



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Samtal om mellis.

En kvalitativ studie om hur elever och lärare talar om mellanmålet på fritidshemmet.

Namn Jesper Bergstrand & Christoffer Johansson
Program Grundläroprogrammet med inriktning fritidshem



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LRXA1G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: VT/2018
Handledare: Jan Eriksson
Examinator: Live Stretmo
Kod: VT18-2920-021-LRXA1G

Nyckelord: Mellanmål, Måltid, Fritidshem, Barndom, Barndomssociologi, Elevinflytande,

Abstract

Mellanmålet är en viktig och väsentlig del i fritidshemmet. Trots det råder bristande forskning inom området, inte minst ur barns perspektiv. Studiens syfte är att undersöka hur elever och lärare talar om mellanmålet. Forskningsfrågorna är således:

- Hur talar eleverna om mellanmålet på Fritidshemmet?
- Hur talar lärarna om mellanmålet på Fritidshemmet?
- Vilka likheter och skillnader finns det mellan lärarnas och elevernas samtal om mellanmålet?
- Vilka aspekter kan ha en påverkan på mellanmålet utifrån våra tolkningar?

I och med att tidigare forskning främst utgår ifrån ett vuxenperspektiv har vi valt att intervjua både elever och lärare. Vi utgår ifrån ett barndomssociologiskt perspektiv där man ser barn som kompetenta aktörer.

Vi intervjuar 13 elever som är 8-9 år gamla på en fritidsavdelning. Metoden vi använder är semistrukturerade elevintervjuer med 2-5 deltagare i varje grupp. Vi intervjuar även 2 lärare individuellt på samma fritidsavdelning. Samtliga intervjuer pågår mellan 20-40 minuter och spelas in. Inledningsvis besöker vi mellanmålet för att ge oss en förförståelse av praktiken.

Utifrån vårt barndomssociologiska perspektiv analyserar vi med hjälp av tematisk analys och kommer fram till följande teman: *maten, makten, rummet* och *lärandet*. Eleverna uttrycker ett missnöje om den mat som serveras, mellanmålets utformning, det sociala klimatet och att de inte får bestämma någonting. Lärarna beskriver att mellanmålet är bristfälligt på flera plan. Stora barngrupper, personaltäthet och dåliga lokaler är några exempel. Lärarna beskriver också att de är medvetna om att eleverna inte får något inflytande över måltiden och dess utformning. Vi diskuterar det bristande elevinflytandet och avsaknaden av demokratiska processer. Vidare diskuterar vi vikten av ett demokratiskt ledarskap och en syn på barn som aktiva medborgare samt hur detta kan påverka inflytande och kommunikation.

Förord

Vi vill tacka alla de som har gjort det möjligt för oss att genomföra denna studie. Dessa tack riktar vi särskilt till den fritidshemsavdelning, både lärare och elever, som välkomnade oss. Vi vill också tacka vår handledare Jan Eriksson som har varit vår stöttepelare i mängder av frågor.

Vi vill slutligen tacka våra partners för att ha stått ut med oss under de mest stressfulla perioderna.

Innehållsförteckning

1	Inledning	6
1.1	Syfte och problemformulering	6
2	Bakgrund	7
2.1	Forskning med vuxenperspektiv	7
2.2	Forskning med barns perspektiv	8
2.3	Pedagogisk måltid	9
2.4	Livsmedelsverkets råd	9
2.5	Styrdokument	10
3	Teoretiskt perspektiv	10
4	Aktuella begrepp	12
4.1	Barndom	12
4.2	Barns perspektiv	12
4.3	Barn eller elev?	12
4.4	Lärande & Ledarskap	13
5	Metod & tillvägagångssätt	14
5.1	Metodval	14
5.1.1	Urval & genomförande	14
5.2	Analysval	15
5.2.1	Urval & Genomförande	16
5.3	Metoddiskussion	17
5.3.1	Validitet & Reliabilitet	17
5.3.2	Generaliserbarhet	18
5.3.3	Etiska ställningstagande	18
6	Resultatredovisning & analys	19
6.1	Maten	19
6.2	Makten	23
6.3	Rummet	28
6.4	Lärandet	31
7	Slutdiskussion	36
8	Slutsatser	39
8.1	Likheter och skillnader	39
8.2	Aktiva medborgare	39

8.3	Ledarskap.....	40
8.4	Vidare forskning	40
9	Referenslista.....	41
10	Bilagor	44
10.1	Bilaga 1 - Intervjuguide lärare	44
10.2	Bilaga 2 - Intervjuguide elever	45
10.3	Bilaga 3 - Tillståndsblankett	46

1 Inledning

Ett av fritidshemmets syften är att undervisningen ska erbjuda varierade lärmiljöer. Vidare är det centralt att den utgår från elevernas intressen (Skolverket, 2017, s. 24). Ett moment som återkommer varje dag i fritidshemmets verksamhet är mellanmålet. Det är därför intressant att få en inblick i vad som sker i den miljön, inte minst ur elevernas perspektiv. Vi ser en vit fläck inom detta område. Den forskning som finns är smal, särskilt inom det fritidspedagogiska fältet. Skollagen kap 10 §10 beskriver att elever ska erbjudas näringsriktiga måltider (SFS 2010:800). I samband med att paragrafen skrevs upprättades ett samarbete mellan Livsmedelsverket och Skolverket. De har tillsammans skapat flertalet underlag som är tänkt att stödja skolpersonalen i att nyttja måltidens fulla potential. I ett av dessa menar Livsmedelsverket att måltiden är ett tillfälle att bygga relationer mellan elever och lärare och ska integreras i det pedagogiska arbetet (Livsmedelsverket, 2013a, s. 3).

Enligt Persson-Osowski, Göransson och Fjellström (2013) finns det inte någon enad uppfattning över lärares roll vid den pedagogiska måltiden. De menar att lärare bör bli mer medvetna hur de i sina val och agerande påverkar den pedagogiska måltiden (s. 426). Sepp, Abrahamsson och Fjellström (2006) observerar förskollärares attityd i relation till den pedagogiska måltiden. De ser att den sociala interaktionen mellan elever och lärare är bristfällig. Vidare verkar det viktigare att elever följer reglerna än att de har meningsfulla samtal med varandra (s. 228).

Albon och Hellman (2018) undersöker måltiden på två förskolor i Sverige och England. Studien visar hur måltiden används till skillnad från resten av dagen som ett tillfälle att lära och fostra elever i en stark disciplinär ordning. De regler och normer som eftersträvas av lärarna går i linje med ett civiliserat beteende samt för att hålla ordning på eleverna (s. 2). Det vi kan utläsa ur tidigare forskning är att den disciplinära ordningen har större betydelse än pedagogiska tankar. Det är mest fokus på regler och normer som är uppsatta av lärarna. Forskningen utgår även ofta från ett hälsoperspektiv och lägger där med mindre vikt på pedagogiken runt måltider. Vi ser även att den i flesta fall utgår från ett vuxenperspektiv och utelämnar elevernas samtal om måltiden. Munck-Sundman (2013) skriver i sin avhandling att det råder en bristande kunskap kring hur deltagarna gör måltid. Hon ställer sig frågandes till hur vi ska kunna skapa en pedagogisk måltid utan att veta hur deltagarna från början upplever och agerar i sammanhanget (s. 13).

1.1 Syfte och problemformulering

Med utgångspunkt i tidigare forskning väljer vi att fokusera på fritidshemmet och den pedagogiska aspekten av måltiden som sker efter den obligatoriska skoldagen. Syftet är att undersöka hur elever och lärare talar om mellanmålet i fritidshemmet. Tidigare forskning utgår främst från ett vuxenperspektiv. Vi anser att det är viktigt att undersöka både elevers och lärares tal om mellanmålet. Därmed har vi valt, likt en distinktion till tidigare forskning, att intervjua 13 elever och 2 lärare. Vi utgår också ifrån ett barndomssociologiskt perspektiv där eleverna ses som kompetenta aktörer. Vi vill undersöka likheter och skillnader mellan elevernas och lärarnas tal om mellanmålet. Vidare är våra ambitioner att diskutera konsekvenser och lyfta aspekter som kan ha en påverkan på mellanmålet.

Forskningsfrågor:

- Hur talar eleverna om mellanmålet på Fritidshemmet?
- Hur talar lärarna om mellanmålet på Fritidshemmet?
- Vilka likheter och skillnader finns det mellan lärarnas och elevernas samtal om mellanmålet?
- Vilka aspekter kan ha en påverkan på mellanmålet utifrån våra tolkningar?

2 Bakgrund

I detta avsnitt lyfter vi tidigare forskning utifrån vuxnas och barns perspektiv. Vidare beskriver vi implementeringen av den pedagogiska måltiden i skolan genom en historisk tillbakablick. Därefter redogör vi för livsmedelsverkets råd och riktlinjer om hur måltider bör utformas inom skolan. Avslutningsvis lyfter vi vilka styrdokument vi använder oss av i studien.

2.1 Forskning med vuxenperspektiv

Det råder motstridiga perspektiv på den pedagogiska måltiden och dess innebörd. Persson-Osowski et al. (2013) undersöker lärarnas interaktion med eleverna under den pedagogiska måltiden i skolan. De identifierar tre roller som är återkommande i lärarnas beskrivningar av hur en lärare bör agera vid måltiden (s. 420). Den första benämns som den sällskapliga läraren och anser att dialogen är en viktig aspekt vid måltiden (s. 422). Den andra rollen är den utbildande läraren vars fokus är att lära eleverna, främst kring regler och normer vid matsalssituationer. Denna roll är också den vanligaste bland lärarna. Den sista rollen är den undvikande läraren som inte interagerar med eleverna över huvud taget. Vidare ser den inte vikten av en pedagogisk måltid (s. 423).

De splittrade uppfattningarna kring den pedagogiska måltiden syns även i studien av Sepp et al. (2006) där de undersöker förskollärares attityd till måltiden. I intervjuer uppvisar personalen god kunskap om hur en pedagogisk måltid bör vara men menar att det sällan sker i praktiken (s. 224). Vissa lärare eftersträvar en pedagogisk måltid men ser det inte som sitt ansvarsområde. Andra lärare beskriver måltiden som ett onödigt avbrott från resten av dagen, samt att den tar kraft från personalen (s. 227). Enligt studien kretsar måltiden kring regler och normer. Utöver det är den sociala interaktionen obefintlig mellan lärare och elev. Här anses elevernas praktiska färdigheter vara viktigare än meningsfulla samtal (s. 228).

Följande stärks av Albon och Hellman (2018) som identifierar måltiden som starkt influerad av regler och normer samt separerad från resten av verksamheten. De jämför sina tidigare studier om barndom som utfördes på en svensk respektive engelsk skola i matsalssituationer (s. 1). I båda studierna beskriver lärarna måltiden som något som sker utanför läroplanen. Hellman motsätter sig detta förhållningssätt och menar att man bör se måltiden som ett lärtillfälle (s. 14). De lärprocesser som väl äger rum kretsar kring regler och normer i en stark disciplinär ordning. Detta för att uppnå ett civiliserat beteende i elevgruppen samt underlätta för personalen (s. 1). Båda forskarna identifierar flera inslag av moment där eleverna får vänta. Detta kräver en självdisciplin hos eleverna som är betydligt mer påtaglig vid måltiden än vid resten av dagens moment (s. 9). Bae (2009) beskriver att många lärare upplever matsalssituationen som mycket stressfylld vilket kan vara anledningen till att de sätter upp ramar och regler (s. 13).

Hippinen-Ahlgren (2013) beskriver hur mellanmålets utformning kan vara svår att förändra av flera anledningar. Av organisatoriska skäl sker ofta mellanmålet vid en specifik tid och plats. Genom att använda sig av ett flytande mellanmål ökar chanserna att verksamheten blir mer flexibel (s. 114). Löfdahl, Saar och Hjalmarsson (2011) studie berör samma område genom att undersöka vad som avgör om någonting är fast eller föränderligt i fritidshemmet. Ett friare upplägg av mellanmålet resulterar i att eleverna själva får bestämma om de vill stanna och socialisera eller enbart äta upp maten (s. 53). En av deras slutsatser är att lärare ser på verksamheten som den är medan eleverna är mer förändringsbenägna och siktar på vad den kan bli (s. 59).

2.2 Forskning med barns perspektiv

Munck-Sundman (2013) beskriver att det inte är möjligt att uppnå bra måltidsmiljöer enbart med vuxnas tankar om vad som är önskvärt. Det är även viktigt att fördjupa sig i elevernas upplevelser av måltiden (s. 13). Detta är vad forskaren valt att undersöka på två förskoleavdelningar med ett fokus på hur barn konstruerar måltider (s. 26). Resultaten av studien tyder på att barnen själva är aktiva med att sätta upp, följa och tolka regler (s. 65). Vidare menar Munck-Sundman att barn socialiserar mer fritt mellan varandra när vuxna inte närvarar (s. 45). De tar även vid dessa tillfällen ett stort ansvar för att måltiden ska fungera bra (s. 87).

Persson-Osowski, Göranson och Fjellström (2012) undersöker vilken kunskap elever konstruerar kring mat och hur de gör det, i en skolkontext (s. 54). Eleverna beskriver att de inte identifierar sig med vuxna då de fastställda reglerna enbart gäller eleverna. (s. 56). Samtidigt menar forskarna att eleverna tar efter beteenden av vuxna som de sedan använder i sina socialiseringsprocesser (s. 59).

I en undersökning som Bjørgen (2009) genomfört ligger fokus på femåriga barns upplevelser av måltidssituationer (s. 4). I intervjuer framkommer det att delar som barnen uttrycker sig positivt om mestadels är av social karaktär. De värdesätter även måltidssituationer som ger möjlighet till inflytande och medbestämmande (s. 12). Kultti (2014) är ytterligare en forskare som studerat förskolans måltider men med ett fokus på språkutveckling (s. 18). Resultaten tyder på att barn blir medvetna om vilket språk som passar in i olika miljöer medan de äter (s. 28). Med viss stöttning av lärare är det ett bra tillfälle att öva tillsammans på språkliga färdigheter (s. 29). Svenskan får dock alltid företräde även om barnen har kunskaper inom andra språk (s. 28).

Även Bae (2009) intresserar sig för måltider på förskolan och vilka icke planerade lärtillfällen som möjliggörs där (s. 3). Förutom möjligheten att erövra språkliga färdigheter är det ett bra tillfälle att öva på samarbetsförmågor. Det är även tydligt under måltider att alla människor är olika vilket övar barnen på att vara solidariska. Utöver detta är miljön en lustfylld och skämtsam arena, detta är direkt avhängigt om humorn uppmärksammas som någonting positivt (s. 13). Bae menar att lärare både behöver stötta barnen och ta ett steg tillbaka så de kan lära av varandra. Genom att medverka i periferin kan lärare istället observera och vinna nya kunskaper om barngruppen (s. 14). Studien visar på att det finns mängder av oplanerade tillfällen för lärande under måltiden, samtidigt kräver det engagerade lärare som tar tillfället i akt.

2.3 Pedagogisk måltid

Gullberg (2006) beskriver i sin studie tanken bakom den svenska skolmåltiden genom att redogöra för dess historiska uppkomst och syfte. Skolmåltiden har funnits sedan skolan institutionaliserades och var ett sätt att locka fattiga barn till att studera i utbyte mot en måltid. År 1930 tillsattes en rad sociala reformer som transformerade den svenska skolan från en utbildningsarena till en plats där social omsorg fick större utrymme (s.339). 1935 tillsatte regeringen en kommitté vid namn Nutrition Delegation, vars syfte var att undersöka befolkningens näringsstandard. I rapporten framgick rekommendationer kring hur skollunchen skulle organiseras och hur man borde äta för att få i sig tillräckligt med näring. I samband med rapporten föreslogs fri skollunch för alla elever, vilket senare fick avslag. Efter andra världskriget föreslogs den fria skollunchen återigen och förslaget gick igenom (s.340). I samband med beslutet kom skollunchen att bli mer integrerad med resten av skoldagen och skulle ses som ett praktiskt lärtillfälle. Fri skollunch ihop med fostransuppdraget resulterade i att kvinnor lättare kunde komma in i arbetslivet istället för att laga mat hemma. Det resulterade också i ett steg mot ett mer jämlikt samhälle i och med att alla åt samma mat i skolan (s. 341).

