faser redogörs och är fullständigt tillgängliga för den som har uppdraget att granska. Detta har i vår studie inneburit att vi lagt stor vikt vid efterforskning inom vårt ämnesområde för att förstå och analysera vår empiri. Vi har även ägnat eftertanke vid att så utförligt som möjligt delge information om alla delar i studien i de olika kapitlen och avsnitten.

Överförbarhet innebär att andra forskare bör kunna genomföra studien och få liknande resultat. För att om möjligt kunna urskilja en generaliserbarhet i vår studie har vi valt att intervjua åtta pedagoger vid fyra olika fritidshem belägna i områden med olika geografiska miljöer och förutsättningar. Alla fyra har dock varit i utkanten av eller i när anslutning av stadskärnan i en större stad.

Bryman (2011) hävdar dock att kvalitativ forskning är intensiv i den meningen att undersökningen är utförd på en mindre grupp vars deltagare är bundna till sin kontext där djup snarare än bredd önskas uppnås.

5.7 Etiska överväganden

Studien har följt de begrepp som vetenskapsrådet (2011) framhåller som centrala att förhålla sig till som forskare, dessa begrepp är; *sekretess, tystnadsplikt, anonymitet* och *konfidentialitet*. Utifrån dessa framhåller Bryman (2011) vissa etiska principer som forskaren behöver förhålla sig till för att studien skall hålla en god kvalitet samt för att studien ska nå trovärdighet och tillförlitlighet. Dessa är *nyttjandekravet, konfidentialitetskravet, samtyckeskravet* och *informationskravet*. *Nyttjandekravet* innebär att den empiri och information som studien genererar endast får användas i dess ursprungliga syfte, alltså till den pågående studien. *Konfidentialitetskravet* innebär att all information som framkommer om deltagarna måste hanteras och förvaras på sådant sätt att det inte är möjligt för utomstående att komma över informationen. *Samtyckeskravet* går ut på att de som deltar i studien själva bestämmer om de vill delta eller inte. *Informationskravet* handlar om att alla deltagare i studien måste delges vad syftet med studien är. De ska även av forskaren få information om att dess deltagande är frivilligt samt att hen själv närsomhelst kan välja att avbryta sitt deltagande. Studiens alla moment samt resultat ska även det delges till deltagaren om den så önskar ta del av detta.

Informationskravet har i denna studie inneburit att först och främst informera intervjudeltagaren om vad studien syftar till samt informera om hur empirin kommer att behandlas så att hen är införstådd i detta. Samtyckeskravet har inneburit att få alla deltagares godkännande till att medverka samt informera dem om att de närsomhelst kan välja att avbryta sitt deltagande utan någon förklaring. I enlighet med konfidentialitetskravet och nyttjandekravet har all empiri som samlats in endast funnits tillgänglig för oss skribenter samt vissa delar, efter behandling för att säkra anonymitet hos intervjudeltagaren, för uppsatsens handledare.

Vetenskapsrådet (2011) samt Bryman (2011) framhåller att för att uppnå konfidentialitet måste all empiri studien genererat vara av sådant art att det inte går att spåra deltagarnas identiteter. Ett vanligt förekommande sätt att göra detta menar Vetenskapsrådet (2011) och Bryman (2011) är att använda sig utav fingerade namn på såväl deltagare som platser och i vårt fall även på skolor som studiens genomförande ägt rum.

6 Resultat och Analys

Som nämnts tidigare är syftet med vår studie att bidra med kunskap inom fältet för sociala processer och kamratrelationer genom att svara på frågorna:

- *Hur uttrycker fritidspedagoger att de arbetar för att främja sociala processer och kamratrelationer på fritidshemmet?*
- *Vad uttrycks som viktigt i detta arbete?*
- *Vilka hinder beskriver fritidspedagogerna i sitt arbete med att främja sociala processer och kamratrelationer?*

I följande avsnitt presenteras resultat och analys utefter de tre teman vi sett i intervjuerna. De tre olika teman vi urskilt är:

- Ansvarstagande, utmanande och stöttande ledare i främjandet av barnens sociala processer och kamratrelationer
- Strategier för att stödja barns samspel i lek och kommunikation
- Möjliga hinder

6.1 Tema 1: Ansvarstagande, utmanande och stöttande ledare i främjandet av barnens sociala processer och kamratrelationer

I intervjuerna har vi sett att fritidspedagogerna uttryckt att de utmanar och stöttar barnen i deras utveckling, både vad det gäller sociala processer och kamratskap. Det ter sig så att arbetet med värdegrunden ses vara av stor vikt och är något som ingår i deras arbete med att främja sociala processer och kamratrelationer på fritidshemmet.

6.1.1 Att anknyta till skolans värdegrund och ta eget ansvar

Av samtliga intervjuer har det framkommit att intervjudeltagarna uttrycker sig ha visioner om vad verksamheten kan bidra med vad gäller barns samspel och kamratrelationer. Vi har tolkat ett återkommande mönster, att samtliga fritidspedagoger anser att de själva har en viktig roll i barns sociala processer och kamratrelationer. Följande utdrag tydliggör hur de ser på verksamheten och vad de strävar efter.

Utdrag 1 (Intervju 6)

- Intervjuare: Hur arbetar ni kring barns sociala processer och vad har du för syn på pedagogens roll i elevernas sociala processer och kamratskapande?
- Kajsa: Vi förhåller oss ju till skolans värdegrund och strävar efter ett accepterande klimat med positiv gemenskap och då bör man vara duktig på sociala koder själv *lätt skratt*
- Intervjuare: Vilka förutsättningar tänker ni behövs för att främja socialt samspel och kamratrelationer?
- Kajsa: du behöver ta eget ansvar, vara lite kreativ själv. Å titta vad är det för lärmiljö vi har? (...) Vad är det vi erbjuder? Som gör att man vill socialisera.

Som vi ser i utdraget ovan, menar Kajsa att de förhåller sig till ”skolans värdegrund och strävar efter ett accepterande klimat med positiv gemenskap”. Detta skulle kunna tolkas som att skolans värdegrund som den skrivs fram i styrdokumentet är ett medierande redskap för Kajsas förståelse av vad de bör göra och hur de ska agera i verksamheten. Kajsa uttrycker att vara någon som ”strävar efter ett accepterande klimat med positiv gemenskap” som svar på frågan hur de arbetar kring barns sociala processer. Men för att kunna göra detta lyfter Kajsa också den kompetens som den enskilde läraren bör besitta: ”någon som är duktig på sociala koder själv”. Här blir det tydligt att Kajsa pekar på vikten av lärarens sociala kompetens i arbetet med att skapa en social miljö för gemenskap. Detta skulle kunna förstås som att fritidspedagoger har stor nytta av att se till sig själv och reflektera över vad hen själv kan bidra med, samt att vara lyhörd inför saker som kan främja socialt samspel. Detta uttrycks också i Kajsas andra utsaga där läraren får rollen att vara någon som bidrar till att skapa lärmiljöer som främjar barnens sociala relationer.

I nedanstående utdrag diskuteras pedagogens roll i barnens sociala processer och kamratskapande till varandra. Ann resonerar kring vad hon ser som allra viktigast i detta arbete.

Utdrag 2 (Intervju 7)

- Intervjuare: Vad har du för syn på pedagogens roll när det gäller barns sociala processer och kamratskapande?
- Ann: vi måste hela tiden ha det som prio, hur det blir. Hur blir processerna för individen, för gruppen? Hela tiden ha en tanke, ett mål-tänk med vart man vill föra gruppen och individen.

Av Kajsas och Anns utsagor ovan tolkar vi det som att barnen har förutsättningar att samspela med varandra men att det är pedagogens roll att bidra till att skapa en miljö som främjar samspelet. Som Säljö (2014) tolkar den proximala utvecklingszonen bör utformning av miljö och vuxnas stöd vara adekvat till vart barnet och gruppen befinner sig för att kunna ge rätt stöd. Av utsagorna ovan tolkar vi det som att en stor del av arbetet innebär reflektion och eftertanke för att kunna stödja individen där hen befinner sig inom gruppen. Ann resonerar i termer av vart hon vill föra gruppen och individen utefter en målsträvande verksamhet. Detta tolkar vi som att gruppen är av stor betydelse för den kollektiva utvecklingen, samt att genom att arbeta med gruppen stödjer pedagogen det enskilda barnet.