Johansson och Pramling-Samuelsson (2001) skriver att måltiden är en aktivitet som välkomnar en pedagogik som innefattar både omsorg och lärande (s. 88). Historiskt sett var måltiden till för att elever skulle få i sig näring. De skulle även lära sig ett bra bordsskick och utveckla goda vanor. Därmed har måltiden haft socialpedagogiska inslag sedan den infördes i svensk skola (s. 89). Det var dock först 1970 som begreppet pedagogisk måltid introducerades i skolan. Tills dess hade elever blivit informerade om regler, bordsskick och hälsosam mat men nu skulle även en lärare närvara vid måltiderna. Genom att äta och samtala med eleverna skulle läraren fungera som en förebild i dessa sammanhang (Sepp et al., 2006, s. 225). Enligt Johansson & Pramling-Samuelsson (2001) råder fortfarande en syn på måltiden som en social aktivitet där bordsskick och goda matvanor ska förmedlas (s. 89).

2.4 Livsmedelsverkets råd

År 2011 infördes en ny skollag som innebar striktare regler kring en näringsrik skolmåltid. Det resulterade i att Skolverket anlidade Livsmedelsverket som i samverkan skulle stödja arbetet med måltiden och dess utformning (Livsmedelsverket, 2013b, s. 1). Livsmedelsverket har tillsammans med Skolverket givit ut flera bilagor och stödmaterial för att främja skollunchen och den pedagogiska måltiden under skolverksamheten. Livsmedelsverkets (2013a) rekommenderar en måltidsmodell som innefattar följande punkter: *näringsriktig, säker, hållbar, god, trivsamt* och *integrerad*. Den sistnämnda innebär att man bör se måltiden som en resurs i det pedagogiska arbetet. Det är även ett tillfälle att involvera både lärare och elever i utformningen av verksamheten (s.1). Elevinflytande ska gälla under hela skoldagen och därmed även under måltiden. Ett exempel på detta är att upprätta en form av matråd där eleverna är med och lyfter sina tankar och förslag (s. 8). Vidare ger måltidsmiljön stora möjligheter för eleverna att praktiskt pröva många av de delar som de möter i olika skolämnen (Livsmedelsverket, 2013b, s. 8).

Livsmedelsverket (2013a) lyfter mellanmålet som ett bra tillfälle för elever att lära sig om viktiga delar av hygien och hur de själva kan tillaga sin kost (s. 33). Mellanmålet är en måltid som är integrerad i fritidshemmets verksamhet. Därför bör personalen nyttja det tillfället pedagogiskt då det bland annat är en plats där elever kan lära

sig om sunda matvanor. Det är även viktigt att lärare lever som de lär eftersom det kan spegla av sig till elevgruppen (s. 33). Att vuxna sitter med under måltider kan inge en känsla av trygghet till eleverna. Upplevs miljön som högljudd och dåligt organiserad kan det vara en god idé att försöka ändra de rumsliga förutsättningarna (s. 13). Sammanfattningsvis finns det stor potential för så väl social interaktion som lärtillfällen. Maria Lennernäs, professor i mat- och måltidskunskap sammanställde forskning om skollunchens påverkan av elevers prestationer. Hon kommer fram till att miljön och dess sociala sammanhang påverkar huruvida måltiden associeras med behagliga eller obehagliga känslor (Livsmedelsverket, 2011, s. 5).

2.5 Styrdokument

Vi tar genomgående stöd i publikationer från Skolverket. Vi använder oss av de två första kapitlen i läroplanen (2017) som innefattar skolans värdegrund och uppdrag, övergripande mål och riktlinjer. Vi använder oss också av fjärde kapitlet som handlar om fritidshemmets uppdrag. I och med att vi utbildar oss inom det fritidspedagogiska området tar vi även stöd i Allmänna råd i fritidshem (2014) och Allmänna råd (2015) för systematiskt kvalitetsarbete. Dessa två fungerar som tips och vägledning för verksamheten.

3 Teoretiskt perspektiv

Vi vill undersöka både elevers och lärares tal om mellanmålet. Som vi ovan beskrivit upplever vi en avsaknad av barns perspektiv i tidigare forskning inom området. Vi anser att det är viktigt att lyfta både elevers och lärares tal om mellanmålet på ett likvärdigt sätt. Därmed utgår vi ifrån barndomssociologi som enligt Skolverket (2010a) innebär att ”Man betraktar barn som kompetenta aktörer på sina egna villkor, och man ser barndomen som ett socialt, kulturellt och historiskt fenomen” (s. 10-11). Skolverket beskriver begreppet *adulthood* som illustrerar generationssystemet och barns position gentemot vuxna. Barn ses som *becomings* vilket innebär att de befinner sig i ett utvecklingsstadium. Vuxna ses däremot som *beings*, det vill säga att de redan är utvecklade. Genom detta förhållningssätt förminskas barn och ses inte som aktiva individer och medborgare (s. 14-15).

Vi kommer vidare utgå ifrån William Corsaro, forskare inom det barndomssociologiska området. Nedan redogör vi för teorier, centrala begrepp samt hur barndomsforskningen utvecklats under de senaste decennierna.

Corsaro (2018) menar att det finns inslag av en traditionell syn på barndom i skolutbildningen. Eleverna ska förberedas inför det vuxna livet istället för att fokusera på vad de i nuläget är och kan (s. 36). Corsaro beskriver vidare att barndomen påverkas och formas genom institutioner som skolan (s. 5). Därmed är detta teoretiska perspektiv särskilt relevant i relation till vårt syfte. För 30 år sedan var barndomssociologi ett relativt outforskat område men har sedan dess utvecklats och etablerats som viktig och legitim forskning. Corsaro beskriver att barn blivit ignorerade och inte minst marginaliserade i relation till samhället, därav det tidigare bristande forskningsområdet (s. 5). Det finns fortfarande en syn på barn och barndom som något ofullständigt, under konstruktion och i en ständig process. Vuxna ser barn likt något som ska formas och slutligen forslas in i samhället utan att inse att den barndom vi talar om pågår i samma stund (s. 6).

Tidigare definierades barndom utifrån biologiska förklaringar medan den nu förstås ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv. Enligt Corsaro (2018) innebär det att barndom konstrueras i sociala sammanhang. I och med att varje barndom påverkas och formas av den omgivande miljön kan man heller inte definiera barndom på samma sätt som man tidigare gjorde (s. 6).

Vidare lyfter Corsaro två modeller som traditionellt sett varit vägledande inom barndomssociologin. Med den deterministiska modellen ses barnet som en passiv individ vars utvecklingsmöjligheter är beroende av vuxnas hjälp (s. 7). Det finns även sidospår inom modellen. Utifrån funktionalismen sågs barnet som ett hot mot samhället. Det var först i vuxen ålder som de ansågs vara anpassade efter samhällets rådande regler och normer. De olika teorierna inom determinismen har alla gemensamt att de saknar förtroende för barn som aktiva medborgare och ser dem istället som ofullständiga (s. 9).

Den konstruktivistiska modellen lyfter barnet som en aktiv individ, högst delaktig i sin egen socialiserings och konstruktionsprocess. Modellen tar stort stöd i Piagets utvecklingsteori. Redan vid födseln påbörjar barnet dess konstruktion av världen genom att dela in miljön i mentala strukturer. För att utvecklas krävs det att barnet upplever en kognitiv konflikt. Genom att lösa konflikten återfinns en balans som resulterar i nyvunnen kunskap (Corsaro, 2018, s. 11). Den konstruktivistiska modellen vilar även på Vygotskijs sociokulturella syn på utveckling. Medan Piaget intresserar sig för individuella processer fokuserar Vygotskij på det kollektiva lärandet och menar att utveckling sker i den sociala och kulturella kontext barnet befinner sig i (s. 13).

På senare år har Piagets och Vygotskijs teorier fått kritik för att vara för individualistiska och inte tar tillräcklig hänsyn till komplexiteten i kollektiva aktiviteter (Corsaro, 2018, s. 16). Corsaro menar att begreppet socialisation associeras med en inlärningsprocess där barnet i fråga ska utvecklas för att bli vuxen. Istället föreslår Corsaro *interpretive reproduction* vilket indikerar att barnet är en kreativ och aktiv varelse som både skapar och reproducerar i sin egen kultur. Inom denna teori är språket och kulturella rutiner särskilt viktiga då det ger barnet verktyg att uttrycka sig och även en känsla av social tillhörighet. (s. 19). *Interpretive reproduction* förutsätter tre typer av kollektiva handlingar som överskrider varandra. Barn hämtar intryck och kunskap från vuxenvärlden som de omvandlar i sina egna kulturer. Barn deltar och agerar i egna kamratkulturer samt bidrar genom dessa till att påverka och utveckla vuxenvärlden (s. 44).

Istället för att se barndomen som en linjär process föredrar Corsaro (2018) *The orb web model*. Spindelnätet fungerar som en metafor över hur barns och vuxnas kulturer sker i ett samspel med varandra där övergripande fält presenteras och överlappar varandra (s. 25). Mitten av nätet består av familjen och det är utifrån denna punkt som barndomen konstrueras. Corsaro vill med hjälp av spindelnäts-metaforen tydliggöra att barn skapar egna kamratkulturer i relation till den vuxna världen. Trots att barn utifrån detta perspektiv ses som aktiva medskapare är det viktigt att komma ihåg att de befinner sig i en underordnad position gentemot andra grupper i samhället. Genom att använda sig av detta synsätt förstås barndom som en strukturell konstruktion i samhället (s. 27).

Sammanfattningsvis kommer vi ta stöd i Skolverkets (2010a) begreppsbeskrivning av adultism för att synliggöra en generationsordning som kan förekomma mellan barn och vuxna (s. 10-11). Vi kommer också använda oss av *beings* och *becomings* för att illustrera och tolka hur eventuella maktförhållanden kan påverka hur barn och vuxna förstås i olika sammanhang (s. 14-15). Vidare kommer vi lyfta både den deterministiska och den konstruktivistiska

modellen för att analysera elever och lärares tal om mellanmålet. Vi använder oss också av *The orb web model* som beskrivs av Corsaro likt ett nät där barns och vuxnas kulturer överlappar varandra (s. 27). På samma vis väljer vi att förstå barndom i vår studie. Vi ställer oss därmed kritiska till det deterministiska synsättet.

4 Aktuella begrepp

Under detta avsnitt lyfter vi aktuella begrepp och litteratur som vi använder oss av i studien. Vi förtydligar vad barndom och barns perspektiv innebär samt huruvida vi väljer att benämna deltagarna som barn eller elev. Därefter förklarar vi lärande och ledarskap inom skolan och fritidshemmets verksamhet.

4.1 Barndom

I dagsläget tillbringar unga en väldigt stor del av sina liv i förskolan, skolan och fritidshemmet. Därmed är dessa platser en stor del av ungas liv, som både sätter ramar för och möjliggör den barndom som barn växer upp i. Då den nya läroplanen trädde i kraft 1994 gick det att se förändringar gällande synen på barn och barndom (Skolverket, 2010a, s. 23). För att tydliggöra vem som anses vara barn beskriver FN:s barnkonvention att det är individer som är under 18 år (Utrikesdepartementet, 1990, s. 3). Idag beskrivs barndomen som unik och skiljer sig från individ till individ. Därmed kan man inte redogöra för begreppets entydiga innebörd (Skolverket, 2010b, s. 24). Vidare anser vi att barndomen är starkt knuten till kontexten. Dels präglas den av barnens tidigare erfarenheter men även den värld de lever i idag.

4.2 Barns perspektiv

Johansson (2003) beskriver barnets perspektiv utifrån vad de upplever som meningsfullt, dess avsikter och erfarenheter. Samtidigt finns det en spänning mellan att dels på ett rättvist sätt beskriva dessa, dels att som vuxen tala om barn (s. 42). Även om det är svårt eller till och med omöjligt för forskare att veta om de beskriver barnens värld på ett bra sätt, är det viktigt att försöka (s. 45). Några delar som alltid är relevanta i mötet med barn är att ha ett genuint intresse inom området, låta det ta den tid som behövs och att inte lägga värderingar i det som de beskriver eller visar. Däremot kommer forskare aldrig ifrån att de baserar sina tolkningar på de förkunskaper som de själva har (s. 44). Slutligen är det av värde att ta ett steg tillbaka och fundera på vad forskningen ska användas till (s. 55). I vår studie försöker vi inte hävda att vi visar den fullt rättvisa bilden av deltagarna. Däremot gör vi utifrån vår förförståelse och tolkningar ett gott försök. Det vi önskar är att vinna nya kunskaper och insikter om mellanmålet. Dessa kan i sin tur hjälpa oss att förstå hur en bra måltidsmiljö kan se ut enligt deltagarna. Barns perspektiv enligt oss är förutom det som Johansson (2003) beskriver även att visa stor tilltro till att barn är kompetenta och detta på ett mycket respektfullt sätt.

4.3 Barn eller elev?

Det råder delade meningar över när beteckningen barn eller elev bör eller ska användas. Vi väljer därför att tydliggöra hur vi ser på detta. De tillfällen i rapporten som begreppet barn används menar vi beskrivningen i FN:s barnkonvention som lyfter barn som individer under 18 år (Utrikesdepartementet 1990, s. 3). Begreppet barn använder vi i de kontexter som

allmänt rör unga individer. De tillfällen som begreppet elev används i är när det knyts samman med en fritidshems eller grundskolekontext.

4.4 Lärande & Ledarskap

Vi lyfter didaktikens kommunikativa vändning vilket enligt Selander (2012) innebär en utveckling inom skolan där elever gick från mottagare till aktiva meningsskapande individer. I och med denna utveckling förändrades synen på lärande och mer fokus riktades på miljön och dess påverkan (s. 214). Vidare tar vi stöd i Thornbergs (2006) värdepedagogik. Han beskriver en implicit, dold läroplan där förtryckande och reproducerande processer ges utrymme att gro. Det är av stor vikt att lärarna är medvetna om vilka värden och normer de gestaltar och förmedlar (s. 79). Det ökar risken för en konservativ utbildning som inte ger utrymme för oliktankande (Thornberg, 2014, s. 30). Thornberg (2006) lyfter olika ledarstilar, bland annat en demokratisk stil som gynnar ett inkluderande klassrum och har ett fokus på samarbete och lyhördhet (s. 87). I relation till olika ledarstilar beskriver Fredriksson (2010) olika modeller och dess påverkan för lärares myndighetsutövning. De utgör olika förhållningssätt som påverkar hur skolor och lärare bedriver sin verksamhet. Den byråkratiska modellen vilar på juridiska beslut och förlitar sig på den offentliga sektorn medan den professionella modellen tror på lärares kunskap och autonomi (s. 49). Utifrån marknadsmodellen vill man att relationen mellan medborgare och staten ska följa den privata marknaden och elever ses som kunder (s. 43). Brukarmodellen strävar efter att varje relevant beslut ska tas i kommunikation med elever och vårdnadshavare. Elevinflytande sker genom kommunikation via exempelvis olika former av klassråd (s. 50).

Vi använder också forskning som knyter an än mer till det fritidspedagogiska området. Hansen-Orwehag och Mårdsjö-Olsson (2011) beskriver skillnader mellan lärande under skoldagen och lärande i fritidshemmets verksamhet. Leken är central i lärandet på fritidshemmet och sker vanligtvis på initiativ av eleverna medan lärarna stödjer och utmanar dem. Även vuxenstyrda aktiviteter förekommer men är desto vanligare under den obligatoriska skoldagen (s. 123).

Vi lyfter även Jensens (2011) beskrivningar av explicit och implicit lärande. Det explicita lärandet är vad eleven i fråga vet om att den lärt sig medan det implicita innefattar lärande som sker utan att man är medveten om det (s. 96). Det bästa lärandet sker när det är en symmetrisk och jämn fördelning av makt mellan lärare och elev. Annars finns det risk att ena parten inte kan påverka situationen (Jensen 2013, s. 66).

5 Metod & tillvägagångssätt

Vi beskriver i detta avsnitt hur vi intervjuat elever och lärare i fritidshemmet. Vi redogör därefter för hur vi transkriberat, sökt litteratur och analyserat materialet med hjälp av tematisk analys. Det mynnar ut i en metoddiskussion där vi även lyfter studiens validitet, reliabilitet och generaliserbarhet. Avslutningsvis tar vi upp etiska ställningstaganden som vi genomgående förhållit oss till under studiens gång.

5.1 Metodval

Då vårt syfte var att undersöka hur elever och lärare talar om mellanmålet ansåg vi att intervjuer var det mest effektiva sättet. Det stärks av Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) som menar att man genom denna metod kan synliggöra sociala förhållanden, känslor och upplevelser (s. 34). Vidare är en kvalitativ form av studie att föredra då den ger ett stort utrymme för att anpassa intervjufrågor (s. 38). Vi ansåg att det var viktigt att kunna vara flexibla i vårt samtal och kunna ställa frågor som passade för stunden. Det är en styrka eftersom det går i linje med vårt teoretiska perspektiv med barnet i fokus. Vi använde oss av semi-strukturerade intervjuer med stöd av en intervjuguide. Enligt Eriksson-Zetterquist & Ahrne (2015) kan semi-strukturerade intervjuer generera en större bild av sammanhanget och ge mer utrymme för deltagarnas upplevelser. Det är också en fördel för intervjuaren då denne kan utforma och anpassa sina frågeställningar under intervjuens gång (s. 38). Vi såg därmed fördelar i att använda denna metod då vi ville hålla samtalen rörliga och låta deltagarna vara delaktiga i att styra intervjuerna. Corsaro (2018) förhåller sig positivt till att intervjua barn och menar att denna form av metod är användbar för att identifiera barnens åsikter, upplevelser, kulturer och relationer (s. 52). Valet av litteratur till studien styrdes även det av vårt syfte, därför rörde vi oss inom fältet måltider och barns perspektiv.

5.1.1 Urval & genomförande

Vår undersökning bestod av fyra gruppintervjuer med totalt tretton elever. Grupperna delades in med två till fem elever i varje. Vidare intervjuade vi två lärare i fritidshem enskilt i syfte att synliggöra likheter och skillnader i lärarnas och elevernas svar. Det fanns två anledningar till den ojämna fördelningen mellan antalet lärare och elever. Dels ville vi som tidigare beskrivit ge ett större utrymme för elevernas röster då det råder en avsaknad av detta i tidigare forskning. Den andra anledningen var att det naturligt är en ojämn fördelning av lärare och elever i en fritidsverksamhet. Intervjuerna genomfördes på ett och samma fritidshem. Enligt Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) bör minst sex till åtta deltagare intervjua för att säkerställa att materialet ger en oberoende och rättvis bild (s. 42). Källström-Cater (2015) diskuterar vikten av att vara medveten om den asymmetri som uppstår i intervjuer med barn (s. 73). För att minska maktrelationen och den eventuella utsatthet barnen i fråga kan uppleva använde vi oss av gruppintervjuer. Det stärks av Corsaro (2018) som rekommenderar gruppintervjuer i en naturlig miljö (s. 53).

Vi samlade in samtyckeslapparna och fick hjälp av lärarna att dela in eleverna i passande grupper. Det var först svårt att hitta en plats att genomföra intervjuerna på. Till slut fick vi tillgång till ett rum som var i anslutning till fritidshemmet. Rummet bestod av två stolar, ett bord och en större soffa som eleverna fick sitta i. Lärarna intervjuades i två andra rum med kontorsinredning i anslutning till personalrummet. Vi spelade in samtliga intervjuer med hjälp av våra datorer. En av oss intervjuade medan den andra skötte utrustningen och antecknade

relevanta händelser. Även om ljudinspelning är en effektiv metod bör det alltid kompletteras med anteckningar för att fånga miner, grimaser och andra gester som annars missas (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015, s 49).

Vi hade sedan tidigare informerat elever och vårdnadshavare genom att lämna ut samtyckeslappar för ljudinspelning. Vi valde ändå att återigen informera om studiens syfte och att intervjun spelades in. Vissa elever var nyfikna på hur vi spelade in ljudet varpå vi visade datorprogrammet. Detta upplevde vi ledde till en mer avslappnad stämning i rummet. Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) beskriver att forskare bör sträva efter en mättnad i intervjusvaren och dess innehåll. Det innebär att man uppnår ett stadie i studien där svaren återkommer och därmed inte bidrar till ytterligare kunskap (s. 42). Efter fyra gruppintervjuer såg vi tydliga svarsmönster och återkommande beskrivningar. Vi ansåg att vi hade nått en mättnad rent innehållsmässigt och valde därför att avsluta när den fjärde gruppintervjun var klar.

Eriksson-Zetterquist (2015) rekommenderar att man transkriberar materialet på egen hand då det är ett tillfälle att lära känna materialet ännu mer (s. 50). I vårt fall var det inte aktuellt att be någon utomstående att transkribera då vi ville utföra samtliga steg själva. Vi insåg att det var ett utmärkt tillfälle att ställa transkriberingen mot de anteckningar vi hade. Metoden som användes för transkribering var att spela upp korta stycken i hörlurar från datorn för att sedan skriva ned allt som sades ordagrant. Samtliga intervjuer bestod totalt av 2 timmar och 44 minuters inspelning.

Ahrne och Svensson (2015) beskriver triangulering som ett användbart förhållningssätt för att stärka trovärdigheten i en studie. Det innebär att flera metoder används för att fånga en nyanserad bild av verkligheten (s. 25). Enligt Lalander (2015) är det en fördel att använda sig både av observationer och intervjuer då det resulterar i ett större underlag. Det är även fördelaktigt att besöka och observera de platser deltagarna vistas på då det bidrar till en ökad förståelse för kontexten (s. 93). I vårt fall använde vi inte observationer men besökte däremot mellanmålet för att skapa en förförståelse och ge oss en inblick i hur det är utformat.

I sökandet av litteratur och studier använde vi oss av flertalet sökord som bland annat rörde mat, lärande, fritidshemmet och elever. De databaser som användes var SwePub och Education research complete. Vidare tog vi stöd av de källor som forskare inom fältet använder sig av för att finna ytterligare forskning. När man söker efter forskning bör man enligt Eriksson och Hultman (2014) se över trovärdigheten och även relevansen för ens studie (s. 188). Vi kontrollerade att forskningen var granskad och sökte även upp vilket forskningsfält författaren verkade inom. Vi såg också över studiers innehåll och jämförde dess relevans i relation till vårt eget forskningsområde.

5.2 Analysval

Vi har använt oss av tematisk analys som enligt Braun och Clarke (2006) är en av de mest övergripande kvalitativa analysmetoderna. Genom metoden har forskaren stora möjligheter att synliggöra nyanserade bilder av olika fenomen i materialet (s. 78). Det är dock viktigt att belysa att forskaren har en viktig roll i vad som väljs ut istället för att beskriva sina teman som naturligt förekommande. Kategoriseringar och indelningar av material består av att lyfta olika aspekter som forskaren anser är intressanta (s. 81). Vidare beskriver Braun och Clarke att tematisk analys har den fördelen att metoden inte kräver några djupare förkunskaper. Det blir

därmed lättare att påbörja analysen även om du är nybörjare inom forskning (s. 81). Vi har här använt oss av barndomssociologi som vårt teoretiska perspektiv. Enligt Ahrne och Svensson (2015) bör man som analytiker vara medveten om att de perspektiv och den teoribildning man bär med sig påverkar ens uppfattning från start. Det ska dock inte ses som en negativ egenskap då det kan styrka analysens rimlighet i relation till studiens syfte (s. 228).

5.2.1 Urval & Genomförande

I vårt fall valde vi att, i den mån det gick, analysera materialet utifrån den data vi hade. Enligt Braun och Clarke (2006) är det ett induktivt tillvägagångssätt där den tematiska analysen är data-driven. Det innebär att man analyserar data utan förbestämda teman skapade ur ens teoretiska perspektiv (s. 84). Det resulterade i att vi noga fick bearbeta allt material och utifrån detta söka mönster. Braun och Clark (2006) beskriver sex olika delar som den tematiska analysen består av. Dessa behöver inte följas punktvis utan forskaren kan röra sig mellan de olika stegen likt en process som långsamt rör sig framåt. De tillägger även att skrivandet ständigt ska vara närvarande längst vägen från start till slut (s. 86). Som första utgångspunkt är det viktigt att lära känna sitt material, en tidskrävande del som syftar till att forskaren ska bilda sig en uppfattning av innehållet (s. 87). I vårt fall skedde det i transkriberingen av intervjuerna. När vi sedan lärt känna materialet började vi tyda spår av mönster vilka vi började koda. En kod är ett mindre tema eller område där någon eller några av aspekterna platsar in. Det finns ingen direkt fingervisning gällande hur många koder som är lämpligt utan det viktiga är att hela materialet lyfts (s. 88).

Under bearbetningen insåg vi flera gånger att koderna var för stora vilket resulterade i att vi fick dela och utveckla nya koder. Precis som Braun och Clarke nämner behöver inte studien följa samma dramaturgiska ordning till punkt och pricka (s. 86). I och med att vi som ovan sagt valde att utgå ifrån en datadriven analys analyserade vi allt material. Det resulterade i en omfattande kodning som vi många gånger återkom till även när vi påbörjat skapandet av teman. För att få en översikt skrev vi ut allt transkriberat material och påbörjade en färgkodning. Vi lade sedan in koderna i en egengjord tabell på datorn. Slutligen kom vi fram till sammanlagt 19 koder.

I tredje fasen ska koderna sammansmälta i en form av större teman och underkategorier. (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Dessa granskas sedan hårdare i den fjärde fasen. Forskaren ska då jämföra koder inom samma tema för att eventuellt flytta, omformulera eller göra om tills de innehåller tydliga mönster (s. 91). I detta moment hade vi flera kodningar som vi delade upp och bytte namn på. Vi namngav exempelvis en kodning till *förslag till förändring*, vilket innefattade de gånger eleverna uttryckt inte bara ett missnöje utan även ett önskemål eller förslag till att förändra någonting i verksamheten. Vi insåg att denna kodning var för bred och styckade därmed ner den i tre mindre koder som vi namngav *förslag till regler*, *förslag till mat* och *förslag till rumslig förändring*. Därefter kunde vi placera koderna ihop med andra, mer passande koder. Vi kom slutligen fram till fyra större teman som vi namngav *rummet*, *maten*, *makten* och *lärandet*.

I femte fasen ses allt material över som helhet och jämförs med de olika teman som lyfts fram (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Då ska forskaren klargöra att varje tema har sin egen relevanta historia. De ska även fungera bra som helhet samt beskriva materialet på ett rättvist sätt i förhållande till forskningens syfte (s. 92). Till sist sammanfattas analysen i rapporten med en blandning av talande exempel och ett analytiskt djup. En form av berättelse som både redogör och för olika argument i förhållande till forskningens huvudfrågor (s. 93). Vi namngav våra

teman efter vad de innehöll. Rummet innefattade rumsliga förutsättningar i matsalen medan maten rörde hur elever och lärare upplevde matutbudet. Makten innehöll diskussioner som berörde olika struktur- och maktförhållanden. Lärandet handlade om hur eleverna själva beskrev sitt och lärares agerande vid mellanmålet. Vidare rör det elevernas socialiserings- och lärprocesser. Vi ansåg att samtliga teman innehöll användbart material i relation till vårt syfte. Genomgående fokuserade vi på elever och lärares samtal om mellanmålet ställt mot vårt teoretiska perspektiv. Till resultatdelen valde vi ut citat som vi ansåg var talande och samtidigt speglade de diskussioner som ägt rum vid intervjuerna. Därefter analyserade vi resultatet med hjälp av vårt barndomssociologiska perspektiv och tidigare forskning.

5.3 Metoddiskussion

Vi hade till en början en förhoppning om att intervjua fler elever men samtyckeslapparna tog lång tid att få tillbaka. Vi ville också fördela gruppintervjuerna relativt jämnt med antal elever men väl på plats var det svårt då många gick hem tidigt. Vidare var ambitionen att bilda grupper till intervjuerna efter vilka som umgås med varandra för att skapa en större trygghet i att tala inför oss. Vi insåg snabbt att det inte var möjligt då det fanns en snäv tidsaspekt att förhålla sig till. I efterhand inser vi att det vore mer rättvist och i linje med vårt teoretiska perspektiv att låta eleverna vara delaktiga i gruppindelningen. Istället fick en av lärarna hjälpa oss att dela in grupper efter vad hon ansåg passade. Det resulterade i en aning röriga intervjuer där vissa elever tog mer plats än andra. I sökandet av relevant forskning har vi gjort gedigna försök att fånga forskningen inom fältet. Samtidigt vet vi om risken att vi kan ha missat bra artiklar eller litteratur.

En annan aspekt som blev tydlig var att vi till en början skulle använda oss av observationer som även de skulle analyseras och vara en del av resultatet. Där gjorde vi en avvägning mellan att antingen intervjua färre deltagare eller att utesluta observationer. När detta ställdes mot syftet med studien ansåg vi att intervjuerna var mer värdefulla för att synliggöra elevers och lärares tal om mellanmålet. Hade det funnits mer tid att tillgå så hade vi valt att använda djupgående observationer då det hade gett oss en bredare bild av mellanmålsmiljön. Sammanfattningsvis är vi nöjda med valet av metoder. Intervjuerna resulterade i att vi kunde identifiera och beskriva elevernas och lärarnas tal om mellanmålet. De anteckningar som gjordes under intervjuerna var värdefulla eftersom bandspelaren inte fångade allt. Vi kunde exempelvis tilläga när vissa elever var ironiska. Vidare anser vi att den kvalitativa formen av studie möjliggjorde att vi kunde gräva djupt i en liten grupps upplevelser. Detta är vad Ahrne och Svensson (2015) beskriver som fördelaktigt med kvalitativa studier. Om vi istället velat veta hur en stor grupp individer svarar, hade kvantitativa metoder varit bra. Då sådana studier handlar om storskalig mätning är det inte lämpligt i frågan om upplevelser (s. 10).

5.3.1 Validitet & Reliabilitet

I en studie vill forskare gärna uppnå en så hög validitet som möjligt, vilket innebär att man undersöker det som från början var tänkt (Thurén, 2007, s. 27). Svensson och Ahrne (2015) diskuterar begreppet reliabilitet men väljer istället att tala i termen trovärdighet. Trovärdighet är särskilt viktigt i kvalitativa studier då de jämfört med kvantitativa studier inte baserar slutsatser på siffror utan istället tolkningar och analysredskap. Vidare förespråkar författarna att man ska lägga stor vikt på att studien är transparent (s. 25). Vi menar att var studie har en röd tråd då vi genomgående har ett fokus på vårt syfte. Samtliga delar från intervjuer till

tematisk analys har genomförts med stor noggrannhet. Allt detta i ett försök att på ett respektfullt sätt beskriva elevernas och lärarnas tal om mellanmålet. Samtidigt är vi medvetna om att, hur vi än vrider och vänder på det, är vi själva vuxna och kan därmed inte sätta oss in i elevernas situation till fullo. Genom att konstatera detta gör vi också skillnad på barn och vuxna och bidrar till en sådan uppdelning. Samtidigt menar vi att det är en nödvändig konsekvens för att synliggöra likheter och skillnader i hur elever och lärare talar om mellanmålet.