6.1.2 Att skapa en kompetensryggsäck

Det förberedande arbetet med barnen för att göra dem redo att i framtiden delta som individer i olika grupper och enskilt i samhället anses vara viktigt och ingår i fritidspedagogens uppdrag. I nästa utdrag illustreras hur Ann resonerar kring vad barnen bör få med sig som kan vara av nytta för dem när de sedan lämnat fritidshemmet.

Utdrag 3 (Intervju 7)

- Intervjuare: Vad skulle du vilja att barnen fick med sig, allra helt, när de sedan lämnade fritidshemmet när det gäller sociala relationer i livet.
- Ann: att veta hur jag ska skapa relationer, hur jag investerar för att få relationer, alltså ha en social kompetens, en social kompetensryggsäck med sig (...). Stå för sina åsikter och våga göra det, våga visa sina känslor. Det tillhör att hitta sin väg i nya relationer och investera i dem man har.

Ann resonerar kring vad som utgör förmågan att vara socialt kompetent och att jaget är en viktig del i det. Av utsagan tolkar vi det som att det är viktigt att veta vem man är och att kunna visa sina känslor, samt känna trygghet i sig själv. Att barnen även själva kan investera i de relationer de ingår i. Det skulle kunna tolkas som att självkänedom har en betydande del i barnens sociala utveckling. Det stämmer överens med hur Ihrskog (Läraryrket, 2011, s. 24) beskriver att identitetsutveckling är något som alltid sker i interaktionen med andra, och att barnen behöver vuxnas stöd i detta. Vidare menar Ihrskog (2006) att de behöver tillfällen då de kan pröva sina känslor och behov tillsammans med andra. Ann benämner dessa, vad vi tolkar att hon anser vara kvaliteter i sociala processer och kamratrelationer, som "social kompetens". Under intervjusamtalet resoneras det noggrant att det är pedagogers roll att stötta och utmana barnen i detta. Inom ett sociokulturellt perspektiv medieras känslor och behov bland annat via språket. Av utsagan ovan tolkar vi det som att fritidspedagogen har en central roll i barnens utveckling av social kompetens. Ann talar om en "social kompetensryggsäck" som barnen bär med sig vidare ut i livet. Vi tolkar det som att fritidspedagogens roll är att skapa förutsättningar och situationer där barnen kan pröva sina känslor, och ges möjlighet till att få uttrycka sina åsikter. Barnen bör ha med sig, vad som anses vara värdefulla kompetenser, för att aktivt kunna delta i ett socialt samhälle. Det är dock upp till varje enskilt barn att själva kunna välja ut vad dess "ryggsäck" tar med sig när hen slutar på fritidshemmet.

I följande utdrag samtalas om vikten av relationsskapande processer på fritidshemmet. Lisa lyfter fram hur hon ser på sin roll i detta.

Utdrag 4 (Intervju 3)

Intervjuare: Anser du att barnens relationsskapande är en viktig process på fritids?

Lisa: Vi är lite som reseledare, en del i elevens liv så ska vi liksom leda dem framåt på den resan och det är så jag tänker och relationer är ju skitviktiga!

Lisa har under intervjun resonerat kring att det behövs mer stöttning i lägre åldrar, men att fritidspedagogen succesivt, ju äldre barnen blir kan ta ett steg tillbaka och låta barnen försöka klara av att lösa konflikter själva. Utefter Lisas "reseledarteori" ser vi det utefter vår valda teori som att fritidspedagogen utgår ifrån vart barnet befinner sig i utvecklingen, för att tillsammans med barnen arbeta med sådant som fördjupar dess kunskap samt leder hen till att appropriera nya kunskaper. Barnet har potential till utveckling, med rätt stöd från sin omgivning. På så sätt uttrycker Lisa att hon har en viktig roll i barnens relationskapande och det livslånga lärandet.

6.1.3 Hur bör fritidspedagoger förhålla sig i barns eget sätt att samspela?

Under intervjun resoneras kring olika sätt barn med mindre utvecklade kompetenser använder sig utav i att söka kontakt med andra barn. Vi undrade om somliga barn möjligtvis kunde använda sig utav negativa strategier för att samspela med andra. I följande utdrag illustreras något som Lisa uttrycker vara viktigt i relationsprocesser.

Utdrag 5 (Intervju 3)

Intervjuare: Tror du det är någon risk om det ofta är samma elev som man får gå med till de grupper som redan är, att fråga vad har ni för regler nu? Om de barnen ser att nu är det 4e, 5e gången "den" kommer med en pedagog och frågar reglerna... att den kan bli utanför på grund av det?

Lisa: Jag tror det är viktigt att man faktiskt tränar dem, alla barn, på att vi är olika.

Lisa uttrycker i utdraget ovan vikten av att visa barnen att vi alla är olika individer som tänker och känner på olika sätt: ”jag tror det är viktigt att man faktiskt tränar dem”. Vi tolkar det som att fritidspedagogen har sig själv som ett viktigt redskap i stödandet av barnens samspel och relationsprocesser. Genom att använda sin egen sociala kompetens och bjuda på sig själv visar fritidspedagogen barnen olika sätt att söka kontakt med andra. Det resoneras kring att det skapas en acceptans i att alla har olika behov i barngruppen. Detta kan tolkas som att fritidspedagogen har ett viktigt uppdrag i att aktivt arbeta med värdegrunden för att skapa ett öppet och accepterande klimat för att undvika konflikter och utanförskap. Skolverket (2014) menar att det främst är på grund av missförstånd som konflikter uppstår, det är pedagogens ansvar att lära barnen lösa konflikter genom att kommunicera.

Under intervjun med Annika samtalar vi om att barn är olika och därav bör fritidspedagogen vara uppmärksam och nyttja olika strategier för att ge barnen rätt stöd. Hon återkommer några gånger till barn som är mer tillbakadragna, vilket exemplet nedanför illustrerar.

Utdrag 6 (Intervju 1)

Intervjuare: Vad har du för syn på din egen roll i elevernas egna sociala processer och deras sätt att skaffa kamrater?

Annika: mmm jaa, jag försöker vara lyhörd där då som jag sa där att man försöker se dem här ensamma små filosoferna som kanske sitter i ett hörn och kanske försöker få med dem lite grann (...) När man märker att gruppdynamiken inte fungerar då får man lägga ner lite mer jobb på att det ska fungera.

Annika poängterar att det är viktigt att ha en överblick på verksamheten. Detta skulle kunna tolkas som att observation är ett viktigt redskap vad gäller att kunna kartlägga barnens strategier som användes i sociala sammanhang. Detta för att sedan bättre kunna stödja barnen. Under samtalet uttrycker Annika även att fritidspedagogerna ordnar med gruppkonstellationer för att på ett medvetet sätt låta gruppen verka främjande för barnens utveckling. Att använda sig av gruppen för att utveckla individens kompetens är något som vi även nämnt tidigare och kan tolkas som en nödvändighet för att undvika exkludering. Annika beskriver hur hon försöker vara lyhörd inför de som av någon anledning har lite svårare för att ta kontakt och enligt Ihrskog (Läraryrket, 2011, s. 24) är det av största vikt att barn får stöd av en vuxen i det och att det också hör till pedagogens uppdrag.

6.2 Tema 2: Strategier för att stödja barns samspel i lek och kommunikation

I samtalen med intervjudeltagarna har vi fått många utsagor kring vad fritidspedagogerna gör för att främja sociala relationer på just sitt fritidshem. Gemensamt för samtliga har varit att de anser sitt förhållningssätt vara av stor vikt, att det i mångt och mycket ligger i deras ansvar att se sociala processer som en central del av fritidspedagogens yrkeskunnande. Vi har även kunnat se att kommunikation ses som viktigt samt att man hittar strategier för att stödja både individen och gruppen i dess utveckling.