Vi anser att det var på tiden att lyfta fram elevernas perspektiv och är nöjda med det valet. Det är bland annat därför vi intervjuade fler elever än lärare. Vi har varit särskilt noggranna i att redovisa en transparent bild av vad vi sett. Mellanmålet är en praktik som är komplex och påverkas av en mängd olika faktorer på både individ-, grupp- och skolnivå. Vi är därmed medvetna om att vi inte lyfter på alla lock, vilket heller inte är vårt syfte. Vi har valt att fokusera på hur elever och lärare talar om mellanmålet och utifrån dessa samtal analysera och diskutera mellanmålet.

I efterhand är vi även tillfreds med valet av analysmetod. Med detta sagt har vi inte använt oss av särskilt många tidigare. Analysen var datadriven vilket resulterade i att vi kunde säkerställa att vi inte utelämnat något material. Trots att det ledde till ett omfattande kodande anser vi i efterhand att det var värt mödan efter som studiens reliabilitet stärktes.

5.3.2 Generaliserbarhet

Svensson och Ahrne (2015) beskriver begreppet generaliserbarhet med möjligheten att applicera utfallet av studien även i andra sammanhang. En aspekt som kan anses svår inom kvalitativa studier då de är baserade på ett litet antal individer och platser (s. 26). Det går däremot att visa på generaliserbarhet på andra sätt än genom storskaliga studier, exempelvis genom att väga resultatet mot liknande studiers resultat. Det är då en fördel att dessa handlar om liknande grupper och platser (s. 27). Vi varken bör eller har för avsikt att berätta en generaliserande sanning, däremot bidrar andra studier som vi lyfter med ett djup och vidare tankar. Utifrån egna erfarenheter vill vi dock mena att många skolor har bristfälliga mellanmål och att denna studie därmed kan bidra till nya insikter.

5.3.3 Etiska ställningstagande

Vid uppstarten av studien skickade vi en förfrågan till en av lärarna på avdelningen där det tydligt framgick vad syftet var och vad det innebar. När vi fick klartecken att vara på denna skola tog vi stöd av läraren att dela ut tillståndsblanketter i klasserna. På dessa stod det vilka vi var, vad syftet med studien var, att allt deltagande var frivilligt och kunde avbrytas fram till publicering. Vidare stod det att alla deltagare hålls anonyma och att det inte går att spåra vilka de är. Förutom tillstånden från vårdnadshavare mailade vi ut en beskrivning av vad denna blankett innebar. Innan uppstarten av gruppintervjuerna berättade vi ingående för deltagarna att vi för anteckningar, spelar in och att deltagandet är valfritt. Vid några tillfällen var det elever som uttryckte att de inte ville delta och detta visade vi hänsyn till. Mitt i en av gruppintervjuerna märktes det att deltagarna inte hört att vi spelade in vilket innebar att vi stannade upp för att berätta detta igen. I de enskilda intervjuerna med lärarna berättade vi detta utan att fylla i blanketter då de är myndiga.

Under studiens gång förvarade vi inspelningar och utskrifter på ett sådant sätt att ingen utomstående kunde ta del av materialet. Detta kommer sedan att raderas när den slutliga rapporten är inlämnad och godkänd. I övrigt har vi varit försiktiga med vad vi nämner till klasskamrater och utomstående i samtal om studien. I rapporten har eleverna och lärarna från start tilldelats fiktiva namn för att skyddas och hållas anonyma. Allt detta i enighet med de forskningsetiska principerna om informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002, s. 6).

6 Resultatredovisning & analys

Efter intervjuerna påbörjade vi transkriberingen. Redan under intervjuerna kunde vi tyda mönster i elevernas och lärarnas svar. Vi hade en farhåga gällande diskussionsämnet mellanmål då vi oroade oss över att samtalen främst skulle kretsa kring mat. Det stämde till viss del men samtalen präglades även av en mängd andra aspekter där eleverna och lärarna hade mycket tankar att bidra med. Efter transkriberingen påbörjades en färgkodning vilket resulterade i 19 koder. De övergripande teman vi slutligen landade i skapades genom kodernas gemensamma egenskaper. Dessa teman namngav vi *maten*, *makten*, *rummet* och *lärandet* vilka alla representerar områden vi såg i materialet. Vi presenterar nedan resultatet genom att berätta om processen varvat med citat från de intervjuer vi genomförde. Efter varje tema följer en analys där vi med hjälp av vårt teoretiska perspektiv, relevanta begrepp och tidigare forskning tolkar resultaten. Analysen mynnar sedan ut i en slutdiskussion där vi lyfter de mest centrala delarna av vår studie.

Vi varvar elev- och lärarintervjuer för att påvisa skillnader och likheter i samtalen. De citat vi lyfter har vi plockat från samtliga intervjuer och fungerar som talande exempel. Vi presenterar inte långa dialoger mellan deltagarna utan väljer ut citat som går i hand med vad flera deltagare talat om. Ibland följer flera citat på rad eftersom de berättar om liknande ämnen utan att det sker i en dialog med varandra. För att förtydliga detta skriver vi ut vilken grupp eleverna tillhör. De tillfällen då vi presenterar en dialog mellan flera deltagare redovisar vi det innan. Totalt genomfördes fyra gruppintervjuer med elever och två individuella lärarintervjuer. Elevernas fiktiva namn är Mohammed, Markus, Kim, Simon, Wilhelm, Lovisa, Maria, Lena, Robin, Costas, Harry, Morgan och Sara. Lärarnas fiktiva namn är Yvonne och Anders.

6.1 Maten

Som väntat medför frågor om mellanmålet naturligt att samtalen rör ämnet mat och det som deltagarna äter. En stor del av samtalen handlar om en önskan att maten på mellanmålet bör ha en högre kvalitet. Som i följande citat där Mohammed och Simon beskriver några av de brister som mackorna har.

Sen är de ofta väldigt smuliga alltså väldigt torra, liksom smör hjälper inte med att få bort det torra från mackorna, jag tycker att när de köper in mackor så ska de försöka hitta det nyaste datumet.

- **Mohammed, grupp 1**

När det finns runda bröd är dem snustorra och stenhårda, det är typ en gång i året man får när de är mjuka.

- **Simon, grupp 2**

Mackor är något som lyfts av flertalet deltagare troligtvis på grund av att det är ett av de mest vanliga mellanmål som erbjuds. Vi upplever inte att det är mackor i sig som är felet utan snarare att de inte lever upp till förväntningarna eller att det är fel sort.

Ibland blir det goda mackor.

- **Robin, grupp 3**

Jag tycker om de hembakade mest [...] bambatanterna är bra på att göra mackor.

- **Costas, grupp 3**

Förutom mackorna som till stora delar beskrivs bristande eller negativt lyfts även positiva aspekter kring vad som serveras under mellanmålet.

Att det ibland finns goda apelsiner och att det finns två sorters fil att välja mellan.

- **Lovisa, grupp 2**

Ehm, jag gillar tre saker, ett att man får frukt (skrattar) smoothie.

- **Maria, grupp 2**

Och ibland blir det gott mellanmål, pannkakor!

- **Costas, grupp 3**

De alternativen som omnämns positivt är de som eleverna sällan får, detta gäller dock inte frukten som finns i stort sett varje dag. Även om stora delar av samtalen runt maten handlar om vad som är äckligt eller gott av de olika alternativen finns det ytterligare en aspekt som kan påverka upplevelsen. Att mellanmålet genomförs i en matsal där väldigt många elever äter och tar av maten. Just denna problematik som stundvis uppstår är något som eleverna lyfter.

Och samma sak med mackorna, ibland ligger de bara som, ja som små smulor, ingen vill ju ta de som har brutits eller.

- **Kim, grupp 1**

Och ibland så har någon slängt ned smörkniven där har jag sett.

- **Mohammed, grupp 1**

Det är äckligt att man tar i mackor och lägger tillbaka dem.

- **Sara, grupp 4**

Alltså påverkas det som anses äckligt eller ofräscht inte enbart av att måltiden i sig är dålig utan att den blir dålig av att den står framme och serveras till många samtidigt. I samtalen diskuterar eleverna mängder av förbättringsförslag när det kommer till maten.

Det behöver inte vara att man får pannkakor varje dag, bara lite oftare och goda mackor och godis.

- **Lena, grupp 2**

Dem har såhär en typ kock i sitt kök som lagar all deras mat och så får de typ se på när de lagar maten det är skitorättvist.

- **Maria, grupp 2**

Och sen ska det vara riktiga korvbröd inte nått jäkla mackbröd man tar runt korven.

- **Simon, grupp 2**

Tårta! Vi ska ha en servitrislärare som ger oss pizza och glass.

- **Mohammed, grupp 1**

Som det beskrivs i citaten ovan har deltagarna många förslag på hur mellanmålet kan utvecklas till det bättre. Eleverna lyfter önskemål om mat som inte vanligtvis serveras som godis och tårta. Vidare finns det ett visst missnöje över att korvbröden inte är vad de borde. Maria är en av de deltagare som jämför med hur andra skolor har det och menar att de också borde få vara delaktiga i att se när mellanmålet tillagas. Detta är även en aspekt som en av lärarna nämner som önskvärd när han talar om en annan skola.

Barnen fick vara med och göra mellanmålet och det är ju lite det man är ute efter också.

- **Anders, lärare**

Läraren menar att delaktigheten vid mellanmålet är viktig på grund av vårt fostransuppdrag då eleverna ska lära sig att klara sig själva när de slutar på fritidshemmet.

Analys

En av de måltidsrekommendationer som Livsmedelsverket (2013a) ger är att måltiderna ska vara goda (s. 1). Jämförs detta med flertalet elevers beskrivningar av maten på mellanmålet anser de ofta att så inte är fallet. Det är intressant att lyfta detta ett steg längre och fundera över varför eleverna gärna framhäver de negativa aspekterna av maten. Corsaro (2018) beskriver hur unga genom sina kamratkulturer påverkar den vuxna världen (s. 44). Sett utifrån den tanken kan det vara ett försök från deltagarna att förändra det som de i dagsläget är missnöjda med. Det ligger i sådana fall en logik i att inte diskutera det som faktiskt är gott eller fungerar bra under mellanmålet. En aspekt som talar emot en sådan tanke är att vissa deltagare nämner det som smakar bra. Här tål att tilläggas att de positiva kommentarerna inte lyfts lika självklart utan krävde att en av intervjufrågorna öppnade för det.

Det råder en viss irritation från några elevers sida över hur andra hanterar maten. Exempelvis hur vissa tar på brödet och sedan lägger tillbaka det. Det tolkar vi som att det finns en delad

syn på vad som är tillåtet att göra med maten. Munck-Sundman (2013) beskriver i sin studie av förskolebarn hur de sätter upp egna regler inom matsituationer (s. 65). Detta kan vara ett exempel på just en regel som intervjudeltagarna anser finns samtidigt som andra inte hänger med på tåget och därmed är lyckligt ovetande.

Resultatet av studien visar vidare hur eleverna vill förändra maten till det bättre genom olika alternativ. Några exempel lyfts som att oftare få pannkakor, pizza eller att få se när kocken lagar maten. Corsaro (2018) beskriver trots att unga är medskapare får man inte glömma att de står i en underposition till andra grupper (s. 27). Även om eleverna skulle få utöva ett stort inflytande över de måltider som serveras till mellanmålet är det inte säkert att de får sin vilja igenom. Några av förbättringsförslagen som lyfts står i direkt motsats till läroplanen för grundskolan och livsmedelsverkets råd och riktlinjer. I fritidshemmets verksamhet ska kostens påverkan på välbefinnandet vara en del av undervisningen (Skolverket, 2017, s. 27). Livsmedelsverket (2013a) beskriver att måltiden ska vara näringsriktig och hållbar (s. 1). Samtidigt är en central del att eleverna ska få inflytande över hur undervisningen bedrivs (Skolverket, 2017, s. 15). Frågan som väcks är hur dessa två på ett förenligt sätt kan möta varandra när det kommer till mellanmålet. Inflytande behöver nödvändigtvis inte betyda att eleverna alltid bestämmer maten, det kräver däremot att deras röster blir hörda. Livsmedelsverket (2013a) rekommenderar att man använder sig av matråd för att öka elevinflytande (s. 8). I ett sådant kan intervjudeltagarna få chansen att påverka och därmed minska delar av mellanmålet som upplevs som mindre bra. Resultatet visar även hur läraren Anders helst ser att eleverna är mer delaktiga i mellanmålets olika delar men att det av flera anledningar inte ser ut så idag.

Låt oss även göra ett nedslag i det som deltagaren Simon beskriver om att korbbröden som erbjuds inte är riktiga. Corsaro (2018) menar att barns kulturer står i relation till familjen och vuxenvärlden. På samma vis som barn hämtar intryck från vuxenvärlden, skapar de även egna kulturer som påverkar vuxna. Det är med andra ord ett växelspel där båda parter är beroende och påverkar varandra (s. 27). Simon talar om att bröden inte är som de bör vara och är frustrerad över detta. Om Simon är van vid att korb serveras annorlunda i andra sammanhang bryts denna föreställning i skolmatsalen. Det framgår inte om Simon upplever mackbröden som äckliga men däremot förväntas korb med bröd att både se ut och smaka på ett visst sätt. Hur Simon talar om korbbrödet kan böttna i hans egen kultur där det bör vara på ett annat vis. Simon är en av flera elever som kommer med kritik och förslag till olika maträtter. Enligt Corsaro är det viktigt att se barn som aktiva meningsskapande individer (s. 27). Vi menar att det är viktigt att ta hänsyn till elevernas förslag och idéer. Det finns annars en risk för att deras kulturer inte får lika mycket utrymme i relation till vuxna. Om så är fallet ses elever som *becomings* och ett likvärdigt bemötande uteblir (Skolverket, 2010a, s. 14-15).

Ett av skolans och fritidshemmets övergripande uppdrag är att elever ska förberedas för att leva och verka i dagens samhälle (Skolverket, 2017, s. 9). En del av detta kan vara att utmana de olika smakpreferenser som eleverna har. Detta i syfte att kunna äta ett bredare utbud av mat. Alla människor gillar och ogillar viss sorts mat men måste samtidigt i vissa situationer utmana sig själva för att inte gå hungrig. Det tidigare nämnda rådet om att maten ska vara god som livsmedelsverket (2013a) lyfter kan vara svårt att uppfylla för alla vid samtliga mellanmål (s.1). Däremot är det viktigt som Munck-Sundman (2013) säger att lyssna på eleverna om måltiden ska kännas som en trevlig aktivitet (s. 13).

6.2 Makten

Detta tema namnger vi makten eftersom vi ser mönster av maktförhållanden och strukturer i elev- och lärarintervjuerna. *Positiva* samt *negativa regler, förslag gällande regler, egna initiativ, strukturell medvetenhet* och *medbestämmande* är alla namn på koder som vi väljer att kategorisera under detta tema. Vi ser genomgående att eleverna uttrycker ett missnöje mot maktfördelningen på fritidshemmet.

Vi frågar bland annat eleverna om bra respektive mindre bra regler som gäller vid mellanmålet. De positiva aspekterna är starkt frånvarande. Eleven Morgan i grupp 4 nämner att om man är ensam vid sitt bord får man sitta någon annanstans om det är ledigt. Detta menar Morgan är positivt. De regler som har en mer negativ klang dominerar därefter samtliga elevintervjuer. Vi lyfter ett citat från Kim i grupp 1 som ett av många exempel.

Vi behöver ju alltid torka borden fast när man är kvar så ser man bambatanterna, de går runt och torkar borden också. Det är faktiskt idiotiskt att vi torkar.

- **Kim, grupp 1**

Den biten finns ju med i alla fall, att de torkar och sätter upp stolarna. Jag får ju ändå gå in och torka bordet ordentligt men ändå.

- **Yvonne, lärare**

Kim uttrycker ett stort missnöje över att de ska torka borden samtidigt som läraren Yvonne anser att det är en regel som faktiskt är bra och lärorik under mellanmålet. Vidare lyfter eleverna förslag till nya regler som de anser att lärarna borde anamma. De beskriver en känsla av orättvisa över att de inte får använda sina mobiler när lärarna använder sina.

Dem får ju ringa också och då kan dem ju ringa facetime och typ visa upp alla barn och det är väl inte värre än att man spelar på sin telefon.

- **Mohammed, grupp 1**

Fem tysta skulle kunna vara lite kortare.

- **Lena, grupp 2**

Och sen tycker jag att vi ska få sitta vart vi vill och äta hur mycket man vill.

- **Maria, grupp 2**

Precis som Lena och Maria önskar de flesta eleverna att de ska få sitta vart de vill och att det heller inte finns någon begränsning gällande hur mycket de får äta på mellanmålet. Tillsammans med Lena önskar även andra elever att de fem tysta minuterna skulle vara kortare eller utebli helt då de hellre pratar med varandra än att sitta tysta. En av våra koder benämner vi som *medbestämmande*. Som vi nämnt finns ett missnöje hos eleverna gällande inflytande och maktfördelning i verksamheten. När vi frågar eleverna om de får vara delaktiga i hur mellanmålet planeras, utformas och genomförs får vi bland annat följande svar:

Nej vi får inte bestämma något. Vi har inte bestämt ett piss.

- **Wilhelm, grupp 2**

Vi har ju ett matråd. [...] Man lottas och sen får man bestämma om rätter.

- **Sara, grupp 4**

Det hände typ varannan per termin, det var en maträtt.

- **Mohammed, grupp 1**

Elevernas brist på inflytande och delaktighet är talande. Vi frågar därefter vem eller vilka det är som bestämmer över mellanmålet samt dess utformning och får ett komiskt men signifikativt svar:

Lärarna. Tror du det är Musse Pigg som bestämmer eller?

- **Robin**

Samtalet mynnar ut i skratt och diverse actionhjältar lyfts som förslag till vilka som ska bestämma vid mellanmålet. Det är för eleverna så pass främmande att de ska få bestämma att alla börjar skratta. Det finns dock, som ovan nämnt, många förslag från eleverna och en vilja att få delta och påverka. När vi ställer samma fråga till Yvonne får vi följande svar.

Nä, egentligen är det ju vi som bestämmer det.

- **Yvonne, lärare**

Varpå vi ställer frågan om eleverna uttryckt en önskan om att få mer inflytande över mellanmålet svarar Yvonne och Anders:

Nä ingen som önskat något sånt vad jag vet. [...] Ja, skulle man fråga dem aktivt så skulle de säkert säga ja, många av dem, fast de kanske egentligen inte tänkt så innan, så kan det vara.

- **Yvonne, lärare**

Man frågar ju inte barnen så ofta hur barnen tycker om det. Så det ska bli intressant o se vad de svarar. Och egentligen vill man ju inte fråga riktigt. Man hör liksom på dem att näe, det är tråkigt och tjötigt och så. [...] Det är ju inte demokratiskt på det sättet att barnen får bestämma. Man kanske skulle kunna påverka mellanmålet.

- **Anders, lärare**

Det finns en vilja hos flera elever att få delta och påverka mer. Lärarna är medvetna om att eleverna inte får något stort inflytande. De verkar dock inte vara övertygade om det är något som heller är önskvärt. Yvonne tror att eleverna gärna deltar om de får frågan men att de förmodligen inte tänkt i de banorna tidigare. Anders säger rakt ut att det inte är demokratiskt i detta sammanhang och att man hör på eleverna att de inte uppskattar mellanmålet. Bristen på

demokratiska processer runt mellanmålet visar sig vid fler tillfällen i intervjuerna. Flera elever beskriver hur de finner egna vägar att kringgå regler som de inte håller med om. Två av eleverna diskuterar i dialog med varandra konsekvenser av att de inte får prata under mellanmålet.

Om du typ sitter vid typ två runda bord så kan du ju bara vända dig om och prata med dem.

- **Kim, grupp 1**

Fast det gillar de ju inte.

- **Mohammed, grupp 1**

Ja för att vi inte ska prata fast då blir de ju att de går till varandra.

- **Kim, grupp 1**

Kim och Mohammeds utsagor speglar flera av elevernas samtal. En konsekvens av att de inte får bestämma platser eller prata med den de vill blir, enligt eleverna, att de tar omvägar för att få prata. Dessa två regler har kritiserats under samtliga elevintervjuer. Samtidigt beskriver lärarna att de ser mellanmålet som ett tillfälle för eleverna att interagera. Lärarnas mål kan uppfattas en aning motsägande. Under mellanmålet är det vid vissa tillfällen fem tysta minuter, samtidigt är interaktion mellan eleverna en av de saker som lyfts när vi frågar Yvonne vad en pedagogisk måltid är.

För mig är en pedagogisk måltid ehh att man involverar barnen i själva framdukning, servering, kanske till och med att man gör nått mellanmål tillsammans några stycken och serverar till de andra. Att man har tillfälle att sitta och prata om ehh maten kanske eller vad som helst, i lugn och ro.

- **Yvonne**

Det finns alltså en vilja och ambition från lärarna att mellanmålet är mer pedagogiskt utformat. Tanken är då att eleverna deltar aktivt i processen och får tillfälle att interagera med varandra.

Eleverna visar en medvetenhet om att mellanmålet påverkas av yttre faktorer. Därför namnger vi en kod till *strukturell medvetenhet*. Eleverna diskuterar bland annat skolans ekonomi och hur den påverkar utbudet och utformningen. De diskuterar även kvalitén på maten och huruvida den är hemlagad eller massproducerad. Här följer tre exempel på sådana uttryck från Kim, Maria och Mohammed.

Vissa i vår klass säger att skolan börjar bli fattig och att vi börjar få mindre och mindre pengar.

- **Kim, grupp 1**

Men kan dem inte laga riktig mat, vi vill inte ha typ burkmat från Australien.

- **Maria, grupp 2**

Sen så är det vegetariskt jättemycket på grund av att kossor och mat börjar bli dyrare.
- **Mohammed, grupp 1**

Sammanfattningsvis ringar detta tema in olika uttryck för makt. Inte minst ett missnöje från eleverna angående bristen av inflytande och delaktighet under mellanmålet. Lärarna visar en viss medvetenhet över detta och beskriver att eleverna inte får bestämma särskilt mycket. Samtidigt är det heller inget de tror eleverna är i stort behov av så länge de inte får frågan. Anders uttrycker att man inte frågar barnen ofta och att man heller inte vill det då man vet att de inte är nöjda. Vidare tycker Anders att det ska bli intressant att läsa elevernas svar i denna studie. Det finns ett intresse att få reda på hur eleverna känner men det verkar inte vara upp till lärarna att fråga detta, vilket är särskilt intressant. Vad vi kan konstatera är att flera elever tar egna initiativ genom att vid vissa tillfällen ta lagen i egna händer och byta platser. Vidare bryter de mot fem tysta minuters-regeln vilket visar att de i viss mån gör uppror mot regler de inte har möjlighet att påverka.

Analys

Redan under intervjuerna kunde vi tyda ett stort missnöje gällande elevernas inflytande och delaktighet. Det blev än tydligare när vi började identifiera och tematisera mönster i vårt material. Samma typ av missnöje yttrar sig även hos lärarna som beskriver att de känner sig maktlösa. De menar att strukturella förhållandena resulterar i att de inte ges de förutsättningar som behövs för att erbjuda en pedagogisk måltid. Precis som lärarna i studien av Sepp et al. (2006) uttrycker de en god kunskap om hur en pedagogisk måltid bör vara (s. 224). Lärarna i båda studierna talar också om att det inte är deras ansvar utan lägger vikt på strukturella omständigheter.

Enligt läroplanen för grundskolan ska undervisningen bedrivas i demokratiska former och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet (Skolverket, 2017, s. 8). Vidare har skolan i uppdrag att eleverna utvecklar en kännedom inom grundläggande värden i syfte att förberedas för samhället (s. 9). Enligt Corsaro (2018) kan man tyda traditionella mönster inom skolväsendets reformer och styrdokument. Historiskt sett har det lagts mycket fokus på att förbereda eleverna för vad som komma skall istället för att se vart de befinner sig i nuläget (s. 36). Det finns en risk att man genom detta förhållningssätt ser barn som *becomings* istället för *beings*, vilket är särskilt viktigt att skilja på inom barndomssociologin (Skolverket, 2010a, s.14-15).

Det finns spår av både *beings* och *becomings* i dagens läroplan och det är därför särskilt viktigt att man tolkar styrdokumentens alla sidor. Läraren Anders lyfter flertalet gånger att eleverna behöver utvecklas och att det är upp till lärarna att det sker. Vidare önskar Anders att mellanmålet var annorlunda utformat då det är viktigt att eleverna lär sig hur ett mellanmål faktiskt bör gå till. Detta beskriver Anders och hänvisar till läroplanens mål om att förbereda eleverna för samhället. Vi menar att det är helt riktigt att Anders tar stöd i vad läroplanen säger. Vi menar dock att det kan finnas en risk med att främst lägga fokus på elevers utvecklingsfas. Som vi ovan nämner finns det spår av både *beings* och *becomings* i läroplanen och det handlar vidare om att hitta en balansgång däremellan. Om man främst ser eleverna i en utvecklingsfas finns det en risk att de inte ses som kompetenta aktörer (Skolverket, 2010a, s. 10-11). Det kan vidare resultera i att eleverna inte ges tillräckligt mycket inflytande.

Livsmedelsverket (2013a) lyfter i sin måltidsmodell interaktion som en viktig punkt för att erbjuda en pedagogisk måltid. Måltiden bör ses som en resurs i det pedagogiska arbetet och utformas både av lärare och elever (s. 1). Trots det kom elevernas samtal att präglas av regler och olika restriktioner som de motvilligt behöver förhålla sig till. Enligt läroplanens kapitel för fritidshemmet ska eleverna få vara delaktiga, ges inflytande och ta ansvar i verksamheten. Detta för att de ska bli förtrogna med demokratiska arbetsätt, principer och processer (s. 25). Eleverna säger i studien att de inte får bestämma någonting. Båda lärarna instämmer och menar att det inte är demokrati på det planet.

Lärarna uttrycker också att eleverna inte önskat något inflytande och därför inte fått något. Som tidigare nämnt har barn genom alla tider blivit marginaliserade och befinner sig i en underordnad position gentemot vuxna (Corsaro, 2018, s. 27). Med denna vetskap är det inte självklart att eleverna tar för sig. Det är skolans ansvar att eleverna får verktygen att ta ansvar och utöva inflytande över skolmiljöns sociala, kulturella och fysiska delar (s. 15).

Det är alltså upp till lärarna att erbjuda och uppmuntra eleverna till ett succesivt inflytande. Livsmedelsverket (2013a) rekommenderar att använda sig av matråd. Det är ett sätt att ge utrymme för elevernas tankar, förslag och medbestämmande (s. 8). Det är också något som personalen på skolan försökt implementera i verksamheten. Eleven Sara berättar att de har ett matråd där man får bestämma om rätter. Eleven Mohammed talar också om matrådet och berättar att det sker varannan termin och att det rör sig om en enstaka maträtt.

Enligt Persson-Osowski et al. (2012) identifierar sig inte elever med lärare i matsalskontexter då vissa fastställda regler enbart gäller för eleverna (s. 54). Samtidigt tar de efter beteenden från lärarna och använder i sina egna socialiseringsprocesser (s. 59). Det kan uppfattas en aning motstridigt men samtidigt förstaeligt. Samma beteende tolkar vi även i denna studie. Eleverna talar om en känsla av orättvisa och lyfter flertalet exempel som vittnar om detta. Vi tänker särskilt på Mohammeds frustration kring hur lärarna använder sina telefoner under mellanmålet trots att det råder mobilförbud. Vidare diskuterar Kim och Mohammed hur de ibland bryter mot regler genom att prata över borden eller gå runt i matsalen. Detta visar tecken på hur eleverna ställer sig utanför det lärarna gör men även hur de utför liknande regelbrott. Vi ser likheter med Corsaros (2018) beskrivning av *interpretive reproduction*. Eleverna hämtar intryck och kunskap från vuxna och omvandlar det i sina egna kulturer. Samtidigt gör de aktiva val grundade i deras egna kulturer genom att bryta mot reglerna (s. 44).

Redan under 1970 talet implementerades pedagogisk måltid i den svenska skolan vilket bland annat innebar att lärarna inte bara skulle närvara vid mellanmålet utan även agera som förebilder (Sepp et al., 2006, s. 225). När de i detta fall använder sina mobiler trots att det är mobilförbud blir det svårt att samtidigt upprätthålla en slags förebildsgestalt. Vi menar att det till och med kan uppmuntra eleverna till att bryta mot regler. Som ovan nämnt tar eleverna efter beteenden och testar i sina egna processer. Vi är också medvetna om att lärarna inte nödvändigtvis använder mobiltelefonen för privat bruk utan det kan vara i jobbrelaterat syfte. Därmed kan det som vi nämner i resultatdelen, återigen handla om att eleverna och lärarna inte har en arena att mötas och prata med varandra. Den enda arenan där eleverna får möjligheten att uttrycka sig är under matrådet vilket också verkar extremt begränsat. Enligt Munck-Sundman (2013) är det en förutsättning att både elever och lärares åsikter ges utrymme för att skapa en god måltidsmiljö (s. 13).

Vi har även förståelse och är lyhörda för lärarnas frustration samt vilja att faktiskt bedriva en pedagogisk måltid. De vill ha en god verksamhet som gynnar eleverna. Det är en komplexitet som inte sällan uppstår i skolans värld och är viktigt att beakta. Missnöjet från läraren Yvonne är särskilt talande då hon sett fritidshemmets utveckling under lång tid. Hon beskriver att resurserna, lokalerna och personalantalet är några av flertalet punkter som påverkats negativt. Det finns som sagt viljan att bedriva en pedagogisk måltid. Samtidigt kan vi inte undgå det faktum att eleverna, trots att de uttrycker en stark önskan om inflytande och delaktighet, inte verkar få något gensvar. Det är en rad olika anledningar till elevernas inflytande och matsalens utformning. Vi vill dock poängtera att det är av stor vikt att lärarna erbjuder en arena för dialog. Enligt Jensen (2013) finns det en risk för att en asymmetrisk maktrelation uppstår mellan olika grupper. Han beskriver att ojämna maktförhållanden inte sällan sker mellan barn och vuxna (s. 66). Det går därför inte att förvänta sig att eleverna tar initiativ till deltagande utan det är något som bör ske i dialog. Om man tar avstånd från en deterministisk syn på barndom och istället förstår barndom som en strukturell konstruktion ökar chansen för ett demokratiskt klimat (Corsaro, 2018, s. 27).

6.3 Rummet

Vårt tredje tema benämner vi som rummet. Det rör rumsliga faktorer under mellanmålet som mer exakt utspelar sig i matsalen. Mellanmålet sker alltid i skolans matsal, utom vid enstaka undantag så som utflykter. Det är alltid vid samma tid, klockan 14.30 och pågår mellan 10-20 minuter. Tidigt under intervjuerna märker vi att både elever och lärare har åsikter och förslag om den rumsliga utformningen av mellanmålet. Vi identifierar tre stycken koder inom detta tema som rör *negativa* och *positiva aspekter* samt *förslag till förändring*. De positiva kommentarerna om utformningen av mellanmålet är i stort sett obefintliga. Däremot har eleverna en enad åsikt som är av mer kritisk karaktär.