6.2.1 Att arbeta förebyggande och finnas tillgänglig

I våra intervjuer har vi fått tagit del av olika strategier som fritidspedagogerna sett att barnen använder sig utav när de ingår i sociala processer. Barnen kan behöva stöttning på olika sätt för att ge sig i kast med att inleda samt hantera kamratrelationer och i att samspela med andra. Vi har i detta sett att det finns olika strategier som intervjudeltagarna uttryckt att de använder

sig utav för att främja sociala relationer och samspel. Ett första illustrerande exempel kan ses i utdraget nedan där Lisa uttrycker en förebyggande strategi.

Utdrag 7 (Intervju 3)

- Intervjuare: Vilken är din syn på pedagogens roll i elevernas sociala processer och kamratskapande?
- Lisa: när vi är på olika platser, några barn är ute, några är inne i olika rum, försöker vi dela upp oss så satt vi är nån vuxen på varje plats.
- Intervjuare: Om det är någon som du upplever har svårt för att ta initiativ till kamratskap, eller om det är någon som har någon svårighet, hur gör du då?
- Lisa: jag försöker jobba mycket med att påminna innan, *betonar innan* så lite som möjlig under en aktivitet, för då vill man ju inte avbryta. Men påbörjar man innan liksom att tänka på... *illustrerar med handen att något att tänka på sägs* till exempel vissa elever kanske behöver ha jätte noga med reglerna innan.

Lisa resonerar kring vikten av att som pedagog finnas tillgänglig och att stötta barnen i deras sociala relationer. Hon berättar att regler ofta är en situation som hon behöver påminna och stötta barnen i, om att de kan te sig olika beroende på vilka barn som samspelar i en situation. Som vi kan se av utsagan så uttrycker Lisa att det är viktigt att pedagogerna finns i närheten och att mycket ligger i att förbereda barnen på att själva klara av att hantera olika situationer som kan uppstå.

Följande utdrag från samtalet med Markus illustrerar att fritidspedagogen behöver känna till barnets förutsättningar för att kunna bemöta hen väl utefter målen om vart barnen bör komma i sin sociala utveckling. Han berättar om olika förebyggande projekt de arbetat med på hans fritidshem för att stärka och underlätta samspelet mellan barnen vilket nästa exempel illustrerar.

Utdrag 8 (Intervju 4)

- Intervjuare: Vad är det för typ av projekt ni brukar ha?
- Markus: Vi har hållt på med, med diskussioner och samarbetsövningar, försöka sammanstråla gruppen så gott som möjligt.
- Intervjuare: Vad strävar du efter när det gäller barnens relationsskapande till varandra?
- Markus: *kort skratt* Det vi strävar efter är att alla ska kunna leka med alla oberoende på kön och etnicitet
- Intervjuare: Vad har ni för syn på pedagogens roll i elevernas sociala processer och kamratskapande? Vad borde pedagogens roll vara?
- Markus: *en stunds tystnad* Pedagogens roll ska ju inte va att styra vem dem ska leka med utan vi ska vara där som ett stöd om det händer nånting.

Under intervjun uttrycker Markus att de arbetar mycket med värdegrunden, i den meningen att alla bör respektera varandra och kunna samarbeta. Markus uttrycker att han arbetar mycket förebyggande för att uppnå det de strävar efter på hans fritidshem, att alla barn ska kunna samspela med varandra oberoende av dess olikheter: "alla ska kunna leka med alla oberoende på kön och etnicitet". Han uttrycker att han bör finnas där och stödja barnen när konflikter uppstår. Vi tolkar detta som att han vill uppnå en demokratisk och accepterande miljö, där fritidspedagogen samtidigt värnar om barnens integritet, i att själva välja kamrater. Markus uttrycker att han finnas där för att stödja barnen utifall något händer, vilket bidrar till en mer medlande roll. Vi kan relatera det till Vygotskijs idéer om att förståelse och uppfattningar

medieras i handling. Detta kan tolkas med stöd i teorin, att han medierar sin förståelse över vilken roll han bör inta i barnens sociala processer och kamratrelationer, vilket resulterar i hans agerande i interaktion med barnen.

6.2.2 Att hjälpa barn med de sociala koderna

I enlighet med vad Skolverket (2014) uttrycker att stort fokus inom fritidshemmet bör ligga på, att uppmuntra barnen till att utveckla sin sociala kompetens, har vi genom intervjuerna sett en strategi som varit gemensamma för samtliga intervjudeltagare. Det är att hjälpa barnen komma in i gruppen, framförallt de barn som anses ha svårigheter med att inleda en ny kamratrelation eller samspele med andra som nedanstående två utdrag illustrerar.

Utdrag 9 (Intervju 7)

Intervjuare: *Varierar det mycket mellan individerna, förmågan till att ta initiativ till kamratskap?*
Ann: Vissa individer måste jag hjälpa väldigt mycket, antingen att man inte vågar ta kontakt eller inte riktigt vet hur man ska ta kontakt med andra individer...

Utdrag 10 (Intervju 5)

Intervjuare: *Vilka strategier har ni uppmärksammat att barn använder sig utav när dem vill skapa en kamratrelation?*
Monika: Vissa vågar inte och då får man liksom puffa på dem lite, då får man liksom hjälpa dem gå fram och så.

Som exemplen ovan visar på så använder sig fritidspedagogerna av en medlande strategi när de ska försöka stötta barn som inte vågar eller vet hur de ska ta kontakt med andra. Om vi ser till helheten av vårt empiriska material framkommer det i intervjusamtalen att den största anledningen till att ett barn söker hjälp av en vuxen när hen vill interagera med andra barn är att barnet inte riktigt knäckt de sociala koderna. Som vi ser i utdrag 9 ovan, nämner Ann ”antingen att man inte vågar ta kontakt eller inte riktigt vet hur man ska ta kontakt med andra individer” och att barnen därför behöver mycket hjälp. Om vi relaterar detta till Vygotskijs idéer om den proximala utvecklingszonen och vilken potential en människa har att utvecklas med rätt stöd, behöver en fritidspedagog veta vart ett barn befinner sig i utvecklingen för att kunna ge barnet rätt stöd. Här ser vi att fritidspedagogerna uttrycker att de använder sig utav stöttande och uppmuntrande strategier när de utmanar barnen att själva ”gå fram och så” i sitt kontaktskapande. Detta tolkar vi som att fritidspedagogen bör inta en lyhörd, uppmuntrande och utmanande roll för att barnet så småningom ska kunna appropriera en kompetens att kunna skapa och bibehålla nya kamratrelationer.

6.2.3 Att stödja barns självkänsla

Av intervjuerna kan vi även se att det inte enbart är bristen på verktyg som föranleder att barn söker sig till pedagogerna för stöd i sitt kamratskapande, utan även att barnets självkänsla spelar en stor roll. I vårt samtal med Kajsa uttryckte hon en strategi de arbetade med på deras fritidshem för att stärka självkänslan hos barnen.

Utdrag 11 (Intervju 6)

Intervjuare: Hur jobbar man med självkänsla skulle du säga?
Kajsa: Oftast så är ju positiv förstärkning, asså att man har ett uppskattande ledarskap hela tiden och höjer upp eleverna i allt. Inte för prestationer utan för hur fantastiska

varelser dem är och det kan man göra både via empati men även via samtal med eleven. Eller så kan man jobba med uppåtpuffar *skrattar lätt* det är också en strategi, att man har det i elevgruppen. Att dem får ge varandra uppåtpuffar, fast inte för prestationen utan för varandras egenskaper.

Som vi ser i utdraget ovan så resonerar Kajsa om vikten av att ”lyfta upp barnen” för deras förmågor snarare än prestationer. Detta kan tolkas som att både fritidspedagogen och barnen själva stödjer varandras utveckling genom språklig mediering och bekräftelse av dess existens. Allas olikheter bör respekteras och varje individ ska ges utrymme att finna sig själv. Vi tolkar dessa strategier Kajsa uttrycker som en upplyftande strategi i två steg. Om fritidspedagogen börjar med ”positiv förstärkning” så märker barnen av detta och då kan även barnen själva arbeta med det. Genom att lära barnen att kommunicera med varandra så skapar man möjligheten för fler barn att samspela med andra. Inom ett sociokulturellt perspektiv ses lärande, som nämnts tidigare, som något som sker i samspelet med andra. Vi tolkar det som att arbetet med barnens självkänsla ingår i Kajsas strategi och som hon uttryckte: ”att man har ett uppskattande ledarskap hela tiden”.

6.2.4 Kommunikation som hjälpmedel

I våra intervjuer har det framkommit att kommunikation är oerhört viktigt när det kommer till att stödja barnen i deras sociala processer. Det är i första hand i samtalen med barnen som fritidspedagogerna uttrycker sig arbeta främjande för deras sociala processer. Både kommunikation inom arbetslaget, med barnen och med vårdnadshavare lyfts fram som viktiga aspekter. Mycket handlar det om att skapa ett gott klimat i barngruppen och att forma barnen till goda medborgare. Att lära barnen kommunicera och samarbeta med andra som utdraget nedanför illustrerar.

Utdrag 12 (Intervju 4)

Intervjuare: *Hur arbetar just du kring barns sociala processer?*

Markus: Här så jobbar vi väldigt mycket med att ha en dialog med varandra och att man ska kunna umgås och leka, arbeta med vem som helst.

I utdraget ovan så resonerar Markus om vad de strävar efter att uppnå och på vilka sätt de bland annat arbetar för att uppnå det. Mycket av arbetat gäller alltså som vi tolkat det att stärka individen i gruppen och detta medieras genom språket. Han ser gruppen som en stor tillgång vad gäller att både utveckla och utmana enskilda individer. Kommunikationen medierar en förståelse om vikten av att kunna samspel med andra. På så sätt så tolkar vi det som att kommunikationen blir ett viktigt verktyg för fritidspedagogen att använda sig utav i att främja sociala processer. Även att barnen i kommunikationen ges verktyg för att kunna ha ett fungerande samspel i gruppen. Som vi nämnt tidigare så ser både Philgren (2013) och Hansen Orwehag (2013) att det är just i gruppen som barnen får möjlighet att utveckla sociala förmågor och att det är mycket i leken och i samspelet som dessa förmågor utvecklas.

6.2.5 Att stödja både individ och grupp

För att skapa en god samanhållning i gruppen uttrycker sig fritidspedagogerna kring olika aktiviteter de erbjuder barnen. Den fria leken lyfts fram som viktig och även att barnen själva ska få en känsla av att dem bestämmer, även om det egentligen är fritidspedagogen som sätter ramarna för deras socialisering vilket följande exempel visar på.

Utdrag 13 (Intervju 6)

Intervjuare: På vilket sätt tycker du att barn har möjlighet att samspela med andra barn på ert fritidshem?

Kajsa: ibland så erbjuder ju vi kanske olika lokaler å då kan ju vi ha lite regler å styra att här kommer 6 barn vara, då kan man ju styra lite granna fast dem får känslan av att dem väljer ändå

Utdrag 14 (Intervju 5)

Intervjuare: Hur arbetar ni kring barns sociala processer?

Marja: Jag frågar vem ska leka med vem? Titta runt, fråga varandra (...) Jag är stenhård med att alla barn får vara med, ingen får säga nej.

Marja resonerar kring att man aktivt måste vara med och styra, sätta ramar och påverka grupperns utformning för att minimera risken för att något barn blir uteslutet. Framförallt när det kommer till lärarstyrda aktiviteter så kan vi urskilja ett mönster att fritidspedagogerna medvetet väljer att sära på vissa individer för att skapa ett bättre arbetsklimat. Även för att barnen ska ges möjlighet till att skapa nya relationer och utmanas i sin utveckling anges vara en orsak. Som nämnts tidigare belyser Bliding (2004) kamratrelationer som sårbara och att ramar satta av vuxna har stor påverkan på möjligheten för barns egen socialiseringsprocess. Med detta i beaktning uttröner vi en viss känsla av dilemma hos flera av fritidspedagogerna. De försöker ha individens utveckling i åtanke samtidigt som det ibland krockar med vad som anses bäst för den kollektiva utvecklingen. Alla intervjudeltagare ser det inte som en problematik utan menar att de har hittat strategier för att få individen att se gruppens bästa som även sitt eget bästa.

6.3 Tema 3: Möjliga hinder

I avsnitt 6.1 och 6.2 har vi redogjort för vad vi tolkat kring hur fritidspedagogerna arbetar främjande kring barns sociala processer och kamratskapande samt vad de uttryckt vara av stor vikt i det arbetet. I kommande avsnitt har vi sett möjliga hinder för att arbeta med detta som har kommit till uttryck i samtalen med fritidspedagogerna.

6.3.1 Yttre påverkan och möjligheter

I arbetet med att främja de sociala processerna på fritidshemmet så framgick det att förutom att samtala med barnen så sågs även möjligheten att skapa en inbjudande och lärorik miljö ha stor inverkan. Detta var något som flertalet fritidspedagoger uttryckte var bristfälligt. Ofta resonerades det om att lokalerna för verksamheten var för små eller rummen för få, även att många bedrev verksamheten till stora delar i klassrummen sågs som ett problem vilket utdraget nedan illustrerar.

Utdrag 15 (Intervju 3)

Intervjuare: Tycker du att du har goda förutsättningar för att arbeta med att ge användbara verktyg till eleverna när dem själva vill ta initiativ till kamratskap?

Lisa: Lokal har varit en brist... Jag skulle se en stor vinst i att ha ett rumt där man just kan få starta projekt många tillsammans.

Som exemplet här ovan visar på så uttrycker Lisa en problematik gällande lokalerna där verksamheten bedrivs. Det resoneras kring de begränsade möjligheter som råder då det inte

finns någon möjlighet till större projekt att arbeta med över längre tid. Skolverket (2014) visar på att det är huvudmannens uppdrag att se till att miljöns utformning är ändamålsenligt efter verksamhetens behov. Samtliga intervjudeltagare belyser vikten av miljöns utformning och att det många gånger är dem själva som får försöka utforma de lokaler de har att tillgodose. Genom att skapa mindre rum i rummet försöker de skapa en miljö som bjuder in till lek och lärande. Lisa uttrycker en önskan om en lokal för större projekt: ”jag skulle se en stor vinst i att ha ett rum där man just kan få starta projekt många tillsammans”. Återigen kan vi tolka detta som att gruppen ses som en viktig tillgång i barnens lärande och utveckling. Om barngruppen får utrymme till att göra saker tillsammans och bedriva projekt över längre tid så utökar det möjligheten till ett fungerande samspel.

Ett annat problemområde intervjudeltagarna uttryckt är tiden ofta inte räcker till för att stödja alla individers utveckling och anpassa sin undervisning utefter individens behov. Framförallt tre av de fritidshem vi besökt har uttryckt en viss frustration över detta och Annika poängterar vikten av att ändå försöka, så snart som möjligt, kliva in och stödja barnen i konflikter vilket nästa utdrag illustrerar.

Utdrag 16 (Intervju 1)

Intervjuare: Är det något annat med barns sociala relationer du känner kan vara viktigt att belysa?
Annika: att man inte går förbi. Jätteviktigt, du kanske går förbi det för stunden för nåt annat har hänt men att du går tillbaka då.

Skolverket (2011a) samt Skolverket (2014) belyser båda vikten av att huvudman och rektor ser till att verksamheten är främjande i barnens utveckling genom att bland annat anpassa barngruppens storlek. Vi tolkar genom intervjuerna att de uttrycker det som att det är viktigt att ha ett fungerande arbetslag med en ledning som lyssnar till personalen men att även resurserna är bristfälliga i möjligheten till barngruppens utformning. Många uttrycker ett visst missnöje över att de tvingas styra innehållet i verksamheten i riktning mot att kunna hantera gruppens basala behov och att barnens delaktighet då kan bli lidande. Viljan att stödja barnen i konflikter när det behövs finns där men på grund av de ökande antalet barn så måste man göra en avvägning om vilken konflikt eller vilket problem de anser vara av störst vikt att stödja i för stunden. Detta kopplar vi ihop med det Löfdahl, Saar och Hjalmarsson (2011) samt Hansen Orwehag (2013) belyser kring minskningen av möjligheter för pedagogerna att stödja alla individers utveckling. Vi tolkar utsagan ovan som att Annika känner ett visst mått av otillräcklighet, många konflikter kan leda till exkludering och utövande av maktpositionering om barnen inte får nödvändigt stöd i att hantera konflikter som uppstår.