Att man inte får sitta utomhus när det är varmt, man vill ju vara ute.

- **Mohammed, grupp 1**

Ett ständigt återkommande förslag från flera elever är att mellanmålet, när vädret tillåter, ska vara utomhus på skolgården.

En uteservering skulle ju vara jätteskönt att ha.

- **Kim, grupp 1**

Uteservering och något bord där man kan blanda saft lätt och så.

- **Markus, grupp 1**

Flera elever har mängder av förslag som handlar om en rumslig förändring som inte sällan utspelar sig utomhus. Det finns också en kritik gällande mellanmålets brist på flexibilitet. Några elever uttrycker att det ibland är för sent på eftermiddagen och att de tvingas avbryta aktiviteter de deltar i för att gå till mellanmålet.

Jag tycker att mellis är försent, det borde vara tidigare på dagen. Jag blir så himla hungrig.

- **Costas, grupp 3**

Irriterande kan det vara ibland när man typ hade en jätterolig lek, sen när man kommer ut då har några andra kanske tagit ens saker, några andra kanske har krajat det man har gjort eller så blev leken tråkig för att vi hade slutat och alla har tröttnat.

- **Mohammed, grupp 4**

Sammantaget kan vi se att flera elever önskar ett miljöombyte. De lyfter även att mellanmålet upplevs som ett störningsmoment då det avbryter den dagliga verksamheten som pågår. Det beskrivs som något som bara behöver genomföras. Några positiva rumsliga aspekter kommer inte på fråga. En liknande syn kan vi identifiera i lärarintervjuerna.

När det gäller miljön. Det är inte riktigt gjort för att sitta [...] Jag tänker på de barnen som inte mår så bra heller, det är ingen bra miljö på så sätt. Det är inte bra. Man blir ju jättestressad av ljudnivån.

- **Anders, lärare**

Man kan ha typ ett flytande mellanmål, man kan ju ha det i bamba också o det kan ju gälla alla då, att man har mellan vissa klockslag så ska man gå o äta, att man ser till att då ska man gå och äta sitt mellanmål [...] Det va nått exempel från en skola som jag inte riktigt minns vilken det var just nu, som hade då, då hade dem liksom ett fönster öppet då och så kom man och kvitterade ut sitt mellanmål.

- **Yvonne, lärare**

Även om lärarna inte uttrycker specifikt att de vill ha mellanmålet utomhus beskriver de en tydlig problematik med de rumsliga förhållanden som för tillfället råder. Anders säger till och med att miljön i dagsläget ökar stressen, framför allt för de barn som inte mår bra.

Som vi ovan nämner kritiserar flera elever bristen av flexibilitet vid mellanmålet och menar att det avbryter pågående lekar och aktiviteter. Yvonne delar denna uppfattning och föreslår ett mer flytande mellanmål. Med ett sådant kan eleverna själva hämta sitt mellanmål mellan mer flexibla tider. Trots att båda parter har liknande klagomål, önskemål och förslag verkar inga direkta förändringar vara planerade. Mellanmålet har alltid serverats i matsalen och trots att skolan fått ta emot fler elever sker inga utbyggnader. Flera elever diskuterar även rumsliga förändringar som byte av gnissliga stolar, bättre luftkonditionering och golvbyte. De kommer även med konkreta förslag följt av motiveringen att minska de långa köer som uppstår vid mellanmålet.

De tänker inte så mycket på att man dricker vatten för vi har två enkla maskiner med mjölk och en dubbelmaskin och så är det bara en liten kran med vatten och det kan bli långa långa led.

- **Markus, grupp 1**

Sen att man ska gå runt i kring och hämta en massa saker, blir väldigt rörigt, att man ska stå i kö, det är ju heller inte så.

- **Yvonne, lärare**

Markus beskriver att fler kranar behövs för att minska köerna på mellanmålet. Dessa köer är något som även Yvonne ställer sig kritisk till. Hon menar att det är en av anledningarna till att mellanmålet inte är en bra miljö. Här märks åter igen att eleverna och lärarna delar liknande syn på den rumsliga utformningen av måltiden. I detta fall har Markus en lösning på problematiken.

Analys

Resultatet i studien pekar på att deltagarna finner ett missnöje i att mellanmålet alltid är inomhus även fast det är fint väder. Det finns en vilja att förändra det faktum att mellanmålet alltid sker på samma plats.

Med de beskrivningar som eleverna ger får vi reda på att de önskar en uteservering där de bland annat kan dricka saft och njuta av vädret. Löfdahls et al. (2011) studie tyder på att elever ofta siktar på hur verksamheten kan förändras. De menar att lärare tenderar att se på verksamheten som den ser ut i dagsläget medan elever har siktet inställt på vad den kan bli (s. 58-59). Detta liknar den bild som resultatet pekar på då Yvonne och Anders talar om vad som är dåligt med miljön medan eleverna diskuterar om förändringsmöjligheter. Det går dock att tyda en vilja till förändring och en blick framåt även hos lärarna även om den inte är lika klar.

Selander (2012) redogör för didaktikens kommunikativa vändning och menar att det var i detta skeende som eleverna gick från mottagare till aktiva meningsskapande varelser. Lärande är idag en aktiv process där eleven tolkar, transformerar och gestaltar den övervunna kunskapen. Selander menar att man bör rikta särskilt fokus på miljön och hur den kan främja lärande (s. 214). Ett sådant förhållningssätt går i linje med den konstruktivistiska modellen inom barndomssociologi där barnet ses som en aktiv individ som är delaktig och påverkar sin egen socialiseringsprocess (Corsaro, 2018, s. 11). Vad som är en aning beklagligt är att läraren Anders beskriver matsalsmiljön som stressig inte minst för de barn som inte mår särskilt bra. Därmed är mellanmålet utformning långt ifrån den lärmiljö som Selander rekommenderar.

Costas beskriver att tiden för mellanmålet är felaktigt placerad på dagen och borde istället vara lagd tidigare. Vidare menar eleven Mohammed att avbrottet för mellanmålet medför att roliga lekar får ett abrupt avslut och sedan blir svåra att återuppta. Här går det att urskilja att den strukturella uppbyggnaden av mellanmålet och plats medför både hunger och ett störningsmoment. Hippinen-Ahlgren (2013) menar att vissa aspekter av mellanmålet kan vara svåra att förändra så som tid och plats. Samtidigt är det möjligt att i vissa elevgrupper ha vad som kallas ett flytande mellanmål, vilket innebär att eleverna på ett mer flexibelt sätt väljer när de vill äta (s. 114). Denna variant är något som Yvonne beskriver i samband med tankar om hur mellanmålet utformning skulle kunna vara.

Det finns ytterligare tillfällen där eleverna och lärarna har liknande åsikter gällande de rumsliga förutsättningarna. Markus beklagar sig över att det blir långa köer vid kranvattnet och önskar att det fanns flera kranar att använda sig av. Läraren Yvonne har liknande åsikt då hon anser att det blir väldigt rörigt vid köerna. Trots att båda upplever liknande missnöje finns

det ingen dialog mellan lärare och elev som i sin tur skulle kunna förändra situationen. Det kan vara flera anledningar bakom detta. Enligt Allmänna råd i Fritidshem (2014) försämras förutsättningarna för dialog om elevgrupperna är stora och personaltätheten är låg. Det resulterar inte sällan i en envägskommunikation som kretsar kring olika regler från lärares håll (s. 25). För stora elevgrupper kan också resultera i att lärare upplever att de inte kan bedriva en verksamhet som matchar sina pedagogiska ambitioner (s. 25). Denna frustration är något vi stötte på under lärarintervjuerna. Det kan vara en av anledningarna till att eleverna upplever att mellanmålet saknar flexibilitet.

6.4 Lärandet

Detta fjärde tema skapades under vår analys då det berör olika delar av vad mellanmålet innebär för eleverna och lärarna ur en lärandeaspekt. Dels spontana beskrivningar av aktiviteter som utförs men också vilken roll lärarna har. Centrala delar som vi väljer att belysa är samtalen under mellanmålet och om eleverna upplever att de lär sig någonting i dess miljö.

Som inledande del av detta tema är det av intresse att lyfta elevernas första beskrivning av vad de gör på mellanmålet. Vi får relativt korta svar under intervjuerna men samtidigt är de talande.

Det mesta är ju liksom, vi tar ju först vår mat liksom macka eller aa det vi får serverat [...] sen så sätter vi oss, vi sätter oss och pratar vid bordet, jag vet inte riktigt vad jag ska säga mer, det är inte så mycket mer kanske, så tar man mer mat om man har ätit upp sin macka.

- **Markus, grupp 1**

Jag sitter och äter, pratar och leker och umgås.

- **Lovisa, grupp 2**

Att de äter och samtalar med varandra är genomgående i de beskrivningar som eleverna har, samtidigt är det flertalet som lyfter leken som en del. Svaren tyder på att maten i sig är det primära men samtidigt är matsalen en social mötesplats där även lekfullheten kan komma till uttryck. Följande citat är från en av lärarna som ställer sig tveksam till om eleverna ägnat någon tanke till mellanmålet.

Alltså för de flesta är de liksom bara en självklarhet, de ska bara göra det, det ska bara va så, det är liksom ingen man tänker kring så mycket.

- **Yvonne, lärare**

Det kan ligga någonting i det som läraren beskriver då flertalet elever svarar med korta fraser. Samtidigt lyfter de i sina svar tre stora delar av vad som händer under ett mellanmål. Vidare är vår förhoppning att få en inblick i vad eleverna upplever är anledningen till att man har mellanmål. Svaren berör framför allt att det är viktigt för mättnadens skull eller för att orka mer som citaten nedan beskriver.

För att få energi, slippa va hungrig. Om lunchen inte är god så är det bra med mellis.
- **Sara, grupp 4**

För att vissa inte har mat hemma.
- **Harry, grupp 3**

Ja liksom mellanmål ja det är ju fall att ja lunchen var piss.
- **Mohammed, grupp 1**

Det är kanske för att hålla energin och så, när man kanske gör något och för jag vet inte riktigt, det är liksom för att hålla energin och så när vi precis hade gympa så var vi jätte, så var vi så hungriga efter.
- **Markus, grupp 1**

Liknande beskrivning får vi från en av lärarna fast med skillnaden att mellanmålet kan vara en arena där gruppens sammanslutning stärks.

Ja syftet med mellanmålet då är ju att man ska få i sig lite energi, att man skulle kunna ha det till ett tillfälle att mötas över, i vårt fall då på det här fritidshemmet, att mötas över klasserna.
- **Yvonne, lärare**

Flera elever beskriver hur viktig matens roll är när det kommer till att orka hela dagen. Något förvånande använder flertalet elever mellanmålet som en nödlösning när lunchen inte var till belåtenhet. Detta leder in på tanken hur viktigt mellanmålet kan vara, utan det skulle troligtvis flertalet av eleverna vara trötta och väldigt hungriga. För att återgå till det sociala mötet som sker i matsalen vill vi lyfta vad de olika samtalen kan handla om.

Till exempel man kanske har spelat med kompisar dagen innan och pratar om det som hände eller så kanske man spelat själv och så berättar man vilka man har träffat.
- **Kim, grupp 1**

Ja, alltså när man sitter och snackar, då snackar man ju självklart om sanning och konka, det är det viktigaste.
- **Lovisa, grupp 2**

Sitter jag bredvid min kompis så brukar vi prata om allt möjligt.
- **Sara, grupp 4**

Flertalet av deltagarna berättar att det är olika från dag till dag vad samtalen kretsar kring. En annan viktig aspekt i samtalen verkar vara vilka som sitter runt bordet. Det är inte så förvånande om vi ser till oss själva. Det är vanligtvis lättare att föra ett samtal med någon i sin egen umgängeskrets. För att se hur lärarna resonerar kring samtalen på mellanmålet diskuteras frågan även där.

Ja då kan de ju vara saker som vi pratar om eller jag hakar in i någonting som de pratar om, ber att de förklarar eller frågar vidare på vad de nu än må vara, vad de nu håller på att pratar om.

- **Yvonne, lärare**

Nä men det kan vara vad som helst. Ibland kan man prata om maten men det händer inte så ofta. Det känns inte som att man är så delaktig i det. Det känns lite tråkigt faktiskt så.

- **Anders, lärare**

Båda lärarna beskriver en förståelse för de pedagogiska aspekterna av samtalen. Yvonne menar även att samtalen tar avstamp ur elevernas intressen medan Anders har en önskan om att det vore annorlunda än dagsläget. Frågan om mellanmålet fungerar som en pedagogisk miljö är fortfarande obesvarad. Flera elever beskriver att det råder delade meningar runt detta ämne.

Jag har lärt mig en till sak, att vänta! [...] Innan hade man ju bara en sekunds tålmod, man bara trängde sig förbi hela kön och tog en macka.

- **Harry, grupp 3**

Jag har inte lärt mig någonting på mellis. Bara att de kan vara stränga ibland. Att äta macka.

- **Robin, grupp 3**

Till exempel hur saker funkar för till exempel innan visste jag inte att när man hade satt in en sån där ny på mjölkmaskinen så visste inte jag eller jag trodde att man behövde klippa av den.

- **Kim, grupp 1**

Med viss skepsis till hur mellanmålets upplägg är beskriver en av lärarna följande:

Aa förhoppningsvis så lär de väl sig någonting, att vänta på sin tur och tala i normal samtalston och plocka upp efter sig och göra snyggt.

- **Yvonne, lärare**

De flesta deltagare svarar att det är väldigt få saker som de lär sig på mellanmålet och inte sällan nämner de regler som är uppsatta. Samtidigt kan det vara en svår fråga att besvara då den kräver att eleverna specifikt vet vad de lär sig vid olika tillfällen. Båda lärarna upplever att det finns mer att önska av miljön och skulle helst se att det var annorlunda. Detta leder in på elevernas beskrivningar av lärarnas roll under mellanmålet.

Skriker på oss, är arga, sitter och gör ingenting och sen känns det som att de inte finns.

- **Simon, grupp 2**

De liksom äter mat och säger till oss när det blir för hög ljudvolym det gör de trettiofem procent av tiden tror jag.

- **Mohammed, grupp 1**

När någonting går fel så är det bra att ha vuxna i bamba, om någon springer runt eller så, så dem får hjälpa oss.

- **Lovisa, grupp 2**

De sitter och checkar av listan också över vilka som är där. Med telefonen.

- **Lena, grupp 2**

Lärarnas beskrivningar av sin roll på mellanmålet har liknande inslag:

Ja de e ju att se till att det är lugnt och att alla tar någonting att äta o dricka, helst! vilket inte alla gör ändå.

- **Yvonne, lärare**

Ibland känner man sig som en polis liksom, man springer efter, dem får inte vara för högljudda sådär. [...] När man inte sitter vid ett bord, ja då sitter man med som pedagog.

- **Anders, lärare**

Både elevers och lärares beskrivningar liknar varandra när det handlar om att hålla ordning i matsalen. Flera elever nämner överlag att vuxna ofta säger till dem om olika saker eller genomför rent administrativa uppgifter som avprickning i listor. Lovisas svar skiljer sig något från de övriga deltagarna då hon beskriver att vuxna kan vara bra som stöd i vissa situationer. Läraren Anders beskriver att när de sitter ned tillsammans så finns det en bakomliggande pedagogisk tanke men i övrigt handlar mellanmålet mycket om tillsägningar.

Analys

I fritidshemmets verksamhet ska eleverna få möjlighet att lära sig i olika miljöer (Skolverket, 2017, s. 24). Ett av de vanligaste momenten på eftermiddagen är att gå till mellanmålet (Löfdahl et al., 2011, s. 53). Vi analyser här hur elever och lärare ser på detta och vad det innebär för dem.