En utav frågorna vi ställde till intervjudeltagarna var: Ett övergripande mål i Skollagen är att fritidshemmet ska främja allsidiga kontakter och social gemenskap. Hur tänker ni om det? I kommande två utdrag illustreras en viss problematik intervjudeltagarna känner kring detta.

Utdrag 17 (Intervju 4)

Intervjuare: Ett övergripande mål i Skollagen är att fritidshemmet ska främja allsidiga kontakter och social gemenskap. Hur tänker ni om det?
Markus: I Skollagen står det ju väldigt mycket om så här SKA ni göra men ibland så måste man ju se lite andra vägar också. Här kan man ju inte jobba med allting som står i Skollagen, här får vi ju specificera oss på vissa enskilda mål. Som vi känner att här ute måste vi ju verkligen bygga på att det inte ska förekomma mobbning och kränkningar till exempel eller den här segregationen som det är.

Utdrag 18 (Intervju 2)

- Intervjuare: Ett övergripande mål i Skollagen är att fritidshemmet ska främja allsidiga kontakter och social gemenskap. Hur tänker ni om det?
- Gunnel: Utmana barnen och att vi får lov att göra det, så att det är ju ett bekymmer, och man måste göra det från början. Varför ska vi göra det nu i trean? Det är för sent.

Markus och Gunnel resonerar om förutsättningar som behövs för att kunna arbeta mot de mål och krav som finns i Skollagen och övriga styrdokument. Markus uttrycker att på sitt fritidshem måste de göra avvägningar över vad som står i Skollagen: "här får vi ju specificera oss på vissa enskilda mål". Vi tolkar det som ett visst dilemma hos fritidspedagogerna i att de behöver åsidosätta vissa uppdrag till fördel för andra, och att det är viktigt att ha samma synsätt på hela skolan. Gunnel har innan utdraget resonerat kring tidigare brister i möjligheter till att arbeta utöver klasstillhörigheterna. Att det lätt blir en vi och dom känsla när möjligheterna till integrering är få. Att det måste arbetas med integrering redan med de yngsta barnen på fritidshemmet för att det ska komma som en naturlig del i deras samspel och främja den sociala gemenskapen: "Varför ska vi göra det nu i trean? Det är för sent". Som vi tolkar Vygotskijs idéer om den proximala utvecklingszonen, blir det viktigt som lärare att veta var ett barn befinner sig i utvecklingen för hur man bäst kan stötta och utmana ett barn att lära sig nya färdigheter. Utifrån detta, skulle vi kanske kunna tolka Gunnels utsaga som om hon beaktar var barnen befinner sig i sin utveckling, och därför uttrycker att man behöver stötta från början. Ju tidigare man arbetar med att skapa en social gemenskap ju mindre erfarenheter av det har de olika individerna med sig i bagaget vilket gör att utvecklingsnivån på barnen är mer jämställd. Samtliga uttrycker sig ändå ha vissa återkommande aktiviteter så som körslaget, gårdsfest och melodifestivalen som de arbetar med utöver klasstillhörigheterna där barnen får möjlighet till samspel.

Under intervjuerna har vi samtalat om olika förutsättningar som intervjudeltagarna uttrycker sig behöva för att arbeta främjande med sociala processer och kamratrelationer. Utdraget nedanför illustrerar ett av de dilemman som fritidspedagogen kan hamna i när det gäller arbetet med detta.

Utdrag 19 (Intervju 2)

- Intervjuare: Vilka förutsättningar tänker du behövs för att främja sociala processer och kamratrelationer?
- Gunnel: Om man får möjlighet som fritidspedagog att jobba med värdegrunden, får lov att hålla på med kamratskap, får lov att lära dom olika lekar och annat som dom har nytta av på fritidshemmet sen. Och alla får det är ju så mycket lättare då, om man får den tiden

Gunnel resonerar om att yttre påverkan kan begränsa möjligheterna för att aktivt arbeta med sådant som visat sig vara främjande för socialt samspel. Som vi tolkat det så finns det inte alltid möjlighet och tid till att aktivt arbeta med värdegrunden. Inte i den utsträckning Gunnel uttrycker sig vilja: "det är ju så mycket lättare då, om man får den tiden". Detta kan tolkas som att när fritidspedagogerna inte ges möjlighet att arbeta på ett visst sätt, som de själva anser är bra och främjande, så kan det leda till att det i barngruppen uppstår fler konflikter som i sin tur tar värdefull tid från dem. Vi kan i Gunnels utsaga utläsa en viss känsla av tröttsamhet över att inte ges mer tid åt att planera verksamheten för att säkerställa kvalitén på den pedagogiska verksamheten. Vi tolkar det som att det i och med detta uppstår ett dilemma då Skolverket (2014, s. 24) tydligt visar på att rektorn bör "organisera verksamheten så att

personalen i fritidshemmet ges utrymme att planera, följa upp och utveckla utbildningen”. Det ingår således i fritidspedagogens uppdrag att planera för verksamheten och i detta ingår att arbeta med värdegrunden.

7 Diskussion

I följande avsnitt diskuteras studiens resultat och metoden studien är genomförd på. Vi resonerar också kring implikationer för den pedagogiska praktiken, samt förslag till fortsatta studier.

7.1 Resultatdiskussion

I detta kapitel diskuteras studiens resultat och analys i relation till bakgrundlitteratur, tidigare forskning och teori. Genom att lyfta fram fritidspedagogers beskrivningar om arbetet med sociala processer och samspel ville vi förstå de förutsättningar fritidspedagogerna själva anser främjar eller motverkar det sociala arbete som enligt Skolverket (2011) ska bedrivas.

7.1.1 Fritidshemmet är en social arena för sociala processer och kamratrelationer

Analysen visade att fritidspedagoger anser att socialt samspel sker under hela dagen, i alla aktiviteter och situationer barnen är i under hela skoldagen, men att det är en särskilt stor del av fritidshemmet verksamhet. En anledning till att sociala processer får stort utrymme i fritidshem tycks vara barnens eget utrymme till lek och intressen. I överensstämmelse med intervjudeltagarnas omdömen kring att leken främjar sociala processer framhåller *Allmänna råd med kommentarer för fritidshem* (Skolverket, 2014) att verksamheten bör erbjuda fri lek, vilket ger barnen utrymme att själva välja vem de vill leka med. Knutsdotter-Olofsson (2009) belyser den fria leken som viktig för barns utveckling, men att det för den sakens skull inte får överlämnas till barnen själva eftersom det enligt Järleby (2012) lättare kan uppstå konflikter som kan leda till uteslutning i leken, vilket även Bliding (2004) menar. Av empirin har vi tolkat det som att samtliga intervjudeltagare har varit enade om att leken främjar sociala processer och kamratrelationer, barnen bör känna sig fria att välja vem de vill leka med. Det har framkommit att barnen inte alltid vill leka med andra som uppmanats av fritidspedagogen och att gruppindelningar ibland mötts av motstånd. Vi har också sett exempel där pedagoger visar förståelse för att barnen behöver integritet i sitt val av umgänge se (Utdrag 7). Samtidigt menar intervjudeltagarna att det är nödvändigt att de finns närvarande som stöd. Vidare poängteras att de själva bör delta i dessa processer i olika grad för att snabbt få en uppfattning om hur olika gruppprocesser utvecklas samt var varje enskilt barn befinner sig i sin sociala utveckling. Bliding (2004) belyser att det kan vara känsligt att lägga sig i barnens kamratrelationer i den meningen att förutsättningar som ordnas av vuxna istället kan ha en mindre önskad effekt för barnens kamratrelationer. Resultatet visar att ledning har stor betydelse för vilka förutsättningar som kan ges och även god kontakt med vårdnadshavare är av stor vikt. Samtliga intervjudeltagare har menat att arbetet med socialt samspel och kamratrelationer går lättare om vårdnadshavarna är medvetna om syftet med varför fritidspedagogerna gör som de gör i främjandet av sociala processer och kamratrelationer.

7.1.2 Konflikter hör till

Lärande pågår hela tiden, lokalers utformning, gruppkonstellationer som uppstår av barnen själva och som ordnas av fritidspedagogerna påverkar socialt samspel. Aktiviteter, lekar och material som finns inom fritidshemmet främjar samspel, men kan enligt intervjudeltagarna också föra med sig att konflikter uppstår. Ofta uppstår konflikterna till följd av missuppfattningar barnen emellan. Barnen bildar ofta grupper utefter gemensamma intressen eller resurser de använder sig av, såsom egna leksaker de tar med sig eller liknande. Detta kan bidra till att vissa barn känner sig utanför då de själva kanske inte har just den leksaken.

Haglund (Läraryrket, 2011, s. 25-31) menar att det är viktigt att barnen får möjlighet till att utveckla nya intressen och att pedagogen har en viktig roll i detta. Man kan inspirera barnen till att finna nya intressen genom att erbjuda aktiviteter, vilket i sin tur kan bidra till att gruppkonstellationerna blir rörliga eller förändras. Som vi redogjort i vårt resultatkapitel ansåg samtliga fritidspedagoger att konflikter mellan barnen hör till verksamheten. Vårt resultat visar att genom kommunikation, barnen emellan och med stöd av en eller flera pedagoger, kan barnen utveckla kunskap i hur de hanterar det faktum att alla är olika och har olika behov. Vidare ansåg samtliga intervjudeltagare att om de får möjlighet och tiden att arbeta med sociala processer och kamratrelationer leder det till att det skapas en acceptans i att alla är olika. Thornberg (2006a), samt Aspelin och Persson (2011) visar på att goda relationer mellan barnen och pedagogerna smittar av sig och är gynnsamt även för relationerna barn sinsemellan. Att fritidshemmet kan vara ett forum för barnen att utveckla sin sociala kompetens är något som också illustrerats i vårt resultat. Som ett exempel poängterar Lisa (Utdrag 5) att det är viktigt att barnen tränas på att alla är olika. Dahl (2014) framhåller att det är en balansgång mellan att tränas i och bli tillrättavisad i hur man beter sig mot varandra. Vårt resultat i denna studie visar på att det hör till uppdraget att stötta barnen i deras konflikter. Detta är i enlighet med *allmänna råd med kommentarer för fritidshem* (Skolverket, 2014) där det uttrycks att konflikter oftast uppstår av missförstånd och att pedagogens roll i dessa situationer bör vara att lära barnen att kommunicera och argumentera samt lyssna på andra. Av resultatet framkom att alla fritidspedagoger strävade efter att barnen ska kunna kommunicera med varandra och att det är något som de arbetar med (Se Utdrag 12). Hur vidare ett medvetet arbete för att främja sociala processer och kamratrelationer får utrymme och tiden det anses behöva framstår som lite utav ett dilemma. Tiden och möjligheten som ges till detta påverkas av ledning, samarbete mellan kollegor och lokalers och skolgårdens utformning. Som ett exempel, har vår analys i Utdrag 18 visat att fritidspedagoger måste göra prioriteringar utefter dem förutsättningar som råder i verksamheten. Sandberg och Vuorinen (2008) menar att den fysiska miljön och relationer i omgivningen bidrar till att forma och utveckla individen.

7.1.3 Fritidspedagogernas förhållningssätt

Resultaten i vår analys visar på att en kännedom om hur gruppen fungerar och hur fritidspedagogerna kan arbeta utefter den barngrupp de har är av en stor fördel. Detta visar sig också vara fördelaktigt för att de ska kunna stötta barn i sina olika förmågor att befinna sig i sociala sammanhang, samt olika sätt att hantera eventuella svårigheter. I intervjuerna kom detta till uttryck när fritidspedagogerna resonerade kring att barn är olika i sitt sätt att samspela. Av analysen framgår det att flera fritidspedagoger ser ett betydande ansvar i att försöka stötta barnet/barnen som inte riktigt vågar och av någon anledning inte är med andra barn. I (Utdrag 6) beskriver Annika hur hon förhåller sig till barn som hon ser är ensamma. Även (Utdrag 9 och 10) påvisar att intervjudeltagarna försöker stötta och pusha. Om barnen ändå inte vill har det uttryckts av intervjudeltagarna att de tillsammans med barnet bör finna andra alternativ, men även arbeta med gruppen i sin helhet för att det ska främja ett mer accepterande klimat där även barnen ser sitt ansvar att se till att ingen bör vara ensam. Precis som Ihrskog (2006) belyser bör de vuxna fungera som demokratiska ledare i verksamheten så att någon inte riskerar att känna sig bortvald. Det förstås som att samtliga intervjudeltagare menar att deras uppgift i stor omfattning är central i detta. Att det förebyggande arbetet för att motverka att hierarkier uppstår till exempel kan resultera i olika styrda aktiviteter och olika samarbetsövningar där dem själva ordnar med gruppkonstellationerna. Intervjudeltagarna uttryckte att de sätter ramarna men ändå vill ge barnen en känsla av att de bestämmer själva. Av resultatet framgår det att fritidspedagoger bör arbeta medvetet med dem som har svårare för socialt samspel. Detta arbete kan ske genom att man till exempel berömmar framsteg. Ett

exempel ges i vårt resultat där Kajsa förklarar hur hon arbetar med beröm av framsteg (se Utdrag 11) där hon menar att hon försöker bekräfta barnet genom att ge beröm. När somliga barn försökte skapa kontakt på ett önskat sätt med en grupp barn som redan leker kunde det uppstå konflikter. Intervjudeltagarna förklarade olika sätt att hantera detta. Gemensamt för samtliga intervjudeltagares utsagor, ansågs observation av verksamheten viktigt för att få syn på konflikter samt olika grupprocesser. Fritidspedagogens uppgift är att agera när något händer, genom att exempelvis kommentera något till den det rör eller att hitta på en aktivitet med syftet att barnen kan ta efter detta och sedan fortsätta själva.

7.1.4 Det är viktigt med social utveckling för framtiden

Av intervjudeltagarnas svar på frågorna om hur de själva ser på hur de bör förhålla sig till barnens sociala processer och kamratrelationer framgick det av samtliga att de har mål om vad de vill att barnen får med sig i sin sociala utveckling. Vi har förstått det som att socialt samspel är viktigt och lärorikt för hela livet framöver. Resultatet pekar på att det även är i fritidshemmet som detta arbete särskilt kan få lov att äga rum. Kvaliteten i arbetet påverkas av yttre omständigheter och av resultatet påvisas en variationen av olika mål att fokusera på beroende på miljö och omgivning.

Enligt Ihrskog (2006) och Dahl (2014) är social utveckling en komplex process. De poängterar att svårigheter kan uppstå när det finns en brist på social kompetens och att det då är av stor vikt att en vuxen stödjer barnet i detta. Våra analyser visar att intervjudeltagarna anser arbetet med barns sociala processer och kamratrelationer är något som har avgörande betydelse för det sociala livet längre fram. Av samtliga intervjudeltagares utsagor har olika åsikter om hur barnen bör vara och vad de bör ha med sig längre fram kommit till språkligt uttryck. Hur eleven blir en god medborgare kommer till uttryck i flera av läroplanens stadgar och Thornberg (2006) diskuterar att moraliska aspekter som förmedlas inom skolan färgas av politiska och samhällsliga influenser. Att finna dessa redskap för att kunna hantera olika sociala processer i tidig ålder ses som så viktigt att det skulle kunna bli avgörande för både senare relationer och i val av arbete. Resultatet visar att fritidspedagogerna har ambitioner om att kunna bidra till att barnen utvecklar god självkänsla, att de bör känna sig trygga i vem de själva är. Som ett exempel illustrerar (Utdrag 3) synen på vad fritidspedagogerna bör ge barnen under den tid barnen är i fritidshemmet som de kan ha med sig senare i livet. Social kompetens kännetecknas som att veta vem man är och vilka behov man har i relationen med andra, att själv vilja och kunna bidra i kamratrelationer och att kunna komma vidare i konflikter. Det stämmer överens med Ihrskog (2006) som framhåller att jaget skapas och omformas i interaktion med andra och att det är i dem sociala processer och kamratrelationerna som barnet kan få självkänedom i den meningen att barnen blir varse om hur eget agerande bemöts utav andra. Samtliga intervjudeltagare har uttryckt att barnen anses ha förmåga att utveckla sin sociala kompetens i interaktion med andra och att de kan hjälpa och stötta barnet att komma vidare. Vidare förstås det av resultatet att intervjudeltagarna också känner tilltro till barnen att utvecklas med varandra utan vuxens närvarande, det talas om att barnen drar olikheter till sin fördel, att det barn som är försiktigare kan behöva den som är lite mer framåt. Inom sociokulturella perspektiv söker individen efter det som hen anser sig behöva. I och med deltagande i sociala praktiker kan individen ta över genom att observera, härma och själv delta (Säljö, 2010). Även Hansen Orwehag (2013) belyser att barn utvecklas när de integrerar med andra barn som är säkrare inom området.