Som läraren Yvonne beskriver är det möjligt att eleverna inte har så många tankar om mellanmålet som verksamhet. Samtidigt lyfter deltagarna att de socialiserar, äter och leker med varandra när de är där. Bjørgen (2009) beskriver i sin studie att barnen på förskolan gärna lyfter aspekter som handlar om att samtala med varandra (s. 12). Det stämmer överens med våra resultat då eleverna samstämmigt nämner detta i samtalen. Vidare innebär det att mellanmålet naturligt går i linje med fritidshemmets centrala innehåll som bland annat poängterar vikten av kommunikation (Skolverket, 2017, s. 26). Många av eleverna berättar att de brukar samtala med sina kompisar, vilket vi förstår är en viktig del av mellanmålet. En annan infallsvinkel kan vara att det är roligast eller lättast att socialisera utifrån egna intresseområden. Om så är fallet är det positivt att läraren Yvonne låter eleverna styra samtalen och att hennes roll består av att lyssna och vara intresserad. Det går också att dra en

parallell mellan Yvones beskrivning och Corsaros (2018) barndomssociologiska perspektiv. Barn är meningsskapande individer som konstruerar egna socialiseringsprocesser (s. 11). I detta fall ges eleverna möjlighet att själva styra samtalen under mellanmålet.

Att mellanmålet kan vara en plats där eleverna leker och samtalar med varandra visar att det är ett tillfälle som innefattar mycket mer än att bara äta. Bae (2009) kom i sin studie fram till att måltider i förskolan kan vara en plats för skämt och lustfylldhet om det bara ges utrymme för det (s. 13). Våra resultat tyder på att åtminstone vissa deltagare gör om denna stunden till någonting eget genom att leka medan de äter. Denna form av lek är vad Hansen-Orwehag och Mårdsjö-Olsson (2011) beskriver som fri lek vilket innebär att den är initierad av eleverna. Vidare menar de att när elever startar lekar är det ett bra tillfälle för lärare att uppmuntra och utmana grupperna (s. 123). Det går inte hand i hand med synen om att måltider ska vara en arena där bordsskick förmedlas (Johansson & Pramling-Samuelsson, 2001, s. 89). Däremot klingar det väl med fritidshemmets syfte att använda leken i lärandet och den meningsfulla fritiden (Skolverket, 2017, s. 24).

Enligt flera elever är de största anledningarna till att mellanmålet finns både att hålla uppe sin energinivå och för att mätta de som inte ätit mycket under lunchen. Förutom det mest självklara med att äta för att få energi finns det även en annan aspekt som synliggörs. Corsaro (2018) beskriver hur unga skapar, omskapar och reproducerar i sina egna kulturer (s. 19). Eleverna använder här mellanmålet som en extra chans att äta. De vet att om lunchen inte är god är det bara att vänta några timmar till så får de mellanmål. Om detta är en vanlig företeelse låter vi vara osagt men om så är fallet blir det ännu viktigare att eleverna är delaktiga i mellanmålets innehåll och upplägg.

Några elever beskriver i studien hur de lärt sig att ha tålamod, hur mjölkmaskinen fungerar och att vuxna kan vara stränga. Detta går i linje med Albons och Hellmans (2018) studie som visar hur eleverna lär sig att vänta i måltidsmiljöer (s. 9). Läraren Yvonne beskriver även hon att de delar som eleverna lär sig handlar om att socialiseras in i hur en måltid fungerar. Vi upplever att frågan om att lära sig kan vara problematisk då den tenderar att syfta till ett lärande som kretsar kring regler och lätt går att beskriva. Det kan vara att mer svårbeskrivna kunskaper som språkliga färdigheter och att lära av varandra är något som ändå finns med under mellanmålet men inte lyfts. Jensen (2011) beskriver ett explicit lärande vilket innefattar allt det en individ kan förklara och aktivt är medveten om att den lärt sig. Det implicita lärandet är mer outtalat och sker ofta utan att individen i fråga är medveten om det (s. 96). Vidare lyfter Kultti (2014) i sin studie att måltider kan vara en bra plats för att utveckla sin språkliga medvetenhet (s. 28). Även Bae (2009) skriver om socialiserings- och lärprocesser och menar att måltiden är ett tillfälle där barn kan lära sig om solidaritet (s. 13). Vi anser därför att det är viktigt att lyfta alla former av lärande och inte bara de som är lätta att beskriva.

När eleverna beskriver vad lärarna gör under mellanmålet handlar det bland annat om administrativa delar som att pricka av vilka som är på fritidshemmet. De säger även att lärarna brukar tala om för dem när de blir för högljudda eller stökiga. Det är en ganska dyster bild av vad vuxnas roll innebär under måltidssituationen och det får en att undra varför det är så. Enligt Bae (2009) leder stressfyllda måltider till att lärare sätter upp starka ramar (s. 13). I sådana fall kan det handla om att de stora elevgrupperna och den korta tiden leder till att mellanmålet blir mindre trivsamt. En annan anledning till bilden eleverna beskriver kan vara att de möjligtvis känner att vuxna är överflödiga under mellanmålet. Munck-Sundman (2013) beskriver i sin studie att elever som sitter ensamma under måltiden tar ett stort ansvar för att

det ska fungera (s. 87). Med det i åtanke kan det vara att deltagarna anser att de klarar sig bra utan att vuxna närvarar. Vad som talar mot en sådan tanke är att en deltagare beskriver hur lärarna är bra att ha som stöd när någonting går fel. Vi förstår att det inte är svart eller vitt och att det med stor sannolikhet råder delade meningar. Bae (2009) skriver att det finns fördelar med att stödja elevgrupperna men också att observera på håll utan att närvara (s. 14). Det kan därmed vara bra att variera mellan de olika sätten för att gynna verksamheten.

7 Slutdiskussion

Då vårt syfte är att undersöka elevers och lärares tal om mellanmålet har vi genomgående försökt att belysa de mest centrala aspekterna i intervjuerna. Vi har intervjuat både elever och lärare för att generera ett större djup och visa båda sidor av myntet. I detta avsnitt diskuterar vi hur elever skapar sina egna kulturer i verksamheten trots att de inte ges något inflytande. Vidare diskuterar vi lärarnas syn på barndom, värdepedagogik och hur olika ledarstilar kan gynna ett demokratiskt klimat. I samband med detta lyfter vi modeller för lärande som sker både på ett individuellt och strukturellt plan. Slutdiskussionen mynnar ut i tre övergripande slutsatser.

Vi finner överlag att flera elever rör sig inom fältet av vad som är negativt i mellanmålens utformning. Vid några enstaka undantag lyfter eleverna positiva aspekter men främst handlar samtalen om den dåliga maten och missnöjet med regler. Flertalet elever kommer också med många förslag på vad som kan förändras till det bättre. Med vårt övergripande teoretiska perspektiv barndomssociologi lyfter Corsaro (2018) många aspekter av barndomen som vi tydligt ser tecken på i resultatet. Mest markant är att barn skapar och gör om sina kulturer på ett mycket aktivt sätt (s. 19). Detta syns bland annat i hur de under mellanmålen förvandlar måltiden till lekar. Det blir även tydligt i det utmanande sätt som de talar om hur vuxna vill att det ska vara men som inte faller dem i smaken.

Resultatet ger oss en inblick i att både elever och lärare talar om samtalet som en viktig del av mellanmålet. Att måltider är en social plats där olika möten kan ske både med vänner och på ett mer gränsöverskridande sätt mellan de som normalt inte umgås. Centrala delar för fritidshemmets verksamhet rör just aspekter av hur viktigt kommunikation, samtal och kamratrelationer är (Skolverket, 2017, s. 25). Trots detta ger elevernas beskrivningar en inblick i hur vissa regler kan hämma samtalen under mellanmålet. Bland annat fem tysta minuter och att de inte får sitta vart de vill är bidragande faktorer till att måltiden blir mindre trivsamt.

Anledningen till det förstnämnda låter vi vara osagd men resultatet pekar på att det finns en pedagogisk tanke bakom de bestämda platserna. Vi upplever att elevernas missnöje runt detta kan botten i att det inte finns några uttalade anledningar till upplägget. I flera av samtalen lyfter både elever och lärare att de inte pratar med varandra om mellanmålet. Vi menar vidare att en plattform för dialog mellan de båda parterna är nödvändigt. Särskilt då eleverna och lärarna har goda idéer och förslag över utvecklingsområden som i flera fall liknar varandra.

Genomgående beskriver eleverna att de inte får bestämma något. Det enda tillfället där det ges ett visst inflytande är vid matrådet. Tyvärr har matråden inte skett på regelbunden basis utan blivit något som kommer och går. Samma frustration artar sig när eleverna diskuterar sitt inflytande över regler, vad för slags mat som serveras och den allmänna utformningen av mellanmålet. Vi tolkar liknande frustration hos lärarna som menar att strukturella

förhållanden som personaltäthet, elevgrupper och utformning resulterar i ett mellanmål under all kritik. Skolans pedagogiska ledning och lärare har ansvar för att skolan utvecklas kvalitativt (Skolverket 2015, s. 11). Det är viktigt att verksamheten kontinuerligt prövas, följs upp och utvärderas. Följande ska ske genom ett aktivt samspel mellan personal, vårdnadshavare och elever (s. 11). Vi kan därmed konstatera att det inte är elevernas uppgift att förändra verksamheten men de bör däremot ges inflytande över den.

Vi är också medvetna om de strukturella omständigheter som lärarna tvingas att förhålla sig till. Samtidigt är det lärarnas rättighet samt skyldighet att pröva, följa upp och utvärdera verksamheten. Om lärarna kommer fram till att utformningen av mellanmålet är ohållbar är det också deras ansvar att föra detta vidare till rektor eller huvudman som har det övergripande ansvaret. Vi diskuterar dock om problematiken enbart går att skylla på strukturella omständigheter. Vi diskuterar vidare vikten av att ha en syn på barn och barndom där eleverna ges det inflytande de förtjänar. Om barn inte ses som likvärdiga medborgare finns det en risk att man reproducerar generationsordningen. Barn förblir då *becomings* i relation till vuxnas position som *beings* (Skolverket, 2010a, s. 14-15). Istället ser vi fördelar med att använda sig av Corsaros (2018) spindelnätsmodell. Den illustrerar hur barns och vuxnas kulturer samspelar och överlappar med varandra. Barn skapar alltså sina egna kamratkulturer och socialiseringsprocesser (s. 25). Utifrån detta förhållningssätt ser man samtliga grupper i samhället som likvärdiga samtidigt som gruppernas sociala position tydliggörs. Genom detta synsätt ökar chansen att eleverna får inflytande över verksamheten samtidigt som maktförhållanden mellan elever, lärare och skolledning synliggörs.

Lärarna uttrycker, precis som det står i läroplanen, att det är deras uppgift att eleverna utvecklas till aktiva medborgare (Skolverket 2017, s. 9). Samtidigt ska skolan erbjuda en likvärdig undervisningen som tar avstamp i elevers behov och intressen (s. 8). Vi tolkar att det finns inslag av både *beings* och *becomings* i läroplanen. Därav är det särskilt viktigt att inte enbart följa delar av läroplanen som beskriver eleven i en utvecklingsfas. Om man främst ser eleven i en sådan fas och inte som en kompetent individ liknar det en deterministisk syn av barndom. Ur en sådan syn ses barn som otränade individer vars utvecklingsmöjligheter vilar i vuxnas händer (Corsaro 2018, s. 7).

Vuxna har levt längre och har därför med stor sannolikhet utvecklat kunskaper och färdigheter som inte vissa barn har erövat ännu. Vi förstår att det vore dumdrigt att förneka något sådant. Sådana aspekter är också något som Corsaros (2018) Spindelnätsmetafor tar hänsyn till genom att påpeka det faktum att barn som grupp gentemot vuxna befinner sig i en underordnad position (s. 27). Det utesluter inte att se eleverna som likvärdiga samhällsmedborgare, tvärtom ökar det möjligheterna. Vi har heller inga ambitioner att svartmåla lärarnas agerande då vi förstår att det är flera faktorer som spelar in. Det är dock av stor vikt att tolka läroplanens båda sidor. Vi anser att det är väldigt viktigt att ta med sig detta förhållningssätt till vårt kommande yrke. Eleverna uttrycker gång på gång att de vill ha inflytande och vara delaktiga i utformningen av mellanmålet. Lärarna har till viss del legitima ursäkter för elevernas missnöje över praktiken. De gör dock inga ansträngningar för att bjuda in eleverna till att delta.

Det finns olika sätt att främja elevinflytande. I relation till vad deltagarna talar om lyfter vi Fredrikssons (2010) modeller för skolstyre. Brukarmodellen är att föredra då den främjar elevinflytande och kommunikation. Vidare menar Fredriksson att en kontinuerlig dialog med eleverna kan ta sin form i ett klassråd (s. 50). Lärarna har uttryckt till ledningen att mellanmålet är under all kritik men inga förändringar har skett. Det går att dra paralleller till

den byråkratiska modellen. Beslut tas uppifrån och förlitar sig mindre på lärarnas profession och beslutsfattande (s. 49). Lärarna talar om att det är strukturella förhållanden som påverkar mellanmålet. De beskriver vidare att det är frustrerande och att det främst är därför eleverna inte får något inflytande.

Vi tolkar att även om situationen känns ohållbar för lärarna bör de göra allt i sin makt för att öka elevinflytandet. Genom att göra eleverna delaktiga och medvetna kan chansen öka att fler röster blir hörda som i sin tur kan påverka utfallet av mellanmålet. Det går i linje med läroplanen som redogör för vikten av att elever ges inflytande över utbildningen. Det är vidare viktigt att elever får möjlighet att delta i aktuella frågor (Skolverket 2017, s. 15). Det är också ett steg närmre Johanssons (2003) beskrivning av barns perspektiv. Att erbjuda tillfällen för eleverna där de får berätta vad de upplever som meningsfullt genererar i en större förståelse mellan parterna (s. 42).

Vi har tidigare beskrivit att en asymmetrisk maktrelationen kan uppstå mellan vuxna och barn. Vi poängterar därför vikten av att man som lärare beaktar detta. Ett sätt att motverka asymmetrin kan vara att se över ens ledarskap samt den värdepedagogik som finns på skolan. Närmare kan man se över den implicita pedagogiken som även kallas dold läroplan och styrs av lärarens värderingar. Den ger utrymme för negativa, socialt reproducerande och förtryckande processer. Eftersom dessa värden och normer är inbäddade i det vardagliga livet är det särskilt viktigt att vi bemöter eleverna på ett öppet och demokratiskt vis (Thornberg, 2006, s. 79). Thornberg rekommenderar en ledarstil och ett ledarskap som bygger på demokrati och samarbete. Genom att anamma ett sådant ledarskap erbjuder man eleverna en arena för dialog som i sin tur leder till inflytande och delaktighet (s. 87). Om det däremot inte sker finns det en risk att den dolda läroplanen växer i takt med det ökade missnöjet från både lärare och elever. Om vi som lärare inte förhåller oss demokratiskt finns det även en risk att vi gestaltar värden och normer som inte heller är demokratiska.

De olika ledarstilarna går att identifiera i Persson-Osowskis et al. (2013) undersökning där de beskriver den sällskapliga-, utbildande- och undvikande läraren under mellanmålet (s. 420). I både deras och denna studie tolkar vi att den utbildande läraren är i framkant medan den sällskapliga läraren stämmer mer överens med Thornbergs rekommendation. Vi ser fördelar med att prioritera dialogen och därmed anta en ledarstil som främjar detta. Annars finns det risk att man bidrar till en verksamhet som reproducerar förtryckande processer (Thornberg, 2006, s. 79). Vidare ökar det risken för en konservativ värdegrund som har i syfte att upprätthålla samhällets värden och ger inget utrymme för eleverna att ifrågasätta dessa (Thornberg, 2014, s. 30). Det blir svårt att bedriva en sådan verksamhet när vi samtidigt ansvarar för att eleverna utvecklar ett självständigt och kritiskt tänkande (Skolverket 2017, s. 13).