7.2 Implikationer för den pedagogiska praktiken

Vi anser att resultaten bidrar till en ökad förståelse för hur fritidspedagoger kan föra ett gediget arbete kring barnens sociala processer och kamratrelationer. Exempelvis genom att stödja barnen i att verbalisera sina känslor. Av resultatet framgår det att yttre omständigheter kan påverka arbetet. Det kan påverka barnens möjligheter till lärande i samspel. Resultatet visar att fritidspedagogerna kan försöka kringgå detta med ett målinriktat arbetssätt, där alla har en gemensam strävan av vad de ska uppnå. Genom att utgå från barngruppen och låta barnens egna intressen få komma till uttryck kan fritidspedagogerna se detta som en möjlighet till samspel och arbeta med sociala processer och kamratrelationer utefter det. Det har visat sig att det kan skapa olika förutsättningar i fritidspedagogernas prioriteringar, vad gäller arbetet med sociala processer. Studiens resultat kan vara till en hjälp för fritidspedagoger att förstå hur stöd och uppmuntran kan gynna barnet i sin sociala utveckling samt att fritidspedagogen på ett medvetet sätt kan använda sig av gruppen för att främja sociala processer. Studien bidrar också till att förstå att arbetet med sociala processer är viktigt och att det är något som barnen tar med sig i livet vidare då pedagoger inte längre finns närvarande. Studien ger förslag på hur alla yrkesverksamma inom skolvärlden kan förhålla sig till barnen i deras processer samt skapa förutsättningar som främjar till sociala processer och kamratrelationer. Framträdande har varit att lek och intressen bidrar till socialt samspel. Fritidspedagogens roll bör delvis vara passiv för att värna om barnens integritet men också observant och deltagande för att uppmärksamma och avleda om något barn verkar ofrivilligt ensamt eller om det råder negativa attityder bland barnen.

7.3 Förslag på fortsatta studier

Vår studie har varit snarlik med Dahls (2014) då hon också intresserats sig för socialt samspel och som en del i sin studie genomfört intervjuer med pedagoger kring dessa frågor. Vi anser trots liknande resultat att det kan behövas än mer forskning inom det berörda ämnet. Detta för att få ett så stort empiriskt underlag som möjligt att det blir möjligt att vidare kunna generalisera kring pedagogers uppfattningar och uttryck inom ämnet sociala processer och kamratrelationer. Genom tidigare forskning vet vi att en stor del i barns utveckling är att ha kamrater. Då alla individer är olika så kan det vara bra att hitta metoder som pedagoger generellt kan använda sig utav för att stödja den sociala utvecklingen. En intressant fråga vi ställt oss under studiens gång är att i utsagorna uttrycker sju av åtta fritidspedagoger vad de gör för barnens utveckling men det har inte framkommit att detta arbete genomförs som systematiskt kvalitetsarbete. Detta kan bero på att intervjufrågorna inte direkt berörde det området. Därför ser vi att det kunde vara intressant med en studie om hur systematiskt kvalitetsarbete i ämnet kan påverka. Endast en av de åtta fritidspedagogerna uttryckte behovet av att ha mål med sig själv för att själv utvecklas i sin profession. Vi tycker också att det hade varit intressant med en studie kring vad fritidspedagoger själva gör för att utvecklas och bli bättre på att stödja barnen i sociala processer, kamratrelationer och samspel. Detta i relation till kompetensutveckling och fortbildning av fritidspedagogerna.

7.4 Slutkommentar

Vi har i vår studie undersökt hur fritidspedagoger ser på och uttrycker sig kring sociala processer. Arbetet med detta är av oerhört stor vikt och vi anser att det är viktigt för alla verksamma pedagoger, inte bara dem i fritidshem, att vara medveten om detta och på vilka sätt vi bäst kan stödja barnen.

Referenser

- Ahrne, G. & Svensson, P. (2011). *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber.
- Aspelin, J. & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups utbildning.
- Wrethander Bliding, M. (2004). *Inneslutandets och uteslutandets praktik: en studie av barns relationsarbete i skolan*. Diss. Göteborg: Univ., 2004. Göteborg.
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2010). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Dahl, M. (2011). *Barns sociala liv på fritidshemmet: En studie om praktikgemenskaper och alliansbildning i egenstyrda aktiviteter*. Lic.-avh. Göteborg: Göteborgsuniversitet, 2011. Göteborg.
Från: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/25560>
- Dahl, M. (2014). *Fritidspedagogers handlingsrepertoar: pedagogiskt arbete med barns olika relationer*. Diss. (sammanfattning), Kalmar: Linnéuniversitetet, 2014. Växjö.
Från: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:755038/FULLTEXT01.pdf>
- Dahlgren, L. & Johansson, K. (2015). Fenomenografi. I B. A. Fejes, & R. Thornberg. (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*, (2 .uppl. s. 162-175). Stockholm: Studentlitteratur.
- Davidsson, B. (2008). Skolans olika rum och Platser sett ur barns perspektiv. I Brodin, J. & Sandberg, A. (Red.), *Miljöer för lek, lärande och samspel*, (1.uppl.) (s. 37-57). Lund: Studentlitteratur.
- Hansen Orwehag, M. (2013). Fritidspedagogisk didaktik – att vara lärare i fritidshem. I Pihlgren S, A. red: *Fritidshemmets didaktik*, (s. 27-57). Lund: Studentlitteratur.
- Hollingsworth, H-L. & Buysse, V. (2009). Establishing Friendships in Early Childhood Inclusive Settings. What Roles Do Parents and Teachers Play? *Journal of Early Intervention* Volume 31 Number 4 September 2009 287-307.
DOI 10.1177/1053815109352659
- Ihrskog, M. (2006). *Kompisar och kamrater. Barn och ungas villkor för relationsskapande i vardagen*. Växjö: University Press. Från: <http://lnu.diva-portal.org>
- Jensen, M. (2013). Lärandets hur, vem, när och var. I Pihlgren, S, A. red: *Fritidshemmets didaktik*, (s. 59-75). Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, I. (2011). *Fritidshemspedagogik*. Stockholm: Liber.
- Järleby, A. (2012). *Spela roll: kreativt lärande med teater och drama*. Skara: Pegasus.