8 Slutsatser

Vi har genomgående fokuserat och försökt rikta strålkastarljuset mot elevernas och lärarnas tal om mellanmålet. Vi har med hjälp av vår tematiska analys kunnat identifiera och rama in centrala delar i elevernas och lärarnas samtal. Med stöd av vårt teoretiska perspektiv har vi fortsatt analysera mönster, likheter och skillnader för att besvara våra frågeställningar. Vi har kunnat synliggöra mönster och spår som vi lyft i både resultat- och analysdelen. Sammanfattningsvis har vi identifierat och beskrivit några större och mer övergripande slutsatser. De har alla gemensamt att de påverkar elevernas och lärarnas tillvaro samt den pedagogiska utformningen av mellanmålet.

8.1 Likheter och skillnader

I många fall delar parterna liknande åsikter om mellanmålet utan att någon av dem verkar medvetna om det. Flera elever trivs inte i matsalen och vill hellre äta utomhus. Samtidigt kritiserar båda lärarna matsalens utformning och önskar ett annat format. Flertalet elever önskar att de får prata under mellanmålet vilket går hand i hand med lärarnas ambitioner om att mellanmålet ska vara en plats för interaktion. Det finns otaliga gånger som båda parter delar samma vision utan att det kommer till tals. Eleverna ifrågasätter regler utan att få någon motivering vilket leder till en frustration. Vi menar att lärarna och eleverna kan vara i behov av en arena där de kan mötas och tala med varandra. Eleverna vill mer än gärna påverka och vara medbestämmande gällande mellanmålet men ges inga möjligheter till detta. Lärarna är medvetna om att det inte finns någon direkt dialog mellan parterna och att det främst är de som bestämmer. De tror heller inte att det är något eleverna eftersträvar särskilt mycket. Därmed är den största skillnaden att lärarna inte verkar vara medvetna om att flertalet elever vill vara delaktiga och medbestämmande under mellanmålet. Om lärarna erbjuder en sådan arena skulle möjligheter för inflytande och delaktighet öka.

8.2 Aktiva medborgare

Ett bristande inflytande och en frånvarande delaktighet kan grunda sig i vilken syn på barndom man har. Om en deterministisk syn är ledande ökar risken för att elevers röster blir åsidosatta och inte tas på lika villkor. Eleverna både vill och kan vara delaktiga i hur mellanmålet utformas men får inte de möjligheter som krävs. Vi anser dock att det är av högsta prioritet att skolans ledning ser över personaltätheten, gruppstorlekar och matsalens utformning. Lärarna beskriver flertalet gånger att de är frustrerade över de strukturella förhållanden som råder. Samtidigt vill vi belysa och poängtera vikten av att förstå barndom som en strukturell konstruktion där eleverna ses som likvärdiga och aktiva medborgare. Genom att se barn som *becomings* bidrar vi till en förminskande och stigmatiserande syn på barndom som inte hör hemma i dagens samhälle. Vi bör även vara högst medvetna om att det alltid finns en risk för en ojämn maktfördelning mellan vuxna och barn. Det är vårt ansvar som lärare att värna och balansera detta i bästa mån. Rent konkret bör man som lärare ha kontinuerliga matråd där eleverna får möjlighet att uttrycka sina åsikter, tankar och inte minst idéer.

8.3 Ledarskap

Avslutningsvis bör det finnas en kontinuerlig dialog mellan elever och lärare för att öka inflytandet. Ett steg mot ett demokratiskt klassrum är att se eleverna som aktiva medborgare. Med en demokratisk ledarstil är detta möjligt. Som nämnt bör lärare vara medvetna om vilken maktposition de befinner sig i men också vilka värden de förmedlar och gestaltar. Om vi inte förhåller oss demokratiskt kan vi heller inte förvänta oss att eleverna anammar ett sådant förhållningssätt. Det är viktigt, inte bara för eleverna utan även för lärarna och skolans välmående. Genom att skapa arenor och mötesplatser för dialog och kommunikation kan vi mötas på lika villkor och därmed minska risken att den dolda läroplanen växer. Det minskar också risken att lärare tillämpar regler som i elevernas ögon saknar grund. Huruvida en regel är lämplig eller ej kan först avgöras om man får veta vilka grunder den vilar på. Utan en motivering eller förklaring ökar risken för ett större och större avstånd mellan lärare och elever, vilket vi givetvis vill undvika.

8.4 Vidare forskning

Genom vår undersökning har vi kommit fram till intressanta slutsatser som givit oss nya insikter i hur elever och lärare talar om mellanmålet. Utifrån dessa slutsatser vore det spännande att se om samma undersökning skulle ge liknande resultat på andra skolor och områden. Det vore än mer intressant om man kunde göra undersökningen i större utsträckning och få en mer omfattande bild av hur elever och lärare talar om mellanmålet i Sverige. Som vi nämner i metoddiskussionen är vi medvetna om att det är en mängd olika faktorer som påverkar utformningen av mellanmålet. Vi välkomnar därmed studier med olika infallsvinklar på detta område för att skapa en bredare kunskap.

Det vore nyttigt och önskvärt att få konkreta tips till hur man utifrån dessa slutsatser tar sig vidare. Hur kan man främja kommunikation, inflytande och delaktighet under mellanmålet? Finns det metoder, modeller, tips eller knep? Hur arbetar andra skolor i landet med att främja mellanmålet? Avslutningsvis är det viktigt att mer forskning görs på fritidshemmet för att utveckla verksamheten på samtliga plan. En stor del av den tidigare forskning vi kommit över utspelar sig på andra verksamheter inom skolans värld.

9 Referenslista

- Ahrne, G., & Svensson, P. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G. Ahrne., & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 17-33). Stockholm: Liber AB.
- Albon, D., & Hellman, A. (2018). *Of routine consideration: 'civilising' children's bodies via food events in Swedish and English early childhood settings*, *Ethnography and Education*, 2018, 1-17. doi: <https://doi.org/10.1080/17457823.2017.1422985>
- Bae, B. (2009). Samspill mellom barn og voksne ved måltidet - Muligheter for medlæring? *Nordic early childhood education research*, 2(1), 3-15.
- Bjørgen, K. (2009) 5 åringer om mat, måltid og medvirkning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2009(1), 4-15.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 2006 (3), 77-101.
- Corsaro, W.A. (2018). *Sociology of childhood*. Los Angeles: Sage.
- Eriksson, L.T., & Hultman, J. (2014). *Kritiskt tänkande – "Utan tvivel är man inte riktigt klok"*. Stockholm: Liber AB.
- Eriksson-Zetterquist, U., & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I G. Ahrne, & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 33-54). Stockholm: Liber AB.
- Fredriksson, A. (2010). *Marknaden och lärarna. Hur organiseringen av skolan påverkar lärares offentliga tjänstemannaskap* (doktorsavhandling nr 5 inom utbildningsvetenskap och lärarforskning (CUL), Göteborgs universitet). Göteborgs universitet: Göteborgs Studies in Politics 123.
Tillgänglig:https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/23913/1/gupea_2077_23913_1.pdf
- Gullberg, E. (2006). Food for Future Citizens. *Food, Culture & Society*, 9(3), 337-323. doi: 10.2752/155280106778813279
- Hansen-Orwehag, M., & Mårdsjö-Olsson, A. C. (2011). Lärande i fria miljöer. I A. Klerfelt & B. Haglund (Red.), *Fritidspedagogik – fritidshemmets teorier och praktiker* (s. 115-136). Stockholm: Liber AB.
- Hippinen-Ahlgren, A. (2013). Miljön som didaktiskt verktyg. I A.S. Pihlgren (Red.), *Fritidshemmets didaktik* (s. 99-119). Lund: Studentlitteratur AB.
- Jensen, M. (2011). Informellt lärande i fritidshemmet. I A. Klerfelt., & B. Haglund (Red.), *Fritidspedagogik – fritidshemmets teorier och praktiker* (s. 95-114). Stockholm: Liber AB.
- Jensen, M. (2013). Lärandets hur, vem, när och var. I A.S. Pihlgren (Red.), *Fritidshemmets didaktik* (s. 59-75). Lund: Studentlitteratur AB.

- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv - forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 42-57.
- Johansson, E., & Pramling-Samuelsson, I. (2001). Omsorg – en central aspekt av förskolepedagogiken. Exemplet måltiden. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 6(2), 81-101.
- Kultti, A. (2014) Mealtimes in Swedish preschools: pedagogical opportunities for toddlers learning a new language. *Early years*, 34(1), 18-31, doi:10.1080/09575146.2013.831399
- Källström-Cater. Å. (2015). Att intervjua barn. I G. Ahrne, & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 68-80). Stockholm: Liber AB.
- Lalander. P. (2015). Observationer och etnografi. I G. Ahrne, & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 93-113). Stockholm: Liber AB.
- Livsmedelsverket. (2011). *Lunch och lärande - skollunchens betydelse för elevernas prestation och situation i klassrummet*. Uppsala. Livsmedelsverket.
- Livsmedelsverket. (2013a). *Bra mat i skolan - Råd för förskoleklass, grundskola, gymnasieskola och fritidshem*. Uppsala. Livsmedelsverket.
- Livsmedelsverket. (2013b). *Skolmåltiden - en viktig del av en bra skola*. Uppsala. Livsmedelsverket.
- Löfdahl, A., Saar, T., & Hjalmarsson, M. (2011). Fritidshemmets potentiella didaktik och barns och pedagogers gemensamma kunskapsmöjligheter. I A. Klerfelt., & B. Haglund (Red.), *Fritidspedagogik – fritidshemmets teorier och praktiker* (s. 42-60). Stockholm: Liber AB.
- Munck-Sundman, U. (2013). *Hur barn gör måltid* (Licentiatavhandling, Barn och ungdomsvetenskapliga institutionen). Stockholm: Stockholms universitet. Tillgänglig: [http:// su.diva-portal.org/smash/get/diva2:611466/FULLTEXT01.pdf](http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:611466/FULLTEXT01.pdf)
- Persson-Osowski, C., Göranson, H., & Fjellström, C. (2012). Children's understanding of food and meals in the foodscape at school. *International Journal of Consumer Studies*, 36 (1), 54-60. doi: 10.1111/j.1470-6431.2011.01003.x
- Persson-Osowski, C., Göranson, H., & Fjellström, C. (2013). Teachers' Interaction With Children in the School Meal Situation: The Example of Pedagogic Meals in Sweden. *Journal of Nutrition Education and Behaviour*, 45(5), 420-427.
- Selander, S. (2012). Didaktik – undervisning och lärande. I U.P. Lundgren., R. Säljö., & C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning – grundbok för lärare* (s. 199-216). Stockholm: Författarna och Natur & Kultur.
- Sepp, H., Abrahamsson, L. & Fjellström, C. (2006). Pre-school staffs attitudes towards foods in relation to the pedagogic meal. *International Journal of Consumer Studies*, 30(2), 224-232. doi: 10.1111/j.1470-6431.2005.00481.x

- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2010a). *Barndomens förändrade villkor. Förutsättningar för barns lärande i en ny tid*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2010b). *Perspektiv på barndom och barns lärande – En kunskapsöversikt om lärande I förskolan och grundskolans tidigare år*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2014) *Allmänna råd med kommentarer. Fritidshem*. Stockholm. Fritzes.
- Skolverket. (2015) *Allmänna råd med kommentarer. Systematiskt kvalitetsarbete – för skolväsendet*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2017). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. 2011. Reviderad 2017*. Stockholm: Wolters Kluwer.
- Thornberg, R. (2006). *Det sociala livet i skolan. Socialpsykologi för lärare*. Stockholm: Liber AB.
- Thornberg, R. (2014). Värdepedagogik – en introduktion. I E. Johansson, & R. Thornberg (Red.), *Värdepedagogik. Etik och demokrati i förskola och skola* (s. 19-34). Stockholm: Liber AB.
- Thurén, T. (2007). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Stockholm: Liber AB.
- Utrikesdepartementet. (1990). *FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: Utrikesdepartementet.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

10 Bilagor

Här nedan följer våra intervjuguider. Därefter bifogar vi tillståndsblanketten vi skickat ut till vårdnadshavarna.

10.1 Bilaga 1 - Intervjuguide lärare

Vi vill gärna veta hur ni tänker om mellanmålet och vad som händer där.

Berätta för mig vad ni gör när ni är på mellanmålet?

Vad tycker ni om att ha mellanmål i skolan?

Varför har man mellanmål i skolan?

Vad tycker ni är bäst med mellanmålet?

Vad tycker ni är mindre bra med mellanmålet?

Vad är en pedagogisk måltid för er?

Använder ni er av ett pedagogiskt tänk vid mellanmålet?

Hur arbetar ni för att främja detta?

Lär sig eleverna något på mellanmålet? Berätta vad...

Vad brukar ni/de prata om?

Vad gör ni som lärare på mellanmålet?

Hur tror ni eleverna uppfattar mellanmålet?

Vem/vilka bestämmer hur det ska vara på mellanmålet?

Hur tycker ni att mellanmålet borde vara?

10.2 Bilaga 2 - Intervjuguide elever

Vi vill gärna veta hur ni tänker om mellanmålet och vad som händer där.

Berätta för mig vad ni gör när ni är på mellanmålet?

Vad tycker ni om att ha mellanmål i skolan?

Varför har man mellanmål i skolan?

Vad tycker ni är bäst med mellanmålet?

Vad tycker ni är sämst med mellanmålet?

Vad brukar ni prata om?

Vad gör lärarna på mellanmålet?

Lär ni er något på mellanmålet? Berätta vad...

Finns det några regler när ni är på mellanmålet? Berätta...

Vem/vilka bestämmer hur det ska vara på mellanmålet?

Hur tycker ni att mellanmålet borde vara?

10.3 Bilaga 3 - Tillståndsblankett

Anhållan om tillstånd för att ert barn kan delta i en undersökning inom ramen för ett examensarbete på förskolläraryrket-/grundläraryrket 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 maj.

Examensarbetets syfte är att identifiera elevers och lärares upplevelser av mellanmålet.

Den viktigaste frågan vi behöver få svar på är:

- Hur upplever eleverna och lärarna mellanmålet?

För att kunna besvara denna fråga behöver vi samla in material genom intervju/observation med barn/elever i fritidshem.

På ert fritidshem kommer undersökningen att genomföras under perioden 180409 - 180413

Vi vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i den observation/intervju och annat som ingår i examensarbetet. Alla barn/elever 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. Ert barn har rättigheten att intill den dag arbetet är publicerat, när som helst välja att avbryta deltagandet. Materialet behandlas strikt konfidentiellt och kommer inte att finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning.

Vad vi behöver från er är att ni som barnets vårdnadshavare skriver under detta brev och så snart som möjligt skickar det med barnet tillbaka till fritidshemmet så att ansvarig lärare kan samla in svaret vid tillfälle. Sätt således ett kryss i rutan nedan om ni ger ert tillstånd:

Som vårdnadshavare **ger jag tillstånd** att mitt barn deltar i undersökningen

Datum

.....
vårdnadshavares underskrift/er, barnets/elevens namn

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

Med vänliga hälsningar:

Christoffer Johansson, student på Göteborgs Universitet.

Mailadress: gusjohchi@student.gu.se Mobilnummer: 07xxxxxxx

Jesper Bergstrand, student på Göteborgs Universitet.

Mailadress: gusjesbe@student.gu.se Mobilnummer: 07xxxxxxx

Handledare för undersökningen är: Jan Eriksson, Kulturvetenskapliga institutionen, Göteborgs Universitet.

Kursansvariga lärare: Agneta Simeonsdotter Svensson (förskolläraryrket); Live Stretmo (Grundläraryrket, inriktning fritidshem)

e-mail: Agneta.Simeonsdotter@ped.gu.se; Live.Stretmo@gu.se