- Knutsdotter-Olofsson, B. (2009). Vad lär barn när de leker? I Jensen, M. & Harvard, Å. (2009). *Leka för att lära. Utveckling, kognition och kultur*, (s. 75-91). Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Läraryrket (2011). *Lära, leva, utvecklas: aspekter på fritidspedagogik och lärande*. Stockholm: Läraryrket.
- Löfdahl, A. Saar, T. & Hjalmarsson, M. (2011). Fritidshemmets potentiella didaktik och barns och pedagogers gemensamma kunskaps möjligheter. I B. Klerfelt, A. & Haglund, B. (Red.). *Fritidspedagogik: fritidshemmets teorier och praktiker*, (s. 42-60). Stockholm: Liber.
- Salminen, J. Hännikäinen, M. Poikonen, P-L. & Rasku-Puttonen, H. (2013). Teachers' contribution to the social life in Finnish preschool classrooms during structured learning sessions. *Early Child Development and Care*, 2014 Vol. 184, No. 3, 416–433.
<http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2013.793182>
- Pihlgren S, A. (2013). Inledning. I Pihlgren S, A. (Red.). *Fritidshemmets didaktik*, (s. 11-19). Lund: Studentlitteratur.
- Sandberg, A. & Vuorinen, T. (2008). Barndomens lekmiljöer – förr och nu. I Brodin, J. Sandberg, A. (Red.). *Miljöer för lek, lärande och samspel*, (s. 13-31). Lund: Studentlitteratur.
- Selander, S. (2012). Didaktik – undervisning och lärande. I Lundgren, U.P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.) (2012). *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*. (2., [rev. och uppdaterade] utg.) (s. 199-216). Stockholm: Natur & kultur.
- SFS. (2010:800). *Skollagen*. Utbildningsdepartementet. <http://rkrattsdb.gov.se>
- Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. LGR11. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011b). *Fritidshemmet – lärande i samspel med skolan*. Stockholm: Skolverket. [Kan hämtas från <http://www.skolverket.se>].
- Skolverket (2014). *Allmänna råd med kommentarer för fritidshem*. Stockholm: Fritzes.
- Säljö, R. (2012). Den lärande människan – Teoretiska traditioner. I Lundgren, U.P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.) (2012). *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*. (2., [rev. och uppdaterade] utg.) (s. 139-197). Stockholm: Natur & kultur.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Thomsson, H. (2010). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

- Thornberg, R. (2006a): *Det sociala livet i skolan: socialpsykologi för lärare*. Stockholm: Studentlitteratur
- Thornberg, R. (2006b). *Värdepedagogik i skolans vardag: interaktivt regelarbete mellan lärare och elever*. Diss. Linköping: Linköpings universitet, 2006. Linköping.
- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*.
<https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/>
[Hämtad 2015-11-05].
- Vygotskij, L.S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Bilaga 1

Hej!

Vi är två studenter som läser grundlärarprogrammet, med inriktning mot fritidshem vid Göteborgs Universitet. Nu skriver vi på vårt examinationsarbete som blir en mindre empirisk studie där vårt fokus ligger på arbetet med barns sociala relationer och samspel i fritidshemmet ur fritidspedagogernas synvinkel. Syftet med studien är att få kunskap om fritidspedagogers arbete med att främja barns kamratrelationer och sociala processer.

Vi önskar att genomföra intervjuer med fritidspedagoger som arbetar med barn i årskurs F-3. Vi kommer att skicka mail med ungefärliga frågor som vi kommer utgå från under intervjuerna till fritidspedagogerna några dagar innan genomförandet, så att de kan fundera kring frågorna innan.

Vi vill fråga er om det finns några fritidspedagoger, gärna utbildade i första hand, på ert fritidshem som kan tänka sig att delta i vår undersökning och bli intervjuade. Vi önskar även att få spela in intervjuerna då det kommer underlätta analys arbete, detta för att minska att vi misstolkat eller missat något av vad som sagts under intervjuerna. Det inspelade materialet som vi samlar in är endas tillgänglig för oss som genomför denna studie och kommer att raderas vid kursens slut. Det är helt frivilligt att delta i undersökningen och den intervjuade kan när som helst välja att avbryta sitt deltagande. Vi kommer även att följa vetenskapsrådets etiska principer. De som önskar ta del av studien efter genomförd kurs får givetvis göra detta.

Genomförandet av intervjuerna önskar vi kunna göra under vecka 47, alternativt början av v48 men vi önskar svar om ni vill medverka senast fredag 13/11 2015.

Tack på förhand hälsningar Kassandra Einarsson och Mikaela J. Lysell

Har ni några frågor är ni hjärtligt välkomna att höra av er till någon av oss på Mikaela J. Lysell mikaela@lysell.nu eller 0738106591

Kassandra Einarsson kassandraeinarsson@gmail.com eller 0707487813

Bilaga 2

Anhållan om medgivande för att delta i en undersökning inom ramen för ett examensarbete på grundlärarprogrammet vid Göteborgs universitet

Vi är studenter som utbildar oss till lärare vid Göteborgs universitet. Vi skall nu skriva vårt examensarbete som motsvarar 10 veckors heltidsstudier och skall vara klart i slutet på december.

Examensarbetets syfte är att genom att undersöka fritidspedagogernas förhållningssätt samt hur de uttrycker sig att de arbetar kring samspel och sociala processer kunna bidra med kunskap till den kunskapslucka som finns inom fältet för fritidshem. Vi vill undersöka hur fritidspedagoger uttrycker sig kunna utveckla och påverka dessa processer i en god riktning mot de nationella målen.

De viktigaste frågorna vi behöver få svar på är

- *Hur uttrycker fritidspedagoger att de arbetar för att främja sociala processer och kamratrelationer på fritidshemmet?*
- *Vad uttrycks som viktigt i detta arbete?*
- *Vilka hinder beskriver fritidspedagogerna i sitt arbete med att främja sociala processer och kamratrelationer?*

För att kunna besvara dessa frågor behöver vi samla in material genom intervjuer med verksamma fritidspedagoger.

Vi vill med detta brev be dig som fritidspedagog/lärare i fritidshem om tillåtelse att delta i den intervju/annat som ingår i examensarbetet. Alla deltagare kommer att garanteras konfidentialitet. De fritidshem som finns med i undersökningen kommer inte att nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskilja i undersökningen. I enlighet med de etiska regler som gäller är deltagandet helt frivilligt. Du har rättigheten att intill den dag arbetet är publicerat, när som helst välja att avbryta ditt deltagande. Materialet behandlas strikt konfidentiellt och kommer inte att finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning.

Datum

.....
Fritidspedagogs/lärare i fritidshems underskrift

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående adresser eller telefonnummer:
Med vänliga hälsningar

Kassandra Einarsson kassandraeinarsson@gmail.com eller 0707487813

Mikaela J. Lysell mikaela@lysell.nu eller 0738106591

Handledare för undersökningen är

Louise Peterson

Kursansvarig lärare: Björn Haglund (Grundlärarprogrammet, inriktning fritidshem)

E-mail: Bjorn.haglund@ped.gu.se

Bilaga 3

Intervjuguide

Fokus i vår studie ligger på relationsskapande processer i fritidshemsmiljö.

Vårt syfte med undersökningen är att vi vill få kunskap om fritidspedagogers arbete med att främja barns kamratrelationer och sociala processer. Vår metodansats går ut på att få reda på hur pedagogen uppfattar ämnet.

- Hur länge har ni arbetat som fritidspedagog/lärare i fritidshem?

Barns samspel och sociala relationsskapande

- På vilket sätt tycker du att barn har möjlighet att samspela med andra barn på ert fritidshem?
- Vad strävar ni efter när det gäller barnens relationsskapande till varandra?
- Vilka strategier har ni uppmärksammat att barn använder sig utav när de vill skapa en kamratrelation?

Pedagogens roll i barns samspel och relationsskapande

- Hur arbetar ni kring barns sociala processer?
- Vad har ni för syn på pedagogens roll i elevernas sociala processer och kamratskapande?

Pedagogens syn på barns relationsskapande

- Ett övergripande mål i Skollagen är att fritidshemmet ska främja allsidiga kontakter och social gemenskap, hur tänker ni om det?
- Anser du att barns relationsskapande är en viktig process på fritids?
Om ja: Varför?
Om nej: Varför inte?

Yttre påverkan

- Vilka förutsättningar tänker ni behövs för att främja socialt samspel och kamratrelationer?
- Tycker ni att ni har goda förutsättningar för att arbeta med att ge användbara verktyg till eleverna när de själva vill ta initiativ till kamratskap?
Om ja: Hur då?
Om nej: Varför inte?
- Arbetar ni åldersintegrerat på fritidshemmet?
Om ja: Hur då?
Om nej: Varför inte?

Avslutning

- Är det något annat om barns samspel och sociala relationer du vill tillägga?